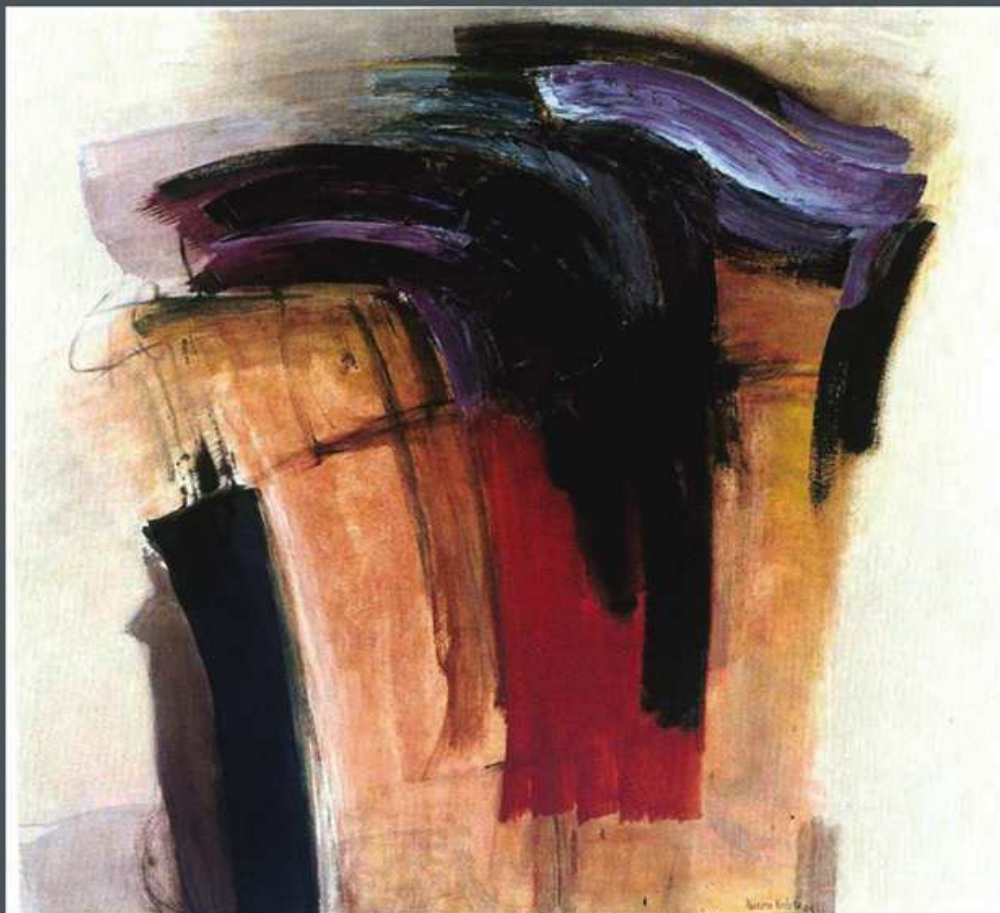


J. Gimeno Sacristán (Comp.)

Los contenidos

Una reflexión necesaria



José GIMENO SACRISTÁN, Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA,
Miguel GONZÁLEZ ARROYO, José Antonio PÉREZ TAPIAS,
Carmen RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Ángel I. PÉREZ GÓMEZ,
Jaume CARBONELL SEBARROJA, María CLEMENTE LINUESA,
Jurjo TORRES SANTOMÉ, J. Félix ANGULO RASCO,
Juan Bautista MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, Eduardo FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ,
Fernando HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Jesús JIMÉNEZ,
Juan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ, Elena RAMÍREZ, Ana SACRISTÁN LUCAS,
Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ, Miguel LÓPEZ MELERO

Cuadernos de Pedagogía

 Wolters Kluwer

95^{AÑOS}
Morata 

José GIMENO SACRISTÁN (Comp.)

Los contenidos, una reflexión necesaria

José GIMENO SACRISTÁN, Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA, Miguel GONZÁLEZ ARROYO, José Antonio PÉREZ TAPIAS, Carmen RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Ángel I. PÉREZ GÓMEZ, Jaume CARBONELL SEBARROJA, María CLEMENTE LINUESA, Jurjo TORRES SANTOMÉ, J. Félix ANGULO RASCO, Juan Bautista MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Eduardo FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Fernando HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Jesús JIMÉNEZ SÁNCHEZ, Juan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ, Elena RAMÍREZ, Ana SACRISTÁN LUCAS, Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ, Miguel LÓPEZ MELERO



Ediciones Morata, S. L.

Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 - MADRID
morata@edmorata.es - www.edmorata.es

Cuadernos de Pedagogía

 Wolters Kluwer

© José GIMENO SACRISTÁN, Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA, Miguel GONZÁLEZ ARROYO, José Antonio PÉREZ TAPIAS, Carmen RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Ángel PÉREZ GÓMEZ, Jaume CARBONELL SEBARROJA, María CLEMENTE LINUESA, Jurjo TORRES SANTOMÉ, Félix ANGULO RASCO, J. Bautista MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Eduardo FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Fernando HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Jesús JIMÉNEZ SÁNCHEZ, Juan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ, Elena RAMÍREZ, Ana SACRISTÁN LUCAS, Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ, Miguel LÓPEZ MELERO

Los textos recogidos en esta obra son, con ligeras modificaciones y algo más extensos en algunos capítulos, los que se publicaron en el número 447 monográfico de la revista Cuadernos de Pedagogía de julio-agosto de 2014. Wolters Kluwer España editora de la revista Cuadernos de Pedagogía cede los derechos para su publicación aquí en formato libro.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

Todas las direcciones de Internet que se dan en este libro son válidas en el momento en que fueron consultadas. Sin embargo, debido a la naturaleza dinámica de la red, algunas direcciones o páginas pueden haber cambiado o no existir. El autor y la editorial sienten los inconvenientes que esto pueda acarrear a los lectores pero, no asumen ninguna responsabilidad por tales cambios.

© EDICIONES MORATA, S. L. (2015)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid
www.edmorata.es-morata@edmorata.es

Derechos reservados
ISBN papel: 978-84-7112-809-6
ISBN e-book: 978-84-7112-810-2

Compuesto por: M. C. Casco Simancas
Cuadro de la cubierta: “Bara”, núm. 23, 1999, por Aurora Valero.
Técnica mixta sobre lienzo. 130 x 130 cm.
Reproducido con permiso de la autora.

Nota de la editorial

En Ediciones Morata estamos comprometidos con la innovación y tenemos el compromiso de ofrecer cada vez mayor número de títulos de nuestro catálogo en formato digital.

Consideramos fundamental ofrecerle un producto de calidad y que su experiencia de lectura sea agradable así como que el proceso de compra sea sencillo.

Una vez pulse al enlace que acompaña este correo, podrá descargar el libro en todos los dispositivos que desee, imprimirlo y usarlo sin ningún tipo de limitación. Confiamos en que de esta manera disfrutará del contenido tanto como nosotros durante su preparación.

Por eso le pedimos que sea responsable, somos una editorial independiente que lleva desde 1920 en el sector y busca poder continuar su tarea en un futuro. Para ello dependemos de que gente como usted respete nuestros contenidos y haga un buen uso de los mismos.

Bienvenido a nuestro universo digital, ¡ayúdenos a construirlo juntos!

Si quiere hacernos alguna sugerencia o comentario, estaremos encantados de atenderle en comercial@edmorata.es o por teléfono en el 91 4480926.

José Gimeno Sacristán



Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Valencia. Ha sido profesor en la Universidad Complutense de Madrid y en la Universidad de Salamanca, y visitante en otras universidades españolas y extranjeras. Entre sus publicaciones cabe resaltar las siguientes: *Una escuela para nuestro tiempo* (1976), *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar* (1976), *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum* (1981), *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia* (1982), *La enseñanza. Su teoría y su práctica* (En colaboración con A. I. PÉREZ) (1983), *El currículum: Una reflexión sobre la práctica* (1988), *Comprender y transformar la enseñanza* (En colaboración con A. I. PÉREZ) (1992), *La evaluación de la reforma de las enseñanzas medias en la Comunidad Valenciana* (1993), *La dirección de centros: Análisis de tareas* (Autor y coordinador) (1995), *La transición a la educación secundaria* (1996), *Docencia y cultura escolar* (1997), *Podere inestables en educación* (1998). Ha participado en distintas publicaciones colectivas y es colaborador habitual de diversas revistas sobre educación.

En 2010 fue nombrado Doctor Honoris Causa por la Universidad de Málaga. Al año siguiente, recibió el mismo reconocimiento por la Universidad de San Luis en Argentina.

Contenido

INTRODUCCIÓN. **Los contenidos como “campo de batalla” en el sistema escolar.** Por José GIMENO

SACRISTÁN

Viejas y necesarias preguntas

PRIMERA PARTE. Discursos y Contextos

CAPÍTULO PRIMERO. **La sustantividad educativa de los contenidos. Algunas obviedades que, al parecer, no lo son.** Por José GIMENO SACRISTÁN

Algunas obviedades que, al parecer, no lo son

Los contenidos en el marco de las pedagogías posibles

Los derechos como referencia para los contenidos

Un equilibrio difícil

Lo importante es la experiencia con los contenidos

Cómo plantear una política educativa acerca de los contenidos

CAPÍTULO II. **La dinámica del capital humano y los interfaces del nuevo entorno.** Por Mariano

FERNÁNDEZ ENGUITA

La batalla contra el mundo, el demonio y la carne

La sociedad de la información y el valor del conocimiento

El conocimiento socialmente útil y necesario

Los nuevos entornos y los nuevos interfaces

CAPÍTULO III. **El contenido en las escuelas de los pobres.** Por Miguel GONZÁLEZ ARROYO

Visibilidad de la pobreza en el currículo

¿Qué conocimiento acerca de los pobres llega al currículo?

¿Cómo padecen los pobres la pobreza?

El derecho de los pobres a saberse

¿A qué conocimientos tienen derecho los pobres?

Cómo piensan los currículos a los pobres

Otras formas de pensar y de pensarse

Currículo, pobreza y dimensiones del vivir de los humanos

Vivencias de espacios de pobreza y currículo

Vivencias de tiempos y espacios de pobreza

Desterritorialización, inmigración y pobreza

Cuerpos precarizados por la pobreza

Vivencias de la pobreza y del trabajo infantil

Identidades, valores, saberes contruidos en las vivencias de la pobreza

Bibliografía

CAPÍTULO IV. **Multiculturalidad en la escuela, interculturalidad en la educación.** Por José Antonio PÉREZ

TAPIAS

La *multiculturalidad* no conlleva necesariamente *multiculturalismo*

Interculturalidad en la acción educativa

Condiciones para una educación intercultural: Erradicación de prejuicios, lucha contra la desigualdad y principio de laicidad

CAPÍTULO V. La exclusión femenina en la impostación de los saberes escolares. Por Carmen RODRÍGUEZ MARTÍNEZ

1. La importancia de los saberes escolares para la construcción de la identidad femenina

2. El naturalismo como teoría de fondo de las diferencias entre sexos

3. El poder impostado en los contenidos escolares

4. Un conocimiento con sentido, consciente y que nos haga mejores

Bibliografía

SEGUNDA PARTE. Opciones básicas de los contenidos del currículo

CAPÍTULO VI. Aprender a pensar para poder elegir. La urgencia de una nueva pedagogía. Por Ángel I. PÉREZ GÓMEZ

Las deficiencias de la Pedagogía convencional

Una nueva ilustración para la escuela: El desarrollo de competencias o cualidades humanas

Una nueva pedagogía

Bibliografía

CAPÍTULO VII. Las pedagogías innovadoras y las visiones de los contenidos. Por Jaume CARBONELL SEBARROJA

¿De qué hablamos cuando hablamos de innovación?

Cuatro visiones no innovadoras sobre los contenidos

Los nuevos contenidos innovadores

Bibliografía

CAPÍTULO VIII. La competencia de las competencias: El valor de la cultura escrita. Por María CLEMENTE LINUESA

La importancia de la cultura escrita

Los condicionantes de la apropiación de la lengua escrita

La enseñanza de la lengua escrita no acaba en la escuela

La comprensión textual como meta, pero hay otros procesos previos

Bibliografía

CAPÍTULO IX. Organización de los contenidos curriculares y relevancia cultural. Por Jurjo TORRES SANTOMÉ

Disciplinas y control de docentes y alumnado

Evaluaciones como cultura de la sospecha

Organización de contenidos para desafiar intelectualmente al alumnado

Conclusión

Bibliografía

CAPÍTULO X. Un enfoque naturalista sobre los contenidos. Por J. Félix ANGULO RASCO

Introducción

De la hominización a la humanización

Factores fisiológicos

Factores técnicos

Factores socio-culturales

Conciencia, artefactos y cultura

Educación y visión racional del mundo: La humanización

Bibliografía

CAPÍTULO XI. Resignificando el conocimiento de lo social desde los escenarios domésticos, cívicos, escolares y virtuales. Por Juan Bautista MARTÍNEZ RODRÍGUEZ y Eduardo FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ

Introducción

A. Conocimiento social para el espacio doméstico: Salón, cocina y “cuarto conectado”

B. El conocimiento social y el “derecho a la ciudad”: Los movimientos sociales como espacio público de aprendizaje ciudadano

C. La escuela y el conocimiento social censurado: Secretismo curricular y exclusión social

D. Las redes sociales: Revitalizar y resignificar el conocimiento social

Bibliografía

CAPÍTULO XII. Las materias que distraen o la utilidad de lo inútil. Por Fernando HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ

Las materias que distraen en contexto

El nuevo movimiento creativo: El caso de Escocia como ejemplo

La integración de las artes para la acción social

Hacia dónde se orienta lo que se puede aprender desde las artes

La importancia de las artes en la educación

La utilidad de lo inútil

Bibliografía

Documentos sobre la propuesta de Escocia

CAPÍTULO XIII. El impacto de las reformas educativas en los contenidos escolares. Por Jesús JIMÉNEZ SÁNCHEZ

Concepción del currículo y distribución por niveles

¿Quién decide qué contenidos y en qué niveles?

Contenidos oficiales y contenidos reales

1. Los contenidos “oficiales” del currículo preceptivo

2. Los contenidos reales en las aulas

CAPÍTULO XIV. Veamos qué se exige y sabremos qué hay que aprender... y enseñar. Por Juan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ

El contenido que cuenta...

La evaluación como factor determinante en el desarrollo del currículo

La innovación curricular comienza por cambiar las formas de evaluar

¿Qué debe cambiar en la enseñanza para que la evaluación pueda desempeñar su función formativa?

La evaluación como recurso y garantía de aprendizaje

Bibliografía

TERCERA PARTE. Entre el pasado y el futuro

CAPÍTULO XV. La experiencia de aprender y los vehículos del saber en las escuelas. Por Elena RAMÍREZ

Introducción

Lenguajes y medios

Nuevas prácticas para la construcción del conocimiento

Profesores y tecnologías

Bibliografía

CAPÍTULO XVI. Redes sociales: Comunicación, control, interconexión y un poco de soledad. Por Ana SACRISTÁN LUCAS

Una especie *sapiens*

Relaciones en red

Los servicios multifuncionales de las redes sociales

Interconexión e intentos de control
Las instituciones escolares frente a la nueva cultura socio-comunicativa
Bibliografía

CAPÍTULO XVII. **La ciudad como contenido del currículo.** Por Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ

La omnipresente mercancía como contenido
La pedagogía del urbanismo social
Las aulas de la indignación
La deriva
¿Pero dónde están aquí los contenidos?
Bibliografía

CAPÍTULO XVIII. **Sin distancias, la cultura escolar se construye.** Por Miguel LÓPEZ MELERO y el colectivo de profesorado del Proyecto Roma

¿Qué entendemos por contenidos?
¿Cómo lo hacemos en nuestras clases?
Cuestiones Previas
Primera: Las clases comienzan conociéndonos
Segunda: Aprendemos que la clase es como un cerebro
Tercera: Se consensuan las normas de convivencia
Cuarta: Y se produce la distribución de responsabilidades
Pasos en los proyectos
Aprendizaje por comprensión
Bibliografía

Introducción: Los contenidos como “campo de batalla” en el sistema escolar

Por José GIMENO SACRISTÁN

Universitat de València. Correo-e: Jose.Gimeno@uv.es

Un dicho ignaciano advierte que “en tiempos de desolación nunca hacer mudanza”. Creemos que estamos algo desolados, abatidos, apenados, confundidos y carentes de ímpetu para embarcarnos en reformas con las que abrirse a un futuro desconocido que es incierto. Pero en nuestro caso la dinámica funciona de otra manera: han sido las mudanzas imprudentemente planeadas, sin un ápice de utopía, las que nos han desolado a los actores de la educación y, ahora que ese ánimo se ha extendido, no podemos realmente hacer otras mudanzas.

Con los desolados, mientras estén en ese estado de ánimo, de desafección, de lamento y hasta de indignación, no se pueden emprender cambios que requieran contar con ellos; y menos todavía si en su estado rememoran la experiencia de fracaso que han tenido participando en otras mudanzas (reformas).

Las fuerzas y corrientes conservadoras en estos temas lo tienen más claro. Lo que les importa es poner a las instituciones a trabajar para obtener más de lo mismo, pues a ellos, al fin y al cabo les fue bien. Su seguridad en que sus planteamientos del pasado todavía tienen vigencia, les proporciona la comodidad de no tener que inventar nada, de mantener el *statu quo* por la simple inercia de querer volver a recuperar la tranquilidad del pasado. La estaticidad conservadora encuentra un refuerzo importante en la tesis de que los cambios en educación son naturalmente lentos, porque son cambios culturales y produce un ambiente de “calma pedagógica” muy contradictorio con las demandas que los cambios sociales exigen desde hace tiempo.

Mientras, estamos regodeándonos en las dificultades, ayudados a veces por los informes de organizaciones internacionales tipo PISA, por ejemplo, que si bien se han convertido en el oráculo que evacúa datos que sirven para alentar nuestro carácter pedagógico depresivo, pero que podemos ver las tablas y gráficos donde encontramos cuál es nuestro sitio en la fotografía del conjunto, no nos podrán ayudar a orientar proyectos relevantes. No se puede hacer una política educativa con la información que nos proporcionan esos informes: el *ranking* que ocupamos en el marco europeo o en el

de la OCDE. Estos informes están imponiendo un sentido del contenido, refuerzan un modelo de aprender y alejan del debate lo que es verdaderamente importante, sin olvidar que las evaluaciones externas socavan la legitimidad de los y las docentes para evaluar los contenidos. Un efecto colateral de estos procedimientos consiste en que se refuerza el dominio de los métodos cuantitativos sobre las metodologías cualitativas y, por tanto, se condiciona la naturaleza del conocimiento del que disponemos sobre la educación. La magia de los números ayudará a creer que es posible evaluar el aprendizaje de los contenidos por estos procedimientos.

Los sectores conservadores tienen un plan, les queda muy claro lo que quieren y lo persiguen decididamente; lo exigen a quienes trabajan para ellos. Van por delante con sus consignas de libertad, eficiencia, control, exigencia, esfuerzo... que, aunque han demostrado reiteradamente su ineficacia para mejorar el sistema, siguen reforzando una ideología que se agota en la mirada hacia atrás, en la *vuelta a lo básico*. Van arrasando lo que en su día fueron conquistas y sin contrastar lo que no coincide con su ideas fijas. Prometen ganar calidad, rebajar el fracaso, elevar el rendimiento escolar... Sin embargo, lo proponen sin la menor crítica, apoyados en pedagogías tradicionales, con un lenguaje técnico que oculta y confunde lo que de verdad existe.

Viejas y necesarias preguntas

El debate acerca de los *contenidos*, los modos de abordarlos, seleccionarlos, elaborarlos didácticamente, clasificarlos u ordenarlos, de enseñarlos y de evaluarlos es fundamental para dirigir el análisis, la crítica y para elaborar las propuestas que vayan a desarrollarse. Centrarse en los contenidos es situarse en la médula de la educación.

No pretendemos levantar una nueva bandera para estimular a marchar tras ella a los noveles y a los desilusionados. No pretendemos proponer ninguna moda o jerga para "entendidos", pues tenemos suficiente perspectiva histórica como para saber lo inútiles que resultan al final esos esfuerzos por tecnificar la pedagogía para quitarle el sentido. Sin embargo sí queremos ahora *volver a lo básico*, porque el tema de los contenidos es antiguo y consustancial a cualquier reflexión que se haga sobre la educación. Es urgente cuestionarlos para defenderse de discursos extraños, que nos hablan de calidad, de competencias, de eficacia, excelencia, empoderamiento...

Ante esa falsa modernidad que caduca con el ciclo de la pervivencia mediática de sus presentadores, quisiéramos plantear la discusión de interrogantes tan sencillos y tan "antiguos" como éstos: ¿por qué los contenidos son los que son?, ¿qué otros podrían ser?, ¿quién decide al respecto?, ¿por qué Juanito fracasa en el estudio de la lengua cuando él solito aprendió a hablarla bastante bien, lo cual es mucho más difícil?, ¿de dónde pueden extraerse informaciones de interés para los y las estudiantes?, ¿por qué es imposible cubrir todo el programa en un tiempo muy delimitado?, ¿por qué admitir que es posible aprender cosas importantes y hacerlo a gusto?, ¿cómo explicar que ciertos

contenidos de los currículos los decida la jerarquía eclesiástica? ... Preguntas a las que deberían responder todos y todas los que estén implicados en la decisión de qué contenido va a darse en las instituciones educativas.

Estos planteamientos radicales nos dejan la visión de que el terreno es movedizo, que no está delimitado del todo, que hay muchos dilemas que resolver y muchas resistencias que vencer, que en cada fase de la confección del currículo se manejan argumentos distintos.

¿Cómo no ver hoy las presiones que desde intereses económicos se ejercen sobre las políticas educativas para que la formación de los alumnos siga una dirección interesada? ¿Por qué el “carácter emprendedor” abre una nueva y urgente discusión en los contenidos?, ¿acaso no sabemos que existen presiones de la jerarquía eclesiástica para condicionar el derecho y la obligación de ser educado en cuanto ciudadano? No hay prueba mejor que ésta para comprender lo que hemos calificado como campo de batalla.

Como se ha demostrado en tantas ocasiones, las *materias* reproducen tradiciones que se han fraguado con el tiempo, consolidándose como *el contenido* por antonomasia. Las prácticas de evaluación contribuyen a esa estabilización e impiden la renovación educativa en las aulas.

Son muchos los argumentos que apoyan la tesis de que los contenidos han de ser una referencia central para hablar de educación y de la calidad de la misma. Sin olvidar que una mejora de esa calidad, la motivación del alumnado, las ganas de seguir aprendiendo, la superación del fracaso, dependen de muchas y diferentes variables, entre ellas, con un destacado valor causal, está la calidad del conocimiento que se imparte en las aulas.

Queda implícito que las distintas aportaciones de estos trabajos se ocupan de temas relacionados con los niveles educativos no superiores, aunque en muchos casos se pueden derivar implicaciones para los superiores. Pero este tema merece otro espacio.

Agradezco la confianza que *Cuadernos de Pedagogía* ha puesto en mí, al hacerme el encargo de coordinar y participar en el número monográfico de la revista de Julio-Agosto de 2014 (Número 447). El contenido del mismo ha sido la base de este libro, que ahora se edita con el título **Los contenidos como problema de la educación**. Les doy las gracias a las compañeras y compañeros que colaboran en él, a sabiendas de que este ejercicio de pensar la práctica, de escribir y publicar sus aportaciones quizá no se les valorará en su currículo vitae, porque en las agencias de evaluación se decide qué conocimiento (contenido) es relevante y cuál no lo es, al margen de cualquier otra consideración. El problema es, por tanto, cómo se instala una determinada legitimidad que distingue y separa lo que se considera válido de lo que no lo es. Estamos ante uno de los temas más decisivos de la filosofía de la educación, así como de las propuestas didácticas que llenan el proyecto educativo de substancia y de sentido; es decir, lo que en definitiva nutrirá el aprendizaje. Tampoco deja de tener implicaciones este tema para la organización de los centros, en los que se ha acrisolado una cultura que se apoya en una forma de entender la organización de los contenidos, condicionando todo empeño que

quiera remover la realidad asentada.

PRIMERA PARTE

Discursos y Contextos

La sustantividad educativa de los contenidos. Algunas obviedades que, al parecer, no lo son

Por José GIMENO SACRISTÁN

Universitat de València. Correo-e: Jose.Gimeno@uv.es

Se atribuye un valor importante a los contenidos de los currículos modernos porque reflejan las inquietudes vivas sobre la educación en nuestro tiempo. También porque en las orientaciones que se les da se muestran las influencias de las distintas orientaciones filosóficas, sociales, políticas y pedagógicas de cada época y en cada contexto. En este trabajo se definen algunos rasgos esenciales de las pedagogías liberadoras modernas, alejadas de la vacuidad de las denominadas pedagogías posmodernas, de los procesos y de las competencias, al tiempo que se rechazan las corrientes conservadoras de vuelta a lo básico que recelan de toda tentativa que ponga en cuestión el sentido del conocimiento asentado y el poder de determinarlo.

Algunas obviedades que, al parecer, no lo son

Tenemos algunas certezas que son productos de las vivencias personales y profesionales que nos sitúan ante la realidad de la educación y que, sin duda, suponen un diagnóstico sin matices que procuraremos matizar; veamos algunas. Creemos que la educación no mejorará si no cambian buena parte de los contenidos que se proporcionan en las aulas. Bastaría repasar los temas que se obligan aprender y la posibilidad de cambiarlos por otros más sustanciales y más atractivos. Muchos alumnos y alumnas sienten desafección hacia el estudio, incluso durante la escolaridad obligatoria, cuando se les proponen contenidos en los que no ven nada que refleje su vida, sus inquietudes y que no les despiertan interés alguno. ¿Acaso no es probable que el fracaso escolar enraíce en la insignificancia de lo que se exige a los estudiantes?

La calidad de la educación no mejorará porque se amplíe el horario de algunas materias, si se sigue exigiendo más de lo mismo. Como también está demostrado que repetir curso resulta inútil si se exige lo mismo al alumnado en el curso que se repite. La repetición es como una medida de gracia concedida para “volver a intentarlo”, dando por

supuesto que la medida hará recapacitar al repetidor y esforzarse, como si toda responsabilidad dependiese de la voluntad individual. Una comprensión global del fracaso escolar requiere tener en cuenta las distintas ofertas. Algunas experiencias de tratamientos de alumnos con dificultades de aprendizaje muestran que la elección de contenidos distintos son tan válidas para éstos como para los que no tienen problemas. La existencia de vías diferenciadas del currículum favorece que los estudiantes se encaren con contenidos distintos (que no desiguales). Es decir, “el contenido” no es algo absoluto.

La educación no mejorará mientras que no dispongamos de una mayoría del profesorado que haya sido bien formado y con una amplia cultura y la pericia de atraer el interés y la pasión por saber, por el conocimiento y por la cultura.

La educación no mejorará si se practica una política educativa que, en vez de ayudar a los centros y al profesorado a alumbrar *buenas prácticas* se distrae y se recrea en la divulgación de lenguajes extraños que solo producen inquietud e inseguridad, además de abocar inexorablemente al fracaso.

La relevancia que tiene el concepto *contenidos* de la enseñanza o del currículum en el debate sobre la educación es fácil de comprender. Los contenidos que comúnmente pueden adquirirse en las instituciones educativas son elegidos o lo han sido alguna vez por alguien; se supone que representan al conocimiento o saber que más valoramos de todo el que potencialmente está disponible. El análisis de su vigencia debería ser una preocupación central de las políticas educativas y del sistema de formación del profesorado, para discernir qué validez tienen para nuestro alumnado en una sociedad que denominamos *de la información* y que tan fluida y volátil se nos presenta. La información y el conocimiento hoy fluyen de muchas maneras y por muy diversos conductos.

A la escuela tradicionalmente se la ha valorado como un instrumento útil en la distribución del saber, de un tipo de conocimiento y de habilidades a los que solo ella presuntamente se dedicaba. Fuera había por supuesto, otras fuentes y otros conocimientos, pero no solían colisionar con la cultura que se impartía en las escuelas; éstas tampoco se inmiscuían en lo que se hacía fuera de ellas. (conocimientos de artesanos, poetas, curanderos, sacerdotes...)

Los contenidos escolares seleccionados representaban la frontera entre lo que es permitido y lo que no lo es. Quien tenga y ejerza ese poder de decidir el contenido decide sobre lo que alimenta las mentes. Es una paradoja el que se discutan tanto las prácticas de evaluación y no se abra debate alguno sobre aquello que se evaluará.

Los contenidos en el marco de las pedagogías posibles

La educación moderna se ha configurado, en buena medida, apoyándose en las ideas e ideales ilustrados. Algunos de sus rasgos son:

- a) La fe en el valor del conocimiento y en el de la cultura en general para mejorar la

vida y el bienestar de las personas y de la sociedad. La cultura es un nutriente liberador para quienes la adquieran. Un individuo inculto o una sociedad poco culta son el contratipo de la visión ilustrada de la educación.

b) A este primer principio se añadió la pretensión de que talpreciado don lo fuese para todos, impulsando la extensión de las escuelas y suprimiendo trabas para que se pudiera beneficiar toda la población. La cultura que alimentaba aquella fe tenía que representar oportunidades a quienes fueron los “últimos” en serles reconocido el derecho a ser cubiertos por el manto liberador. Los niños y niñas de clases populares han sido escolarizados mucho después que los de las clases acomodadas, teniendo que enfrentarse con una cultura que le es menos propicia de lo que es para éstos. La igualdad y la desigualdad ante el conocimiento exigido por las instituciones educativas es un problema de justicia, que tiene su raíz en las desiguales oportunidades de abordar las exigencias escolares a partir del capital que cada alumno porta consigo.

c) Se ha luchado por la alfabetización universal como requisito para que todos pudieran acceder a los bienes culturales, enriquecer su vida haciendo de la lectura el instrumento por antonomasia que facilita el acceso a las fuentes de información, así como facilitar la libertad de pensar libremente, conocer y defender los derechos como ciudadanos y ciudadanas. Estos principios siguen hoy teniendo validez para sustentar el sistema educativo universal, igualador y difusor del conocimiento.

La fe en el progreso de los seres humanos gracias a la adquisición de cultura o el conocimiento aporta el optimismo básico imprescindible para mantener el apoyo a las instituciones educativas, el proponerse extenderlas a todos y durante el mayor tiempo posible, así como para trabajar por su pervivencia.

A la narrativa ilustrada se le han unido con el tiempo otras de carácter *psicológico* que han ido construyendo un discurso diferente, revisando las prioridades de la educación y proponiendo otras prácticas pedagógicas. Desde finales del siglo XIX y durante el XX, una serie de personalidades, de movimientos sociales y aportaciones científicas, construyeron otras miradas hacia la educación, un enfoque con otras prioridades más atentas a la especificidad de la naturaleza del niño (del *menor* en general).

Hoy permanece muy vivo el dilema (analizándolo no es tal), entre una posición que prima los planteamientos que enfatizan la importancia de los contenidos y otras perspectivas más sensibles y cercanas al sujeto, considerando que es un ser peculiar con necesidades específicas. Desde principios del siglo XX las corrientes renovadoras de la *Escuela Moderna* y la educación *progresiva* trataron de sintetizar las dos narrativas (la ilustrada y las posiciones más psicopedagógicas pro-sujetos) en un planteamiento que hoy sigue siendo un reto pendiente de desarrollo: se trata de encontrar el equilibrio de una pedagogía que ponga el énfasis en la transformación de los sujetos, donde enseñar consiste en provocar *experiencias* en las que el sujeto se enfrenta con unos *contenidos* retadores, valiosos por ser sustantivos y significativos; y donde el aprender, lejos de ser un acto mecánico o memorístico, supone una ganancia de significados que se van

consolidado en términos de mejora de las capacidades de los sujetos. En este sentido tiene cabida el enfoque de las *competencias*.

Los derechos como referencia para los contenidos

Estos movimientos renovadores —sus principios y sus prácticas— arraigaron en la corriente y en la sensibilidad que condujo a mitad del siglo XX a la aprobación por parte de Naciones Unidas de la *Declaración de los derechos del niño* (1959), en la cual se reconoce al niño y a la niña como “ser humano capaz de desarrollarse física, mental, social, moral y espiritualmente con libertad y dignidad”. En donde cada ciudadano tiene el derecho a la igualdad sin distinción de raza, religión, idioma, nacionalidad, sexo, opinión política, que expresa el derecho a una educación y a un tratamiento especial para aquellos niños que sufren alguna discapacidad mental o física, el derecho a la comprensión y al amor de los padres y de la sociedad, así como a las actividades recreativas y a una educación gratuita.

Estos principios, unidos a los que se expresan en la Declaración Universal en general y directrices para la educación puede ser una aguja volver tebidos del cuerpo para la educaci de Derechos Humanos (1948), nos inspiran y son el sustento para determinar una acepción de los contenidos amplia para la educación, donde los derechos amparan a las peculiaridades psicológicas subjetivas, sin que este respeto al sujeto se tome unidireccionalmente, olvidando la dimensión social, moral y política que podemos y tenemos que considerar al elegir y desarrollar los contenidos del currículo. En otro lugar hemos argumentado que “el gran relato normativo y orientador de los derechos considerados como universales puede ser una guía para deducir directrices para la educación en general”¹ y podríamos añadir que también lo puede ser para la configuración de los contenidos que debemos seleccionar y para la atención diaria a los alumnos y alumnas en las instituciones educativas. Los derechos universales y de los menores pueden por tanto convertirse en una nueva narrativa que nos oriente en la elección del *para qué*, *qué*, del *porqué* y del *cómo* de lo que seleccionemos para formar el contenido del currículo, que tiene que sinterizar las buenas aportaciones que son inspiradas desde otras narrativas parciales o unilaterales.

Esta forma de pensar no se compagina nada bien con la tentación reduccionista de las posiciones conservadoras que proponen *volver a lo básico*. Se quieren superar los defectos y la falta de buenos resultados académicos introduciendo más contenido “básico” cuando, paradójicamente, es en ese tipo de contenidos en los que se concentran las dificultades y los pobres resultados que se obtienen en ellos. Es en los contenidos básicos donde hay que revisar su composición, su idoneidad para los aprendices, las metodologías con que se practican y que deben quedar liberados del sesgo que propone como lo básico los contenidos de Lenguaje y Matemáticas).

A esta propuesta de regresar a lo básico se añade el reclamo de la evaluabilidad precisa

de los contenidos aprendidos, con lo cual ese regreso a lo básico no lo es en verdad tanto. Es decir, se le suma la peculiaridad importante de que al hecho de ser un contenido se asocia que se quiere que pueda ser evaluado con precisión; quedan así reducidos a que se puedan observar y hasta medir.

Un equilibrio difícil

Desde una perspectiva comprometida con el respeto hacia las peculiaridades del niño se denunciaron las deformaciones y abusos de la narrativa ilustrada que, lejos de ser una guía para nutrir la subjetividad cultivada, el modelo de escolaridad dominante distorsionó el valor salvífico de la cultura enriquecedora y liberadora. Se han degradado los contenidos en pedazos deslavazados de información, sin significado para quienes son obligados a asimilarlos en procesos de aprendizaje academicistas, con repeticiones memorísticas y librescas. Ese vicio hizo de la cultura que difunde la escuela una caricatura de lo que es el pensamiento, los saberes y el conocimiento; vaciando además el ideal de autonomía y libertad con las prácticas de imposición.

No es fácil adoptar una posición de equilibrio que nos permita conjugar una pedagogía que tenga siempre una referencia en los derechos a la educación y en general a los derechos de la infancia, sin caer en un infantocentrismo que difunda la fe en el desarrollo espontáneo de las capacidades humanas, olvidando que la mente es un producto del lenguaje y éste es también el vehículo de la cultura cultivadora. No estamos de acuerdo con las propuestas de una pedagogía blanda y condescendiente. El desarrollo del alumno requiere un orden de vida, una disciplina que ha de basarse en razones y en el trabajo como fuente de norma disciplinaria de comportamiento. Pero tampoco confiamos en las propuestas ilustradas tal como han llegado a imponerse en nombre de unos ideales que ya no se respetan y se han ido diluyendo.

Para completar el panorama haremos una mención a las corrientes recientes que podemos observar a nuestro alrededor, que valoran a los contenidos por dos criterios pragmáticos básicos: a) En tanto sirvan como la base de la adquisición de destrezas profesionales para el mercado laboral. Todo el sistema de difusión de conocimiento y, más en concreto, el que forma el sistema educativo, desde la Primaria hasta la Enseñanza Superior, se está enfocando a favor de la competitividad de la economía. b) Con el efecto derivado de que será la evaluación el mecanismo para seleccionar como contenidos valiosos aquéllos que sean más fáciles de comprobar que sirven a la adquisición de las destrezas, no los que sean más importantes. Es una evidencia el vuelco que han experimentando los sistemas educativos hacia el uso de lenguajes que quieren someter las prácticas a mayor control, hacia la búsqueda de los caminos más económicos y quitarle al discurso pedagógico ideas como la de aprender por aprender y hacerlo porque nos gusta.

Estos cambios afectan a todos los aspectos de la educación, de entre los que destacaremos cuatro: a) el pensamiento se enfrenta a los conflictos y a la incertidumbre

que supone manejar acepciones diversas de los contenidos, b) el papel y funciones del profesorado que tamizan el valor de los mismos, al tiempo que el proceso también funciona al revés: la adopción de las fórmulas y las formas consolidadas de contenidos (asignaturas, libros de texto o paquetes digitalizados...) refuerzan un determinado y peculiar papel en el proceso de enseñanza, c) el estatus del alumnado experimenta una mejora con los cambios ocurridos, d) se descubre la importancia de la relación pedagógica porque las nuevas narrativas le convierten en un ciudadano y no en súbdito de la educación.

Lo importante es la experiencia con los contenidos

Los aprendizajes en general y los que tienen lugar en las instituciones educativas, sean del tipo que sean, se ejerzan con un contenido u otro, suponen siempre la participación del aprendiz y da lugar a tener algún tipo de *vivencia* (quiere decirse, que se experimenta algo) o de *experiencia* (entendida ésta como el haber hecho, sentido, conocido o presenciado algo). De la experiencia se obtiene algún tipo de información, se guarda en forma de recuerdo que se podrá rememorar, se aprenden y se reelaboran las ideas o se adquiere capacidad para hacer algo mejor. En la vida cotidiana nos referimos al aprendizaje o al aprender *por la experiencia* como el proceso y el producto que se obtiene en las circunstancias o situaciones que son vividas y según sean los modos de vivirlas. Tanto la vivencia como la experiencia se pueden producir de manera natural y espontánea; el sujeto puede iniciarlas y buscarlas guiado por el hábito y pueden desencadenarse de manera intencional.

En sentido estricto, el contenido que cuenta es el que se propone (en muchos casos se impone) al estudiante para que realice alguna actividad de la que se obtenga algún tipo de aprendizaje. Esa propuesta puede coincidir o no, hacerlo de forma más o menos fiel a lo que figura en el libro de texto o en los planes y programas. Su importancia y su razón de ser radica en que el contenido tenga la posibilidad de provocar experiencias de aprendizaje relevantes, que se originan mientras se desarrolla la tarea en el tiempo que ocupa su realización, generalmente ordenada por el profesorado. Este proceso de aprender ocurre en un tiempo “denso” muy delimitado, que es una parte del tiempo total de permanencia en las aulas y también en las actividades fuera de ellas. Una tarea repetitiva es un ejercicio sin interés que no estimula la experiencia sustancial. El profesorado es el agente llamado a diseñar ambientes favorables al desarrollo de experiencias sustantivas en las que se involucrará el alumnado. La práctica pedagógica consiste, en muy buena medida, en saber aprovechar y provocar buenas experiencias. DEWEY (el autor que introdujo la discusión de estos planteamientos en su obra *Experiencia y educación*)² lo comentaba así:

“La misión del educador es preparar aquel género de experiencias que, no repeliendo al alumno, sino más bien incitando su actividad, sean sin embargo más que agradables inmediatamente y provoquen experiencias

Un contenido es valioso si la experiencia que pueda provocar en el sujeto que aprende tiene las características de relevancia, si enlaza con otras experiencias, si proporciona información nueva y novedosa, si reorganiza la información, si desencadena aprendizajes transferibles a situaciones diversas, si se obtiene alguna gratificación; es decir, si son motivantes. Los aprendizajes de contenidos en la escuela hay que abordarlos no solo desde una perspectiva circunscrita solo al plano intelectual o cognitivo, sino abierta a otras dimensiones. La experiencia de aprender está coloreada por sentimientos (cálidos o fríos, suaves o acentuados). No solo se aprende o no se aprende, sino que se aprende más o menos, más y menos satisfactoriamente, tiñendo los contenidos que se asimilan en la escolaridad, como en la vida, de aspectos afectivos de muy diverso signo. Se aprende sintiéndose libre o sometido. Se aprende a querer seguir aprendiendo o a no desear continuar. Se aprende para buscar el premio o evitar el castigo.

Podemos ampliar el significado de la *pedagogía de la experiencia* si entendemos por tal a los aprendizaje *vicarios*. El *aprendizaje vicario* es aquél que obtenemos viendo hacer a otros, el comprender lo que han experimentado otros. La experiencia vicaria es la que adquirimos como consecuencia de ver, dialogar y comunicarnos con otros o imitarlos. Un libro resaltando sucesos, haciendo descripciones o expresando el pensamiento ofrece oportunidades vicarias de aprender.

Este aprendizaje vicario se denomina también *aprendizaje social, observacional* o de *imitación*. Son aprendizajes fundamentales en la transmisión cultural, pues permiten que lo que ya se sabe y se domina puede legarse a los demás, sin que todos tengan necesidad de repetir la vivencia, sin que todos y cada uno las adquiera por su propia actividad. El problema está en cómo provocamos o cómo se logra que el sujeto que aprende de forma vicaria se adueñe del significado potencial y lo *re-viva*. DEWEY planteó los problemas que hoy siguen siendo tema de preocupación y de ocupación del pensamiento educativo y un reto a resolver en la práctica de las aulas.

En primer, lugar hemos de interrogarnos por “cuál es el lugar y el sentido de las materias de enseñanza y de la organización dentro de la *experiencia*” (DEWEY, pág. 16). En segundo lugar, hemos de preguntarnos si existe algún principio que organice la experiencia. Nos sentimos seguros cuando funcionamos con un currículo organizado secuencialmente, cuando seguimos el índice de un libro de texto, pero no tenemos criterio para saber cómo organizar la experiencia. Esto no debe ser excusa para que no busquemos soluciones pues, al fin y al cabo, la secuencia del contenido clasificado en materias, temas, etc., es totalmente arbitraria para el alumnado. Las experiencias que han ideado fórmulas de organizar los contenidos de manera transversal a las materias, el desarrollo de proyectos interdisciplinarios o globalizados, la coordinación estrecha entre el profesorado, etc. son medidas para desarrollar buenas prácticas.

Cómo plantear una política educativa acerca de los contenidos

Finalizaremos ofreciendo un esquema para abordar el problema desde el que reconstruir las políticas educativas en lo que se refiere a la configuración de un currículo que potencie una educación integral, abierta al mundo de la información, que tome en consideración las nuevas posibilidades (sin dejarse llevar por los apocalípticos ni por los panegiristas integrados) propiciando el gusto por el saber, construyendo la competencia de poder ser autónomos y libres en un mundo inundado de mensajes atractivos, pero también en muy buena medida alienantes y no significativos.

a) Los contenidos en la esfera de la educación no se justifican por sí solos, no tienen sentido si no quedan tamizados por los fines generales de la educación y de las etapas y especialidades de la escolaridad, subordinados a los valores que defendamos. No son algo absoluto e independiente de cualquier otro criterio; por ejemplo, deben contribuir al desarrollo personal, a adquirir la autonomía intelectual, contribuir al bien común (conservación del medio ambiente, por ejemplo), a reforzar valores morales, etc. La instrucción tiene que ser educativa, tener valor educativo, como afirmaba HERBART. Ésta es la primera traslación o traducción didáctica a la que someter a los contenidos, rompiendo un dilema clásico mal planteado entre contenidos tal como se dan *versus* pedagogía vaciada en los procedimientos. ¿Qué porcentaje de los contenidos de los actuales currículos, por ejemplo, tienen algún valor para conocer el mundo en que se vive y cómo lo transformamos?

b) El valor de un contenido depende de la sustancialidad y capacidad que tenga para iniciar y mantener *procesos ricos de aprendizaje* que, potencial y verdaderamente, puedan desencadenar procesos internos (es decir, la experiencia) de memorización, comprensión, que interrelacionen aspectos que se nos presentan o se nos dan separados que realicen proyecciones o aplicaciones prácticas, que desarrollen la aptitud y actitud para el análisis y para la crítica, así como la capacidad para tomar decisiones razonables, para hilvanar conclusiones y para extraer consecuencias de fenómenos y de las acciones humanas, que potencien la reestructuración de los esquemas mentales, de análisis de la realidad y un amplio etcétera. Esta consideración es importante para los diseñadores de los materiales, para el profesorado, para las evaluaciones externas y para el desarrollo de cualquier actividad en las aulas.

c) Los procesos de aprendizaje son desencadenados y sostenidos por las *actividades o tareas académicas*, las cuales organizan el espacio y el tiempo (en muchos casos más bien se acomodan a los modos existentes). Las tareas distribuyen el tiempo y el espacio, propiciando y limitando los procesos posibles (la experiencia). Ordenan las conductas del alumnado y las acciones del profesorado; hacen visible en la práctica lo que realmente significa y es la acción pedagógica. Es lo que llamamos *metodología*. La disponibilidad de recursos didácticos, los modos y las reglas para su uso determinan la educación que tenemos. La que queremos reclama cambios importantes en los modelos más extendidos

de entender la práctica.

d) Podemos parecer poco modernos, pero la escuela creemos que debe seguir transmitiendo información, si entendemos a ésta como un saber organizado y comprensible (no la de la altitud de la montaña que tenemos enfrente), pero sí informaciones sobre por qué no mana agua de su cima, por qué se permite construir en ella, acerca de quiénes ganan y quiénes pierden en las operaciones urbanísticas. Se supone que debemos proporcionar informaciones que conciencien, descubran y ante todo que informen sobre la información. A veces se dice que en la era de Internet es un anacronismo dar información y que seguir haciéndolo en las escuelas es una remora del pasado.

Hemos argumentado que es preciso traducir educativamente los contenidos, que éstos son algo más que informaciones yuxtapuestas y fragmentadas en los libros de texto o en las regulaciones administrativas que nos ayuden a descubrir el mundo que nos rodea que la globalización lo ha convertido en algo más complicado de entender. Buscamos la calidad de las experiencias que dan a quienes aprenden la vivencia de la competencia que proporcionan los saberes integrados que “dan que pensar”. Eso no se facilita con horarios de clases que comprimen los contenidos, con textos en los que se abordan temas con apenas espacios para analizar un bloque de información que se reduce a nociones inconexas. La polisemia del término *lección* da idea de los marcos de referencia que nos ha legado la tradición para pensar y desarrollar los contenidos. Así por ejemplo entre los distintos significados de lección tenemos: exposición de alguien para otros, a veces solemne, conferencia de un profesor, sesión del docente, parte de un manual o libro de texto o de una materia, sesión de clase, escarmiento...

Es necesaria una mente ordenada.

¹ Puede verse: J. GIMENO SACRISTÁN (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid. Morata.

² DEWEY, J. (1967), *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Losada.

La dinámica del capital humano y los interfaces del nuevo entorno

Por Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA

Universidad Complutense de Madrid. <http://www.enguita.info>

¿Se puede hablar de educación y capital humano en la era de la información? Nada más natural, lógico y necesario, al menos de manera intuitiva, y así es para los mortales y para las ciencias sociales, pero pocas cosas resultan tan escabrosas en el mundo educativo y en el submundo docente. En las líneas que siguen sostendré que no solo se puede sino que se debe y es imprescindible hacerlo. Quizá por mi *materialismo grosero*, o marxistizante, me centraré en el valor de la educación para acceder a oportunidades vitales y recursos económicos. Me alinearé así con el *populacho* que tiene la fea costumbre, al decidir en materia de educación, de preguntarse más por el valor económico y laboral de las opciones que por sus implicaciones para el ejercicio de la ciudadanía, el acceso a la cultura o el desarrollo personal. Asumiré, incluso, que ser económicamente independiente es un requisito indispensable, más importante para el desarrollo político, cultural, afectivo, etc., del individuo que una tonelada de teorías críticas.

La batalla contra el mundo, el demonio y la carne

La tradición pedagógica no es precisamente de amor al trabajo. En su *high end* y ya desde Atenas tenemos la defensa de *la verdadera educación*, opuesta a la “grosera, servil e indigna” (Platón) destinada a oficios “viles” o “serviles” (Aristóteles); en su *low end*, el diseño de una escuela ajena al trabajo, como cuando Lutero propone para todos *escuelas cristianas* a las que acudir una o dos horas “y que el resto del tiempo estén ocupados en casa aprendiendo un oficio manual o aquello a lo que se les piensa destinar”. Hoy no hablaríamos de oficios viles, ni de escuelas cristianas, ni de destinar a alguien a nada, pero el discurso es el mismo, simplemente *aggiornato*, cuando se despotrica contra las visiones *economicistas*, *mercantilistas*, *subordinadas al mercado de trabajo*... en nombre de la educación integral, crítica, del ciudadano, para el desarrollo

personal, etc.

No digo que la educación no deba incluir las dimensiones social, política, artística, emocional, deportiva, etc., sino que está muy lejos de ser integral, favorecer un desarrollo personal completo, contribuir a asegurar la ciudadanía plena precisamente por lo contrario de lo que suelen suponer las profesiones que viven de ella, es decir, por su alejamiento del mundo del trabajo, por su ignorancia de las coordenadas económicas, por sus rituales de pureza y no contaminación frente al ineludible mundo de la economía.

Resulta irónico, por lo demás, que las prédicas contra la economía en nombre de la educación vengan justamente de aquellos para quienes una y otra son la misma cosa, *cuya economía es la educación*, es decir, los docentes, y entre los docentes sobre todo aquellos más protegidos de la economía por la política, los funcionarios (y aspirantes) de la escuela estatal. Un espíritu malintencionado podría pensar que, cuando dicen amor, quieren decir sexo; que cuando hablan de la educación de los demás lo hacen, en realidad, de su propia economía; que cuando pretenden promover valores universales no defienden sino sus propios intereses. Pero no hay que ir tan lejos: limitémonos a constatar que, salvo quienes tenemos la suerte, en muchos aspectos envidiable, de haber hecho de la educación nuestro propio modo de vida, los demás, cada vez que toman una decisión en materia educativa o ven que va a ser tomada en su nombre, no pueden dejar de preguntarse de manera explícita qué efectos económicos tendrá sobre sus vidas.

Paradójicamente, la crisis en curso, con graves recortes en el gasto público en educación, ha provocado que muchos de los que ayer abominaban de cualquier consideración económica se apunten a la idea de *la educación como inversión*, esto es, como capital humano, en vez de como mero gasto o consumo, por muy deseable que resulte, desde un punto de vista económico. Está por ver si esto va a facilitar el debate sobre las políticas educativas o simplemente a añadir un punto de patetismo a los participantes.

La sociedad de la información y el valor del conocimiento

Todo proceso de producción requiere, formulado en términos abstractos, tres elementos: a) materia, b) energía y c) información; en una formulación más propia de la economía: a) medios de producción, b) trabajo y c) información. El tránsito a la economía de la información es el proceso por el que este tercer componente, potencialmente ilimitado, nos permite economizar en los dos primeros, siempre escasos. La información mejora el uso que hacemos de los medios de producción y de nuestro trabajo, haciéndolo más eficiente. Los torna así menos escasos (aumenta la cantidad disponible, reduce su proceso de producción, los sustituye por otros recursos más accesibles) y, por tanto, reduce su valor relativo; pero, al hacerlo, se vuelve ella misma más escasa en relación con su necesidad y demanda creciente y, por ende, más valiosa.

Las anteriores revoluciones industrial y organizacional elevaron socialmente al

propietario de los medios de producción (capitalista, empleador, burgués...), primero, y al organizador del trabajo colectivo (directivo, manager, empresario...), después, dejando abajo, respectivamente, a los propietarios (desprovistos de propiedad) y a los subordinados (desprovistos de autoridad). La revolución informacional eleva socialmente al profesional, al trabajador cualificado, al trabajador auto-programado, al manipulador de símbolos, al *inforrico* o *logorrico*... No contamos con una denominación inequívoca y compartida, pero eso no cambia las cosas: la revolución informacional eleva socialmente a quien posee una cualificación que los demás no tienen pero necesitan, y deja abajo a quienes no la poseen.

En realidad, se trata de un *continuum*, pero con una fuerte tendencia a la polarización de las recompensas asociadas. Sucede lo mismo que con la distribución de la propiedad o la autoridad, solo que a través de mecanismos distintos. La propiedad es susceptible de acumulación ilimitada en el ámbito de la economía, sin otros límites que los que pueda poner la política: de ahí las inmensas fortunas en un contexto de economía global y política nacional. La autoridad no puede acumularse en semejantes proporciones, ni alcanzar el carácter absoluto de la propiedad, pero aun así las remuneraciones de los directivos en relación con las remuneraciones medias se han multiplicado a un ritmo galopante. Las desigualdades asociadas a la cualificación tienden a polarizarse de igual manera y, las recompensas asociadas a sus diferencias, mucho más.

Nótese que el valor de la cualificación, como el de cualquier otro bien, es relativo: que depende de la oferta y la demanda, no de su coste de producción (éste, mayor o menor, solo condiciona la posibilidad de acudir a aquellos nichos con mejor precio). La cualificación cero no es ninguna, sino la que todo el mundo tiene. En trazo grueso eso significa por ejemplo que, en el contexto europeo actual, tener la graduación en ESO es lo mismo que nada y, no tenerla, es menos que nada (el sistema educativo español arroja anualmente, a la primera condición, a un tercio de los alumnos, entre los cuales, a la segunda, un cuarto). A partir de ahí, las diferencias en las recompensas se disparan en relación con las diferencias en cualificación, pero geométrica, no aritmética. Un radiólogo no estudia el doble que un enfermero, pero gana el cuádruple; muchos abogados saben poco más unos que otros, pero algunos pueden disparar sus minutas de acuerdo con su capacidad percibida; legiones de músicos pueden hacer *cover versions* muy parecidas a los originales de otros, pero sus ingresos se mantienen a años luz. Potencialmente, la cualificación tiene una enorme capacidad de producir desigualdad, lo que desmiente la promesa meritocrática que arrancó de *La República* de Platón y que tanto ha encandilado a los educadores, tradicionalmente torturados por la incongruencia de status de tener una educación *superior* (o algo menos) pero un salario *medio* (o algo más).

El conocimiento socialmente útil y necesario

Ahora bien, el conocimiento solo funciona como capital humano si es socialmente útil,

necesario; o, por decirlo de otro modo, necesario para los demás, es decir, escaso. Si *no se puede vivir del aire* es porque, aunque sea mucho más útil y necesario que los diamantes, cada cual tiene el suyo. Lo mismo cabe decir del conocimiento: el que todo el mundo tiene no vale nada en términos económicos. Por eso es un ejercicio muy sensato preguntarse sobre la escasez relativa de tal o cual tipo de cualificación: ¿tiene más futuro un antenista o un fontanero?, ¿un abogado o un contable?, ¿un maestro de primaria o un educador social? No sería mala cosa que, en vez de limitarse a divagar sobre los componentes del CI o las inteligencias múltiples, los orientadores escolares se informasen un poco sobre el mercado de trabajo.

Pero, en términos más generales, hay algunos procesos que podemos presumir que van a afectar a todos. Quizá se entienda mejor considerando la evolución de la economía en el muy largo plazo. Antes de la revolución industrial, la gran mayoría de la población era campesina y una minoría vivía de los oficios artesanos (el resto eran sirvientes, mendigos, monjes, soldados y una pequeña élite). El imperio romano tardó en adscribir a los trabajadores a los oficios o a la tierra y, de hecho o de derecho, así fue hasta la explosión del mercado: se accedía a una ocupación, normalmente hereditaria, de por vida. En esas circunstancias, el conocimiento necesario, más o menos complejo, formal o informal, era en todo caso concreto, vinculado a esa ocupación, y no necesitaba ser transferible. Excepto para monjes, escribas y demás, cuya cualificación giraba precisamente en torno al uso avanzado de la lectoescritura, para el resto la escuela, cuando llegó (la instrucción primaria), sería simplemente una pátina relacionada con los cambios en su condición de fieles, de súbditos o de ciudadanos, pero poco o nada, en el plano cognitivo, con sus condiciones de trabajo (otra cosa sería como socialización en la disciplina colectiva).

El desarrollo económico cambió progresivamente eso. Para bien o para mal, el trabajo se convirtió en *trabajo libre*, desvinculado de cualquier condición hereditaria y disponible para cualquier cometido. Con ello, los trabajadores fueron precisando una dosis creciente de conocimiento abstracto, aplicable en diversos contextos productivos. Parte del mismo fue, por supuesto, la propia lectoescritura, que permite una comunicación más descontextualizada. Otra, la aritmética elemental y los sistemas “de pesas y medidas”, que facilitan el trabajo de precisión y la fluidez del intercambio. Pero probablemente el paso más importante haya sido el acceso generalizado a la enseñanza secundaria, en la que el aprendizaje de las disciplinas entraña un nivel de abstracción superior y, por tanto, una mayor capacitación del trabajador para adaptarse a cambios de empleo y en el mismo empleo, al aprendizaje y aplicación de técnicas variadas, etc., al dotarle de conocimientos, destrezas y competencias más fácilmente transferibles.

La aceleración del cambio social, sobre todo del cambio económico y tecnológico, marca un nuevo nivel de exigencia. El trabajador, cualquier trabajador, se ve primero llevado a adaptarse a demandas más intensa y rápidamente cambiantes en el empleo o entre empleos, lo cual requiere mayor generalidad y transferibilidad de las capacidades y

las pone más seriamente a prueba. Más allá de esto, se ve él mismo empujado a responder de forma creativa a esos cambios, o a generarlos por sí mismo, es decir, a innovar y esto requiere un nivel superior de cualificación, el que generalmente se asocia con la enseñanza superior o, al menos, post-secundaria. La formación permanente no solo se torna más densa y frecuente sino que pasa de la mera asimilación de conocimientos consolidados, nuevos solo para el aprendiz, a su generación en respuesta a las necesidades. Cabe afirmar que el mismo ejercicio cotidiano de los trabajos altamente cualificados entraña, de forma continua, nuevos aprendizajes sobre el terreno, pues eso son, aunque no sean solo eso, la innovación, la investigación, la creatividad.

Para la institución escolar esto significa que el alumno no solo debe aprender esto o aquello sino que debe además, como no nos cansamos de afirmar, *aprender a aprender*. Pero aprender a aprender no es algo opuesto a simplemente aprender, sino el resultado de añadir al aprendizaje la reflexión sobre el mismo, de manera que pueda abordarse de manera cada vez más autónoma. No es, por tanto, una alternativa al énfasis en los contenidos, sino un contenido añadido a los mismos, la dimensión reflexiva del aprendizaje mismo. La única manera de aprender a aprender es aprendiendo... y reflexionando sobre el aprendizaje. En sentido contrario, claro está, esto no nos libra del problema de cribar los contenidos, tanto más en un momento en que estos se encuentran ya para todos, como suele decirse, a unos pocos clics.

Los nuevos entornos y los nuevos interfaces

Decir sociedad de la información o del conocimiento es hoy ya decir entorno digital y, en un contexto más restringido, economía digital. Esto no solo significa que una parte creciente del producto social consiste en bienes y servicios que se presentan en un soporte digital, desde un libro o una canción en copia digital, a una tutoría académica o una consulta de nutrición por videoconferencia y que, en correspondencia, una parte creciente del empleo se crea en este sector de la economía. Significa también que, en la producción y el uso del resto de bienes y servicios, tan pesados como un frigorífico, tan físicos como un conflicto armado o tan naturales como el cultivo de la vid, hay ya un componente creciente y a menudo imprescindible de procesos digitales. Consecuencia de ello es que un empleo tras otro se vean transformados por la incorporación de estas tecnologías y que muchos acaben simplemente fagocitados por ellas. La tecnología, que ayer sustituyó masivamente el trabajo físico en la producción industrial, hoy hace otro tanto con buena parte del trabajo intelectual; desde luego que no el más creativo —de momento—, pero sí el grueso de lo que no hace mucho eran deseables ocupaciones de clase media (piénsese en los servicios bancarios, las agencia de viajes, la tipografía, etc.).

La sociedad de la información es también la de la globalización. No faltan quienes desearían y sugieren quedarse con la primera pero frenar la segunda, pero eso no es más que una quimera reaccionaria, pues son indisociables. Nuestra era es global porque es

digital (la tecnología es la que permite los mercados mundiales, la información global, la producción transnacional, etc.) y es digital porque es global (la escala global permite las grandes inversiones iniciales de la economía digital, genera economías de escala y nichos de *larga cola*, fecunda y acelera la investigación y la innovación, etc.). En todo caso, para los trabajadores esto implica que no solo están en competencia con las máquinas sino también con los trabajadores del resto del mundo, que la competencia por el empleo que antes se desarrollaba en un ámbito local o nacional ahora lo hace en un ámbito regional (en nuestro caso, europeo) y global, pues muchos procesos de producción locales pueden ser deslocalizados y muchos empleos locales son susceptibles de ser desempeñados por inmigrantes presentes o potenciales.

Es más, estamos acostumbrados a pensar esta globalización en relación con el trabajo rutinario y manual, en la figura de inmigrantes que vienen a desempeñar los empleos que los nativos no quieren o de industrias contaminantes y empleos poco cualificados que son trasladadas a países en desarrollo (lo que antes se denominaba la *nueva división internacional del trabajo*), pero el proceso está alcanzando una fase nueva en que lo que inmigra son trabajadores altamente cualificados y lo que se externaliza son también tareas y empleos de alta cualificación. Aunque pongan trabas a la inmigración masiva, todos los países desarrollados pugnan ahora por atraer técnicos y profesionales (la vieja *fuga de cerebros*), se desgajan y externalizan tareas profesionales (por ejemplo los análisis radiológicos, la programación informática o la redacción de documentos legales desde los EE.UU. y el Reino Unido a la India). Hay distintas maneras de responder a esto: una, la vía casposa, es poner barreras a personas y cosas, construir fronteras y aranceles, poner coto a la inmigración y *comprar español*, pero lo primero es inmoral y lo segundo inútil, lo primero poco y lo segundo nada eficaz. La otra opción es fortalecer la cualificación de toda la ciudadanía para que esté en condiciones de competir —y de contribuir— en una economía global, así como asegurar una cualificación suficiente a todos para que nadie se vea arrumbado a los márgenes: esa es la tarea del sistema educativo, de los centros escolares y de la profesión docente.

Pero esto tiene importantes implicaciones sobre los *contenidos*: la emergencia y la importancia creciente, la indispensabilidad de los conocimientos y competencias que requiere este nuevo entorno digital y global, que no son ya los de antaño. La ciudadanía económica (me da igual si se prefiere llamarla empleabilidad, empoderamiento o de cualquier otra forma) requiere el dominio de los interfaces propios de este nuevo entorno bifacético, formado por la informática y el inglés.

Por informática no quiero decir que todo el mundo deba ser programador, pero sí que debe poder entender y hacerse entender por los programadores, ser usuario eficaz y eficiente de un conjunto creciente de programas, comprender en líneas generales lo que hay en la *caja negra* de la tecnología, etc. En definitiva, debe estar en condiciones de mejorar su trabajo, para sí (condiciones) y para los demás (resultados), con el apoyo de la tecnología, en vez de verse en riesgo de ser sustituido por ella (y, de quien pueda serlo,

cabe decir que lo merece).

En cuanto al inglés, hay que admitir lisa y llanamente que es la *lingua franca* del mundo actual y no seremos nosotros quienes veamos otra. No es que se precise para *salir*, sea como turista, emigrante o cuadro transnacional, sino que se necesita aquí mismo para interactuar con los *transterrados*, participar en redes supranacionales o simplemente trabajar con eficacia con la Internet o leer un prospecto. Y el castellano, sin alcanzar el grado de globalización del inglés, es la segunda lengua nativa del mundo, primera o segunda lengua de hasta medio millardo de personas, el siete por ciento de la población mundial, la lengua de un subcontinente. Esto quiere decir que por el simple hecho de haber nacido o crecido aquí ya se goza de cierta ventaja secundaria en un mundo global... pero siempre y cuando se domine esa lengua mejor que los nacidos en otro lugar.

La mala noticia es que justamente estos interfaces de aprendizaje necesario en un mundo digital y global encuentran todas las resistencias en el sistema educativo español. La informática no termina de entrar en las escuelas. Según la encuesta europea ESSIE, los centros españoles están objetivamente en las posiciones de cabeza en Europa por equipamiento, los profesores (dicen que) lo están también en formación en las TIC y en su uso pedagógico... pero en el uso real estamos por debajo de la media y, en algunos aspectos, a la cola. El inglés está suscitando algunos de los conflictos más sonados en el sector: protestas contra la contratación de nativos en Madrid, revuelta contra el trilingüismo en Baleares, profesores interinos cuyo nivel no pasa del B2 por doquier... Incluso el castellano, por más que todos terminen hablándolo (como el *gabacho* en el epigrama de Moratín), no está aquí en sus mejores momentos ni es previsible que ayude a ello su eliminación como lengua vehicular por algunos programas de inmersión en las lenguas propias de CCAA.

El contenido en las escuelas de los pobres

Por Miguel GONZÁLEZ ARROYO

Profesor titular emérito de la Facultad de Educación de la Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil).

El título del texto sugiere que la pobreza debería formar parte del contenido en las escuelas de los pobres. Que la pobreza en cuanto realidad social, debe entrar como objeto del conocimiento en todas las escuelas. Consecuentemente, debería incluirse la diversidad de estudios y de análisis que existen sobre la pobreza, como una forma de desvelarla y de reconocerla como objeto de enseñanza y de aprendizaje para todos, no solo para los pobres. Éste podría ser el primer ejercicio: investigar en colectivos de profesores del alumnado qué estudios y análisis existen sobre la pobreza en las diversas áreas del conocimiento: sociología, historia, geografía, antropología e incorporarlos en los contenidos del currículo de todas las escuelas y en la formación docente.

La pregunta obligatoria será por qué los pobres, no solo la pobreza, han estado ausentes. ¿Cómo incluirlos? La respuesta puede ser reconocer que los pobres existen, que las infancias-adolescencias victimadas por la pobreza son mayoría en las escuelas de los pobres. Reconocer que de sus vivencias de la pobreza exige hacer indagaciones desestructuradoras que habrán de tener alguna proyección en los conocimientos del currículo.

Visibilidad de la pobreza en el currículo

Estructuramos este texto sobre *El contenido en las escuelas de los pobres* a partir de las tentativas de colectivos de docentes-educadores y de alumnos de abrir los contenidos a las indagaciones que llegan a las escuelas a través de las vivencias de la pobreza.

¿Qué conocimiento acerca de los pobres llega al currículo?

De las vivencias de la pobreza que experimentan los alumnos(as) pobres llegan interrogantes que exigen respuestas de los conocimientos del currículo. En muchas escuelas los profesores empiezan a preguntarse: ¿qué discurso acerca de los pobres se

toma en consideración en los contenidos-conocimientos del currículo?, ¿la pobreza ha sido reconocida como contenido en el currículo?, ¿los pobres son visibles?, ¿las vivencias de la pobreza extrema de millones de niños y adolescentes han sido consideradas en los procesos de enseñar-aprender?, ¿las pedagogías innovadoras han reconocido la pobreza como contenido?, ¿qué formas de conocer y qué conocimientos, culturas, valores se aprenden en las vivencias de la pobreza desde la infancia?, ¿acaso el conocimiento sobre la pobreza en los currículos de educación básica y de formación de docentes y en los estudios sobre el currículo han incluido la pobreza y a los pobres? Parece que no.

¿Cómo padecen los pobres la pobreza?

Lo primero hay que reconocer es que los pobres llegan a las escuelas. Luego movilizar las diversas áreas del conocimiento para mapear, investigar a los alumnos pobres: ¿cuántos pobres frecuentan las escuelas?, ¿qué vivencias de la pobreza traen?, ¿en qué lugares sobreviven: casas, barracas?, ¿en qué trabajos? También conocer la clase social, la raza, etnia, género, origen (campo, villas, favelas); cuál es la situación de sus familias y colectivos: en paro, en trabajos precarizados; a qué servicios públicos tienen acceso, a qué transporte, a qué alimentación... Los alumnos pobres y sus vivencias de la pobreza tienen que ser contenidos de estudio en las diversas áreas. Cómo *desvelar* la pobreza y reconocerla como contenido de conocimientos. Pero sobre todo hay que reconocer a los pobres como sujetos del derecho a esos conocimientos.

Hay escuelas de pobres que amplían esos estudios mapeando la pobreza en el campo, en la ciudad, en el país, en los diversos continentes. La historia aporta muestras de una cierta sensibilidad hacia la pobreza, por ejemplo en la infancia, en la adolescencia, en los inmigrantes, en los pueblos indígenas, negros. También se ha estudiado cómo los pobres reaccionan ante la pobreza que padecen en acciones colectivas y en movimientos sociales pro-techo, tierra, trabajo, escuela...

Si reconocemos el derecho de los pobres al conocimiento estamos obligados a que tengan acceso en los currículos a los conocimientos acumulados sobre la pobreza y sobre las luchas por sus derechos.

El derecho de los pobres a saberse

Los currículos asumen el deber de garantizar a los alumnos el conocimiento. El primer conocimiento al que todo ser humano tiene derecho es a saberse en el mundo, en la historia, en las relaciones sociales y políticas. El saberse pobres es el saber más persistente en sus vidas y en el pasado y presente de sus familias, de su clase y raza. *Pobres* es como se saben y como se identifican. Los contenidos tienen el deber de garantizar a los pobres conocimientos que profundicen, sistematicen, amplíen ese saberse pobres. No solo ver a los contenidos sobre la pobreza como un tema más.

Si este es un primer derecho al conocimiento, los estudios del currículo deberían

repensar si su aprendizaje dará, a la infancia-adolescencia pobre, conocimientos que amplíen ese saberse, si saldrán de las escuelas sabiéndose en el mundo o seguirán sin saber nada de su condición de victimados por la pobreza. Podrán salir dominando conocimientos sobre la naturaleza, la sociedad, la historia, el espacio, pero quizá no comprendan sus vivencias de espacios pobres, de vida y luchas por la supervivencia.

¿A qué conocimientos tienen derecho los pobres?

Reconocer los pobres como sujetos del derecho a saberse, nos lleva a la pregunta: ¿a qué conocimientos tienen derecho las infancias-adolescencias, los jóvenes-adultos pobres que llegan a las escuelas? Un contenido que tendrá que estar no solo en las escuelas de los pobres, sino en todas las escuelas será inducir la pluralidad de estudios existentes sobre la producción histórica de la pobreza como producción social, económica, política, cultural y hasta pedagógica¹.

Esos estudios han enfatizado los determinantes estructurales, las relaciones sociales, económicas y políticas que producen y reproducen la pobreza. Han enfatizado los padrones de poder-dominación-subalternización, de apropiación-expropiación de la tierra, el suelo, la renta, el trabajo, la salud, la educación. Incorporar esos contenidos será una forma de garantizar a las víctimas interpretaciones serias sobre las causas estructurantes de su producción como pobres. Será conveniente dedicar talleres de estudio sobre si está presente o ausente en cada área del currículo la riqueza de estudios y análisis sobre la pobreza acumulados en la sociología, historia, antropología, geografía. ¿Cómo incluir esos estudios en el currículo de educación básica y de formación docente?

Cómo piensan los currículos a los pobres

Incluir esos contenidos sobre la producción social de los pobres significará superar interpretaciones actuales en la cultura social, política y escolar que responsabilizan a los propios colectivos pobres por la pobreza. La cultura social y política que condena a los pobres por la pobreza en el mundo invade la cultura escolar. Ese sería un ejercicio urgente: cómo las escuelas, la docencia, los currículos, el material didáctico, las evaluaciones responsabilizan a los pobres de su pobreza: ¿son pobres porque son perezosos, ignorantes, incultos o imprevisores, irracionales? La pobreza no ha entrado como contenido en los currículos, sin embargo no han faltado formas de pensar los pobres, sobretudo ahora que van llegando de forma masiva a las escuelas públicas. ¿Cómo es interpretada su condición de pobres?

Repensar los contenidos incorporando la pobreza y sus víctimas exige profundizar críticamente para aclarar si la concepción de conocimiento hegemónica no lleva la cultura curricular a una visión devaluada de los pobres y a responsabilizarles por su pobreza. Los currículos incorporan una visión abisal de conocimiento, confiriendo al conocimiento de

los currículos el monopolio entre lo verdadero y lo falso, entre las formas racionales, científicas y no-científicas, irracionales de pensar, de conocer. (Boaventura de Sousa SANTOS, 2009). En esa concepción del conocimiento los pobres son pensados incapaces de producir conocimientos verdaderos, estando sometidos a formas irracionales de pensar, de trabajar, de producir la existencia. Condenados a ese círculo repetitivo de la pobreza por irracionales, precientíficos.

Pretender incorporar la pobreza y los pobres en el currículo nos coloca ante esa pregunta previa: ¿Esa concepción de conocimiento no ha impedido que la pobreza y los pobres entren en los contenidos del conocimiento científico, racional y verdadero como hundidos en la irracionalidad? De los pobres nos llegan descubrimientos decisivos para los currículos, así como para las concepciones del conocimiento, la ciencia, de verdad. La tarea es más radical que incluir la pobreza en los contenidos, es repensar de manera crítica las concepciones de conocimiento hegemónicas que terminan responsabilizando la supuesta irracionalidad de los pobres por la pobreza.

Otras formas de pensar y de pensarse

Colocar la pobreza y los pobres en los contenidos, exigirá reconocer a los colectivos empobrecidos como sujetos de saberes, de otros modos de pensar, otras lecturas del mundo y de sus vivencias de la pobreza. Será necesario ampliar la concepción de conocimiento y de sujetos productores de conocimientos. Será necesario destacar más los estudios que privilegien las vivencias tan crueles de la pobreza y que privilegien los saberes que producen en aquellos colectivos que las padecen. Interrogaciones y saberes que llevan a las escuelas. ¿Habrá lugar en los currículos para esas indagaciones sobre la pobreza, que los pobres padecen?

Un ejercicio podrá ser, en colectivos de profesores y de alumnos, ver sobre el terreno los modos de vivir, de interpretar y de saberse victimados por la pobreza e incorporar en cada área del conocimiento esos otros saberes buscando respuestas. Avanzando para un currículo en diálogo de indagaciones, de saberes, de padrones cognitivos, culturales, epistemológicos, que llegan a las escuelas con las vivencias de los pobres. Avanzando en esa dirección, la pobreza será apenas un contenido y no será reconocida como una experiencia social histórica, cargada de indagaciones desestabilizadoras del conocimiento, capaces de enriquecer el currículo y las teorías pedagógicas.

Currículo, pobreza y dimensiones del vivir de los humanos

Privilegiar en los contenidos a los pobres y sus vivencias de la pobreza nos llevará a la necesidad de incluir conocimientos sobre la diversidad de dimensiones del vivir que son condicionadas por la pobreza. Por ejemplo, pobreza y espacios, tiempos, cuerpo, trabajo, género, raza, clase social, inmigración... Las vivencias de la pobreza afectan a todas las dimensiones del vivir-sobrevivir de los pobres desde la infancia. La pobreza extiende sus

tentáculos para las dimensiones más determinantes de la existencia humana. Precariza todo el vivir, llevando al currículo las indagaciones más desestructurantes del ser humano.

Relacionar pobreza-pobres-curriculum exigirá colocar en los estudios del currículo y en cada área del conocimiento cómo trabajar cada una de esas dimensiones de las vivencias de la pobreza, qué indagaciones específicas llegan de cada una de esas dimensiones para cada una de las áreas del conocimiento, cómo incorporarlas y trabajarlas. Los contenidos continúan privilegiando conceptos abstractos, conocimientos sin sujetos y sin experiencias sociales. ¿Cómo abrir el currículo a las vivencias de la pobreza, que tocan en dimensiones tan determinantes del vivir humano e inhumano? Profesores y alumnos buscan respuestas.

Vivencias de espacios de pobreza y currículo

La llegada de millones de pobres con vivencias de sobrevivir en espacios precarizados empuja al currículo a repensar los conocimientos sobre el espacio. Incorporar en los contenidos los espacios de reproducción del vivir de los pobres, desde la educación infantil significará privilegiar en los estudios del espacio una cuestión nuclear: espacios de quién, vividos por quién, apropiados por quién, expropiados, negados a quién. Privilegiar los espacios vividos y los procesos sociales, políticos de apropiación-expropiación de los espacios del vivir. Incorporar la pobreza y los pobres en los contenidos exige de los profesores y formuladores de currículos garantizar a los colectivos segregados en espacios de miseria, su derecho a un análisis social de la producción del espacio, como uno de los procesos más determinantes de su segregación como pobres. Hay colectivos docentes que dan centralidad a estudiar las disputas sociales por la apropiación del suelo en las periferias urbanas (Los movimientos de los sin techo en varios países, por ejemplo); estudiar las disputas por tierra en los campos (como el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra o la Vía Campesina).

Otra actividad consiste en construir y analizar el mapa espacial de la pobreza en las ciudades, en los campos, en el mundo. Demostrar cómo el mapa espacial de la pobreza coincide con el mapa de los procesos de apropiación-expropiación, valorización a precarización de la tierra, del suelo. Por ahí se puede avanzar para estudios sobre política urbana, política agraria, políticas de reforma agraria, de ocupación de las tierras fértiles para el agronegocio, y la consecuente expropiación de las tierras para producción de alimentos y la expulsión de la tierra de la agricultura campesina. Dando centralidad en los contenidos del currículo a esos procesos sociales, políticos de apropiación-expropiación de la tierra, del suelo y pobreza los alumnos(as) pobres entenderán que la precarización de los espacios de su vivir es producida fuera y no dentro, que obedece a persistentes procesos estructurales y no a la falta de valores y de conocimiento de los pobres (los sin techo y los sin tierra). Incorporar esos análisis de la producción de los espacios de miseria

y de las luchas por espacios de un digno y justo vivir será una de las formas de garantizar el derecho de los pobres a saberse.

Vivencias de tiempos y espacios de pobreza

Las vivencias de los tiempos humanos de los educandos sometidos a la pobreza exigen un esfuerzo por repensar las formas de tratar el tiempo en el currículo. Tiempo-espacio son abordados de manera separada, la historia trata el tiempo, la geografía el espacio. Sin embargo las vivencias de la pobreza que tantos alumnos llevan a las escuelas traen consigo una articulación entre tiempo-espacio. Es decir, la pobreza es vivida de manera simultánea en los tiempos-espacios de su condición de pobres y las bases materiales, sociales, económicas de producción de la pobreza operan simultáneamente en el tiempo-espacio.

Desde su infancia están obligados a vivir simultáneamente en tiempos-espacios de pobreza. Sus tiempos humanos son afectados por la simultaneidad de los tiempos-espacios precarizados de su vivir. Cada uno de esos tiempos-espacios será vivido con humanidad-des-humanidad, de forma digna-indigna, justa-injusta. Desde la infancia llegan a las escuelas socializados en los límites de sobrevivir en espacios-tiempos in-humanos, indignos, injustos. Pero también socializados en los valores de sus familias y colectivos pauperizados en acciones y movimientos por tornar sus tiempos-espacios dignos de un justo vivir o menos indignos de sobrevivir. ¿Qué articulaciones entre tiempos-espacios en los currículos garantizarán entender esas simultaneidades entre tiempos-espacios de pobreza?

Desterritorialización, inmigración y pobreza

Es una realidad social que merecería ser incorporada en los contenidos del currículo: la relación entre pobreza, desterritorialización y migración. Se solapan pues entre los millones de seres humanos víctimas de la movilidad poblacional están los pobres. Migraciones en masa de pobres de los campos, de países, de continentes, de la pobreza; de los de sinlugares, trabajo, techo, comida, vida. Las reacciones de los pobres a la pobreza han provocado flujos migratorios hacia los lugares de supervivencia. Incluir a los pobres en los contenidos del currículo exigirá priorizar esos procesos sociales, políticos, económicos para que los educandos pobres, de colectivos de inmigrantes, garanticen su derecho a conocer esos complejos procesos de relación entre pobreza-desterritorialización-inmigración.

Será necesario prestar atención a cómo los educandos(as) inmigrantes-pobres-desterritorializados son pensados en la cultura política y escolar y también cómo se piensan y reaccionan a esa condición: ¿qué relaciones mantienen, qué valores, qué culturas de sus territorios de origen; cómo ven sus desplazamientos, ¿como suyos, de sus colectivos forzados a migrar por causas naturales o por procesos sociales, políticos o

económicos? Incorporar esos procesos en los contenidos podrá garantizar a los pobres-migrantes el derecho a conocerse. ¿Entenderán los procesos estructurales que aceleran la alienación de los espacios y de los humanos por el hecho de ser pobres?, (Milton SANTOS, 2002).

Cuerpos precarizados por la pobreza

Las vivencias de la pobreza se manifiestan en los cuerpos precarizados que llegan a las escuelas. Cuerpos condenados a la desnutrición, al hambre. ¿Qué nos reclaman esos cuerpos infantiles respecto de los conocimientos del currículo, para la organización de los tiempos-espacios escolares? Una llamada que será para incluir en los currículos de formación docente la diversidad de estudios sobre el cuerpo y, de manera especial, sobre los cuerpos —vidas precarizadas, lloradas—, sobre los cuerpos que importan, sobre el derecho a cuerpos humanos (Seyla BENHABIB, 2005, 2006), (Judith BUTLER, 2006, 2007). Llamadas a trabajar en el currículo las indagaciones que traen para el orden social, para las relaciones económicas y políticas, para los valores. Será conveniente investigar si los conocimientos de las diversas áreas del currículo incorporan esas indagaciones y ayudan a los pobres a entender esas relaciones que precarizan sus cuerpos.

Los profesores y alumnos podrán privilegiar investigaciones más concretas sobre dimensiones, vivencias de la pobreza que afectan más directamente a los cuerpos de los pobres como la desnutrición, el hambre, las enfermedades. Podrán destacarse estudios sobre formas crueles de explotación sexual, comercial de cuerpos infantiles y adolescentes (María dos Anjos VIELLA, 2012). Estudiar cómo esas vivencias de cuerpos tan explotados afectan a las identidades y auto-imágenes de los educandos. Avanzar en las diversas áreas del currículo para incorporar conocimientos que ayuden a las víctimas a sobrevivir en cuerpos tan precarizados, a entenderse y a entender las relaciones sociales que les condenan a esas vivencias corpóreas. Será necesario también investigar y trabajar en el currículo las acciones y movimientos sociales por un digno y justo vivir; por exigir de las escuelas, de la docencia otras pedagogías de los cuerpos, otras epistemologías y teorías pedagógicas y otra ética emancipadoras de los cuerpos.

Vivencias de la pobreza y del trabajo infantil

Una vivencia de la pobreza es el trabajo de millones de niños, niñas y adolescentes que intentan articular la tensa relación entre tiempos de trabajo-supervivencia y tiempos de estudio. El trabajo está entre las experiencias prematuras de los pobres, trabajo del padre, madre, hermanos y de ellos mismos desde niños. La mayoría de niños-adolescentes pobres se ve obligada a trabajos precarios para sobrevivir, para cuidar de casa y de los hermanos menores, para contribuir a la escasa renta familiar con su trabajo en la calle, en el tráfico, en la agricultura familiar. Investigar esas vivencias del trabajo será una forma de establecer la relación entre pobreza-trabajo para los contenidos del currículo. ¿Como

garantizar a tantos alumnos-trabajadores el derecho a conocimientos, interpretaciones sobre la relación entre pobreza-sobrevivencia-trabajo, sobre las causas determinantes de esa relación tan persistente como el trabajo infantil de los pobres?

Recientes estudios del BIRD muestran que con la reciente crisis económica millones de latinoamericanos y africanos, y hasta europeos, caerán por debajo de la línea de la pobreza, por los altos índices de desempleados. La pobreza también globalizada.

En el libro *Trabalho-Infância* (Miguel ARROYO, 2014), se pueden encontrar datos y análisis de varios autores sobre la tensa relación entre pobreza-trabajo-infancia. Deberíamos organizar la diversidad de estudios sobre la relación entre vivencias de la pobreza y trabajo infante-juvenil, pues sería un camino para incorporar la pobreza y los pobres en los contenidos del currículo.

Identidades, valores, saberes construidos en las vivencias de la pobreza

Dijimos que no sería suficiente incluir la pobreza como un tema en los contenidos del currículo, que había que incluir también a los sujetos que viven la pobreza. Las vivencias de la pobreza desde la infancia son procesos extremadamente determinantes de los procesos de socialización, de construcción de valores, de saberes, de identidades. ¿Cómo incluir esos procesos en los currículos de educación básica y de formación de educadores? Las escuelas de los pobres en cuanto instituciones educativas, formadoras, socializadoras, tendrán que reconocer y dialogar con los procesos de formación-socialización aprendidas en las vivencias de la pobreza.

Un buen ejercicio en las escuelas de los pobres consistiría en investigar y discutir sobre las vivencias de la pobreza como procesos socializadores, formadores-deformadores, humanizadores-des-humanizadores. Reconocidos esos procesos hay que repensar la función formadora de la escuela, de la docencia, del currículo, de los conocimientos y los valores que incorporan. De los tensos procesos de construcción de saberes, valores, identidades que los alumnos pobres llevan a las escuelas surge la desestabilización de los procesos escolares de enseñar-aprender, socializar-formar

Paulo FREIRE (1970) en *La Pedagogía del Oprimido* nos recordaba cómo la opresión, la pobreza roba la humanidad de los oprimidos, de los pobres. La función de las escuelas de los pobres, de los currículos, será intentar recuperar la humanidad que les fue robada. Paulo Freire también nos recordaba las resistencias de los oprimidos, de los pobres a la opresión y a la pobreza. Resistiendo a la pobreza se humanizan, aprenden saberes, valores, construyen identidades de emancipación. ¿Habría lugar en los contenidos de las escuelas de los pobres para el reconocimiento de los pobres como sujetos de su propia humanización?

Bibliografía

ARROYO, Miguel González (2010), "Los colectivos depauperados repolitizan los currícula", en José GIMENO

- SACRISTÁN (coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid, Ediciones Morata.
- (2012), “O direito a tempos-espacos em um justo e digno viver”, en Jaqueline MOLL (coord.), *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos*, Porto Alegre, Penso.
- (2012), “Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional”, en Miguel ARROYO, Maurício SILVA (coords.), *Corpo-Infância*, Petrópolis, Editora Vozes.
- (2013), *Currículo: território em disputa*, Petrópolis, Editora Vozes.
- (2014), *Outros sujeitos, outras pedagogias*, Petrópolis, Editora Vozes.
- BENHABIB, Seyla (2005), *Los derechos de los otros*, Barcelona, Gedisa.
- (2006), *El ser y el otro en la ética contemporánea*, Barcelona, Gedisa.
- BUTLER, Judith (2006), *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*, Buenos Aires, Paidós.
- (2007), *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*, Buenos Aires, Paidós.
- FREIRE, Paulo (1970), *Pedagogía do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- PINZANI, Alessandro y Walquiria DOMINGUES LEÃO REGO (2013), *Vozes do Bolsa Família*, São Paulo, UNESP.
- SANTOS, Boaventura de Sousa y Maria Paula MENESES (coords.) (2010), *“Epistemologias do Sul”*. São Paulo, Cortez.
- SANTOS, Milton, Maria Adelia SOUZA y Maria SILVEIRA (2002), *Território: globalização e fragmentação*, São Paulo, Hucitec.
- VIELLA, Maria dos Anjos Lopes (2012), “Consumindo corpos infantis e juvenis – o intrincado fenômeno da exploração sexual comercial de crianças”, en Miguel ARROYO, Maurício SILVA (coords.), *Corpo-Infância*, Petrópolis, Editora Vozes.

¹ Llamo la atención sobre esa historia de la producción de la pobreza en el texto “Los colectivos depauperados respolitizan los currículos”, en: J. GIMENO SACRISTÁN (comp.). “Saberes e incertidumbres sobre el currículo”, Morata, 2010, Madrid.

Multiculturalidad en la escuela, interculturalidad en la educación

Por José Antonio PÉREZ TAPIAS

Universidad de Granada. Correo-e: jptapias@ugr.es

La diversidad cultural de nuestras sociedades es un hecho. La multiculturalidad en las aulas, insoslayable, corresponde a ese hecho social. Pretender llevar adelante la acción educativa desde presupuestos de homogeneidad cultural no puede conducir sino al fracaso educativo. Ni se da esa homogeneidad, ni se debe pretender reganarla, pues las estrategias asimilacionistas para ello acaban siendo impracticables, amén de injustificables. Es obligado, por tanto, abandonar la premisa de que a cada sociedad le corresponde una y solo una cultura. Esta premisa es tan falsa que ni siquiera vale ya como cobertura ideológica de prácticas educativas y de todo tipo, inducidas desde la misma cultura dominante. Así pues, el hecho de la intensa diversidad cultural existente en nuestra realidad social —debida a múltiples factores, destacando entre ellos la intensidad de los movimientos migratorios de las últimas décadas— hace que la misma presente el perfil de una *pluralidad compleja* —constituida por las diferencias culturales que coexisten en un mismo espacio social—, a la cual han de responder adecuadamente quienes viven en esa realidad social, replanteando sus prácticas e instituciones para que la convivencia entre los culturalmente diferentes sea posible como convivencia democrática inclusiva.

La multiculturalidad no conlleva necesariamente multiculturalismo

Si la respuesta asimilacionista a la multiculturalidad resulta más que insuficiente, por no ser justificable éticamente la imposición de la totalidad de las pautas de la cultura dominante en una sociedad a quienes, desde diferentes culturas, pretendan integrarse en ella, no es tampoco la mejor respuesta la de un *multiculturalismo* tendente a segmentar la realidad social por comunidades culturales, encerrada cada una en su nicho social. Distinguimos, pues, entre la *multiculturalidad* como hecho —la pluralidad de culturas existente en una sociedad— y el *multiculturalismo* como estrategia política para

responder a dicha diversidad cultural. Valorando positivamente lo que en el multiculturalismo hay de reconocimiento de diferencias culturales legítimas —es lo que no se da en las estrategias asimilacionistas—, las reticencias frente al mismo aparecen desde el momento en que se repara en las perniciosas consecuencias para la convivencia social en el largo plazo del planteamiento multiculturalista llevado a la práctica. Dichas consecuencias son las que se derivan del reforzamiento de las tendencias al repliegue sobre sí mismas de comunidades culturales proclives a cerrarse sobre su propia identidad, por un lado, y las que comporta el que, al replegarse excesivamente sobre sí cada comunidad diferente, quede vacío el espacio público común sobre el que ellas deberían converger. Ese vaciamiento del espacio público común, yendo con ello el desentenderse de valores compartidos sobre los que asentar las instituciones públicas y, concretamente, las instituciones políticas y la misma ciudadanía compartida, comporta tal debilitamiento del vínculo social que no augura un futuro con la necesaria cohesión social para asegurar una convivencia en paz.

Si el multiculturalismo se presenta además con las características de un “multiculturalismo del miedo”¹, reeditando en clave culturalista el paradigma social de una visión hobbesiana de la política, las mencionadas tendencias al repliegue identitario se verán acentuadas. Y si se llevan al extremo ciertas hipótesis que subyacen a planteamientos multiculturalistas más enfáticos, como las de un relativismo cultural fuerte, trasladando a la relación entre culturas la concepción kuhniana de la inconmensurabilidad de los paradigmas científicos, entonces se concluirá de manera improcedente que la comunicación entre culturas diferentes es prácticamente imposible en cuestiones de fondo. Conclusiones de ese tipo corren a favor de la conocida tesis que en su día defendió el sociólogo Samuel P. Huntington, acerca del *choque de civilizaciones*². A la vez, redundan en la connivencia entre multiculturalismo y neoliberalismo, dando alas a la ideología del *Estado mínimo*³ al ofrecerlo como la concepción del Estado más congruente con una sociedad que se pretende articular como conjunto de comunidades culturales yuxtapuestas. La apología extrema del mercado que supuestamente se autorregula dejando para el Estado meras funciones de ordenación del *tráfico social*, se constituye así en la cara complementaria del comunitarismo, con marcado carácter conservador, con que se piensa y se pretende articular la realidad social.

Así pues, si en una escuela de hecho multicultural se lleva adelante una práctica educativa según pautas multiculturalistas, se reconocerán las diferencias culturales de las cuales alumnas y alumnos son portadores, pero difícilmente se irá mucho más lejos. Es más, en una sociedad de pluralidad compleja aparece la *tentación* de organizar la educación según un enfoque multiculturalista que, de suyo, aspiraría a que cada comunidad cultural desarrollara la educación de sus miembros de manera exclusiva conforme a sus propios parámetros. Dado, además, que en muchas comunidades culturales permanece muy vivo el entronque con tradiciones religiosas que

respectivamente son matrices de las mismas, puede entreverse que tal planteamiento de una educación organizada de modo comunitarista sería en muchos casos una educación netamente confesional y, para más señas, segregada según adscripciones religiosas. Al vaciamiento del espacio público, que se señalaba como consecuencia de un multiculturalismo puesto en práctica con todo rigor, le corresponde, en el plano educativo, la negación de una escuela pública en la que el principio de laicidad fuera garantía y acicate de una educación para la convivencia en la pluralidad, en la que se trataría de generar la adhesión a valores comunes de los que dicha convivencia depende.

Interculturalidad en la acción educativa

Dados los déficits y riesgos de un planteamiento multiculturalista llevado a la educación, así como lo indefendible de un enfoque asimilacionista, el camino de la interculturalidad es el que se presenta como transitable para la acción educativa, por las mismas razones que es la vía adecuada para el mejor tratamiento de la pluralidad cultural de forma que la convivencia social se asiente sobre nuevas bases, no culturalmente monológicas.

Hablar de *educación intercultural* es hablar de educación democrática *radicalizada*⁴. Si el núcleo ético de la democracia como sistema político es el respeto recíproco que nos debemos como ciudadanos con igualdad de derechos y, por tanto, formar para ese respeto con el que hemos de tratarnos por razón de dignidad es nuclear a una educación democrática. Así pues, la interculturalidad llevada a la educación implica ser consecuente, al máximo, con esa raíz de la democracia y la educación democrática. La interculturalidad llevada a la educación implica radicalizar el reconocimiento de los otros como sujetos de derechos, reconocimiento que tanto personal como institucionalmente no debe verse recortado por pertenencia a una comunidad cultural distinta de la propia o diferente de la mayoritaria. Es más, ese reconocimiento ético-político de los otros culturalmente diferentes llevará aparejada la exigencia de reconocer no solo derechos individuales sino también, en su caso, derechos colectivos a quienes forman parte de nuestra sociedad siendo portadores de su peculiar diferencia cultural⁵.

Si la democracia como sistema político puede considerarse como conjunto de instituciones y procesos para el diálogo social a gran escala —no basta la sola toma de decisiones mediante juego de mayoría y minoría, sino que eso ha de verse enmarcado en la deliberación acerca de las razones con las que, más allá de intereses, puede justificarse lo decidido—, y la educación democrática ha de ser por ello una educación dialógica, puede decirse que la educación intercultural es educación para el diálogo democrático entre culturas diferentes. No hace falta insistir en la obviedad de que las culturas no son entidades abstractas que dialoguen solas; somos los humanos los que dialogamos, es decir, en este caso los humanos de comunidades y tradiciones culturales diferentes. Y hay que aprender a dialogar, máxime si es para el diálogo intercultural. Es en ese delicado

terreno en el que hay que reconocer que no siempre es fácil adentrarse, en el que hay que aplicar los principios morales que todo diálogo comporta para ser efectivo, empezando por el del reconocimiento del otro como interlocutor válido, pero llegando incluso a autoaplicarse la exigente máxima —bien subrayada por Gadamer— de que es necesario “aprender a no tener razón”⁶. Tal máxima garantiza, sin duda, que el diálogo no se reduzca a monólogo.

Dialogar no es meramente negociar, lo cual es algo que depende de correlaciones de fuerza y que se acomete por motivos pragmáticos. Dialogar es hablar en serio, aportando argumentos, buscando un acuerdo sobre una cuestión que nos resulta crucial. Respecto al diálogo intercultural en particular, dado que de él depende la convivencia democrática y el respeto que nos debemos más allá o más acá de las diferencias culturales, cabe decir, entonces, que estamos urgidos a él por un *imperativo intercultural*⁷. Como ha indicado Raimon Panikkar, es el imperativo que versa sobre el deber que tenemos los culturalmente diferentes de emprender el necesario diálogo para la búsqueda de los acuerdos en torno a *lo justo*, imprescindibles para la vida en común.

Educar en y para la interculturalidad es educar en y para el diálogo entre los culturalmente diferentes atendiendo al imperativo señalado. Se trata, por tanto, de educación ética. En dicha educación ética, o en la dimensión ética de una educación intercultural, hay que cuidar especialmente la distinción entre *lo justo* y *lo bueno*, habida cuenta de que no son dos universos separados, sino dos universos distintos y en parte solapados, que hay que relacionar adecuadamente. Cada cultura tiene sus referencias axiológicas y sus conceptos morales —con mayor o menor pluralidad, a su vez, en su seno— en torno a lo que entiende como *bueno*. Es lo que se llama *moral de máximos*⁸. Puede colegirse fácilmente que es imposible que las diferencias culturales se resuelvan en acuerdos de máximos en lo que a principios, normas y valores morales se refiere. En la búsqueda de acuerdos no se trata de llegar a un consenso total sobre lo *bueno*. Eso no es posible y ni siquiera deseable. La cuestión estriba en lograr acuerdos acerca de lo *justo*. Es verdad que para ello hay que hacerlo a partir de las concepciones del bien que en cada cultura tienen vigencia, pretendiendo acceder desde ellas a esa parte de lo bueno susceptible de ser entendida y aceptada como obligante para todos por ser relativa a cuestiones de justicia, y las que tienen que ver, no ya con un modo de vida, sino con exigencias insoslayables relativas a la dignidad de los individuos, es decir, a sus derechos inviolables. A partir de ahí se pueden buscar acuerdos más amplios, que podrán lograrse o no, pero es en torno a las cuestiones de justicia en donde se cifra el núcleo ético común que ha de perseguirse interculturalmente y hacia el que ha de orientarse la misma educación intercultural. Discernir entre *lo bueno* y *lo justo*, y aprender a relacionarlos sin identificarlos es, por tanto, un objetivo imprescindible de la formación moral. Supone, por lo demás, un sano ejercicio de tolerancia, esa “pequeña gran virtud” sobre la que empieza a construirse la convivencia⁹.

Una educación intercultural, que potencie las capacidades para el diálogo, en la que ese

núcleo ético representa un componente decisivo a partir del cual se despliega la educación en valores democráticos como los de libertad, igualdad y solidaridad, cual valores en la órbita de la justicia, será una referencia clara para educar para la ciudadanía. Por ello es necesario contar con un concepto reelaborado de ciudadanía, el cual bien puede entenderse como *ciudadanía intercultural*¹⁰. Alcanzar ese concepto como noción compartida y operar en la práctica con él ya puede considerarse objetivo del mismo diálogo intercultural. Si ser ciudadano es ser sujeto de derechos, hablar de ciudadanía intercultural es propugnar que esa condición no está ya a expensas de solo la adscripción a un marco nacional de pertenencia, identificado con una cultura mayoritaria. Los derechos —civiles, políticos, sociales, económicos y culturales— reconocidos en términos de *ciudadanía intercultural*, pueden verse como concreción de derechos humanos universales traídos a derechos recogidos constitucionalmente en sociedades de diversidad cultural densa en las que ya no vale de ninguna manera, y menos en el campo jurídico-político, operar a partir de la ecuación una sociedad, una cultura.

Se trata de una idea de ciudadanía *metanacional*, que supone la exigencia de que los derechos que forman el núcleo de la ciudadanía como condición no se pierden al atravesar fronteras estatales. Es el reconocimiento de una ciudadanía intercultural lo que permite que todos, sea cual sea su cultura en una sociedad intensamente pluralista, confluyamos en igualdad de condiciones en el espacio público común. La escuela, como comunidad educativa con características de espacio público para el aprendizaje de la convivencia, es marco idóneo para la educación en esa ciudadanía intercultural. Imprescindible para ello es que la misma noción de *ciudadanía intercultural* se vea libre de sesgos etnocéntricos, los cuales le impedirían ubicarse exactamente en ese espacio “entre” culturas en el que es plausible que un planteamiento con vocación universalista sea en verdad universalizable¹¹.

Condiciones para una educación intercultural: Erradicación de prejuicios, lucha contra la desigualdad y principio de laicidad

Para avanzar en educación intercultural y, en general, en las propuestas de interculturalidad, hay que tener en cuenta, además del imperativo ético que la exige, las condiciones en las que nos movemos socialmente. Si no es así, el mismo diálogo intercultural, que siendo necesario no siempre es fácil, quedará como una mera ilusión expuesta a ser arrollada por los hechos. Y esto significa: que se impone el “choque de civilizaciones” también en los ámbitos convivenciales, que se refuerza el cierre excluyente de las identidades comunitarias y que son demolidos los puentes para el entendimiento entre los culturalmente diferentes, pasando de una “traducción” que se hace imposible a una violencia que lamentablemente se presenta como probable y muchas veces como real¹².

Existe el consenso en torno a los grandes obstáculos que es necesario salvar para que

la convivencia sea posible en un mundo y en unas sociedades de intensa diversidad cultural de que hace falta la conciencia compartida sobre la necesidad de erradicar prejuicios respecto a los otros culturalmente diferentes. Sabemos que esos prejuicios circulan por vericuetos a veces muy profundos del imaginario colectivo y de las ideologías que socialmente funcionan y que de un modo u otro implican tal rechazo al otro que imposibilitan entrar en efectivas dinámicas de reconocimiento. Los prejuicios, operando como potentes presupuestos falsos, distorsionan la imagen de los otros en función de intereses propios, como el reverso de las propias mitificaciones, llegando la descalificación a los individuos por su mera pertenencia al colectivo al que se adscriben y sobre el que se hace recaer la negatividad de un infundado “juicio previo”.

Erradicar prejuicios es, pues, tarea indispensable, no solo para conocer de manera adecuada las realidades culturales de nuestra humanidad, sino también para el necesario y digno convivir. Y dado que los prejuicios van acompañados de fuertes mitificaciones, y que éstas, como culmen de la perversa “lógica religiosa” con que funcionan acaban sacralizando realidades culturales que se toman como intocables, la lucha contra los prejuicios ha de desembocar en la recusación de toda sacralización de las realidades culturales. Ésta siempre funciona contra los individuos y su dignidad, que se ven subsumidos en una totalidad cerrada, y siempre acaba destruyendo como corrosión imparable a la misma cultura que presuntamente se quiere defender: es caso de *endogamia culturalista* de fuerte potencia autodestructora. Es por ello que los propios protagonistas de la dinámica de una cultura son los que han de tomar cartas en el asunto contra toda sacralización de la cultura, que opera contra ellos y se vuelve contra la cultura misma. No cabe duda de que en la acción educativa hay que atender tanto a la recepción de las tradiciones culturales como al ejercicio de la crítica que desde ellas mismas ha de acometerse.

Cuando pretendemos la inclusión social por las vías de una interculturalidad practicada desde el reconocimiento, especialmente en la escuela, no hay que perder de vista que las dinámicas del mercado capitalista tienden a ser excluyentes. Si las propuestas de interculturalidad, de carácter dialógico, se basan en un reconocimiento recíproco igualitario, que incluso, además del reconocimiento propio comporta satisfacer la ineludible exigencia moral del reconocimiento del otro, salta a la vista que a mayor desigualdad de hecho, menos posibilidades tiene de prosperar un efectivo reconocimiento igualitario de las diferencias culturales. Puede decirse que si la lógica del mercado se caracteriza por una fuerte competitividad en la que los componentes de antagonismo entre sujetos se ven realzados al máximo, la lógica intercultural, que en definitiva es lógica democrática ampliada y radicalizada, se caracteriza por las exigencias de reconocimiento. Cuando el mercado se sobrepone, entonces la competencia, con la desigualdad que genera, impide que los “caminos del reconocimiento” sean transitables por todos y para todos¹³. Siendo así nuestra realidad socioeconómica, la cooperación por el reconocimiento ha de implicar, por fuerza, lucha contra las desigualdades. La igualdad

es la condición para que unos no impongan su diferencia a otros, lo cual es especialmente obligado tener en cuenta en el sistema educativo en su conjunto, desde los contenidos curriculares a la organización del espacio escolar.

Un punto especialmente delicado, dado el papel que de hecho ha de jugar el diálogo interreligioso en el diálogo intercultural, es la exigencia de laicidad como condición de éste. El *principio de laicidad*, con lo que supone de reubicación social de lo religioso¹⁴, es imprescindible para el diálogo intercultural pues, sin él, las pretensiones esgrimidas desde diferentes confesiones religiosas (sean en cuanto a verdad, a moralidad, a maneras de entender lo humano) no se podrían mantener con el comedimiento necesario para hacer el diálogo posible. El dicho del teólogo Hans Küng acerca de que “no hay paz entre las naciones si no hay paz entre las religiones”¹⁵ lo podemos formular en clave cultural: no hay diálogo entre culturas si no hay diálogo entre religiones. Una escuela laica, es decir, no confesional, y que sea lugar de encuentro de personas de diferentes comunidades religiosas, y de ninguna, es espacio para el aprendizaje del respeto recíproco que nos debemos.

Erradicando prejuicios, en posición activa contra la desigualdad y aplicando el principio de laicidad para un tratamiento respetuoso de las diferencias religiosas que posibilite la convivencia intercultural, la escuela, asumiendo su carácter fácticamente multicultural, se constituirá eficazmente como espacio de educación intercultural. Lo más importante es que en la escuela, “entre” las diferentes culturas presentes en ella, se abra camino el aprendizaje del respeto a la dignidad de cada individuo, ya que ello es lo absolutamente prioritario.

1 Cf. J. T. LEVY, *El multiculturalismo del miedo* [2000], Tecnos, Madrid, 2003.

2 Cf. S. P. HUNTINGTON, *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial* [1996], Paidós, Barcelona, 1997.

3 Cf. R. NOZICK, *Anarquía, Estado y utopía* [1974], FCE, México, 1988.

4 Cf. J. A. PÉREZ TAPIAS, *Del bienestar a la justicia. Aportaciones para una ciudadanía intercultural*, Trotta, Madrid, 2007, especialmente págs. 187 ss.

5 Cf. W. KYMLICKA, *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías* [1995], Paidós, Barcelona, 1996; y también, *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía* [2001], Paidós, Barcelona, 2003, págs. 99. ss.

6 H.-G. GADAMER, “La diversidad de Europa. Herencia y futuro” [1985], en Id., *La herencia de Europa*, Península, Barcelona, 1990, pág. 37.

7 Cf. R. PANIKKAR, “El imperativo intercultural”, en R. FORNET-BETANCOURT (ed.), *Unterwegs zur interkulturellen Philosophie*, IKO/Verlag für Interkulturellen Kommunikation, Frankfurt a.M., 1998, págs. 20-42.

8 La imposibilidad de un consenso total en términos de *moral de máximos* no ha de llevar a quedarse en lo que se llama el “minimalismo cívico” que con razón se critica en A. GUTMANN, *La educación democrática. Una teoría política de la educación* [1987], Paidós, Barcelona, 2001, págs. 357 ss.

9 Cf. I. FETSCHER, *La tolerancia. Una pequeña virtud imprescindible para la democracia* [1990], Gedisa, Barcelona, 1994.

10 Cf. J. A. PÉREZ TAPIAS, *Del bienestar a la justicia. Aportaciones para una ciudadanía intercultural*, cit., especialmente págs. 156 ss.

¹¹ Para una crítica de la perdurable presencia del sesgo etnocéntrico occidentalista en muchos planteamientos que se pretenden universalistas, puede verse S. BESSIS, *Occidente y los otros. Historia de una supremacía* [2001], Alianza, Madrid, 2002.

¹² Cf. A. APPADURAI, *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia* [2006], Tusquets, Barcelona, 2007.

¹³ Cf. P. RICOEUR, *Caminos del reconocimiento* [2004], Trotta, Madrid, 2005.

¹⁴ Puede verse al respecto M. GAUCHET, *La religión en la democracia* [1998], El Cobre, Madrid, 2003.

¹⁵ H. KÜNG, *Proyecto de una ética mundial* [1990], Trotta, Madrid, 2006, págs. 93 ss. y 133 ss.

La exclusión femenina en la impostación de los saberes escolares

Por Carmen RODRÍGUEZ MARTÍNEZ

Universidad de Málaga. Correo-e: carmenrodri@uma.es

“El sufragismo obtuvo el derecho al saber pero el sexo del saber sigue siendo el mismo”
(VALCÁRCEL, 2008, pág. 141.)

Las mujeres han sido excluidas en la impostación de los saberes escolares creando una imagen distorsionada que perpetúa su dominación. Las creencias desarrolladas durante siglos sobre la sexuación del saber se mantienen a través de la promoción de las diferencias naturales entre los sexos, como una línea de pensamiento renovada en la divulgación científica. Los contenidos y materiales escolares siguen restando la posibilidad de que las mujeres como colectivo tengan una palabra propia.

1. La importancia de los saberes escolares para la construcción de la identidad femenina

Las mujeres siguen teniendo falta de referentes del pasado y falta de respeto por los que existen, porque tampoco nos reconocemos en nuestra escasa herencia ligada a saberes discontinuos y débiles, como han sido los esotéricos y aquellos que nos han relegado al mundo de la intuición (VALCÁRCEL, 2008). Saberes que solo han creado una imagen distorsionada de las mujeres y han servido para perpetuar su dominación. Pero no es tan importante lo que dijeran ellos sobre las mujeres, sino cómo construyeron un imaginario colectivo en el que se sigue perpetuando la exclusión de las mismas.

Los contenidos escolares significan la introducción a la cultura asentada y seleccionada para la escuela, por lo que tienen una influencia muy importante en la construcción de nuestro colectivo simbólico y nuestra identidad genérica. No son solo herramientas de aprendizaje neutrales e intercambiables, son referentes de la sociedad, de la cultura y de las costumbres. Y aquí se ha dado una “ablación de la memoria”, por el papel asignado a las mujeres, que han vivido desiguales circunstancias sociales y políticas, porque han sido instrumentos para los fines de otros, y por como se ha realizado la selección de los

mismos, desde una visión que ha acentuado su exclusión y justificado las desigualdades en su naturaleza diferente, de la misma forma que ha ocurrido con otros colectivos de distintas culturas, religiones y clases sociales no hegemónicas.

Los usos, las costumbres y lo esperado de forma estereotipada adquieren carta de naturaleza cuando los libros de texto los convierten en el conocimiento legítimo. Actividades y atribuciones diferentes para mujeres y hombres, relaciones afectivas caracterizadas sexualmente, representaciones ante la vida que distinguen entre quien domina y quienes ocupan un papel complementario, pasivo e invisible; protagonismo masculino y mujeres ausentes. Voces femeninas que incluso en los “currículos de los hechos destacables” se ocultan como las de Ada Augusta Byron (matemática), Alma Mahler (compositora), Clara Campoamor (abogada y política), Dorothy Crowfoot Hodgkin (química), Shirin Ebadi (defensora de los derechos humanos), Sofonisba Anguissola (pintora)¹...

Los saberes escolares se constituyen con “la palabra”, que nos da la voz, pero también la evocación, la posibilidad de deliberación, de creación y de aprendizaje que corresponde exclusivamente al ser humano. Es Aristóteles quien pone la palabra en el fundamento de la ciudad, “la polis”, porque sin ella no podemos expresar la justicia, que es el orden de la comunidad civil. A la vez que, en esa diferencia a la que hemos sido sometidas, quita a las mujeres de la palabra, de la autoridad para deliberar, porque habremos de guardar silencio (DURÁN, 2000).

Los saberes que utilizamos en la escuela, además de ser selecciones trasmutadas a los códigos escolares sobre la sedimentación de la cultura establecida, son selecciones interesadas a partir de sus relaciones con el poder. No pueden justificarse solo por la naturaleza o por lo social, porque hablarían de una sociedad determinada, ya escrita, sin posibilidad de acción, con conciencias sujetas a la determinación social. Por ello los contenidos escolares son un poderoso instrumento de las estructuras sociales según se utilicen para su conservación, su revisión o su cambio, según se cuestionen sobre por qué sucedió y qué intereses estaban vinculados a esas acciones. Porque servirán para la educación de un alumnado sumiso, preparado para el culto al trabajo y al consumo y sometido a las relaciones de dominación genéricas y culturales, o por el contrario, preparado para hacer uso de su autonomía y decidir sobre el futuro con conciencia. Las estructuras sociales hacen posibles los significados sociales, pero los significados son de los sujetos y de las sociedades.

Hoy esta tarea es ardua porque existe una fuerte reacción conservadora, donde nuevamente la lucha por los derechos de las mujeres parece que no es necesaria o no es prioritaria y esconde otras más fundamentales que marcan la agenda de la crisis económica, aunque ellas representen mayoritariamente a la pobreza mundial. Además, la igualdad de género ha sido suplantada por otras luchas sexuales, culturales y religiosas que, en lugar de ser añadidas como parte de la diversidad del ser humano, han olvidado que las mujeres están en el centro de las mismas y están presentes en todos los

colectivos.

Algunas de las cuestiones que permiten mantener la sexuación del saber son las creencias desarrolladas durante siglos sobre las diferencias naturales entre hombres y mujeres que llegan en este momento con una renovada fuerza.

2. El naturalismo como teoría de fondo de las diferencias entre sexos

Las diferencias entre mujeres y hombres se han utilizado históricamente para justificar la exclusión de las primeras de derechos y libertades, como el propio acceso a la educación avalado por la religión, la ideología y la ciencia. Además, frente al XVIII, que crea todo un discurso de la igualdad, en el siglo XIX se refuerza la meritocracia y la idea de igualdad se rompe con la creencia en los “talentos”, primero de la mano de la frenología y después de la mano de los test. Esto hace que en el siglo XIX proliferen los discursos apoyados por la ciencia sobre la naturaleza de las mujeres para crear una dicotomía entre los papeles sociales asignados a ellos y a ellas. La historia se preocupa de realizar en ocasiones un trabajo de eternización para reproducir el orden masculino (BOURDIEU, 2000, págs. 103-104) en el que las mujeres son invariables y todas una misma. Construye una historia estática y esencialista para la mujer apartada de la evolución de la propia historia.

En educación han sido comunes las teorías que han planteado currículos diferenciados por razones raciales, sociales, sexuales y de otra índole, amparadas en la ciencia². Hoy vuelve a utilizarse el naturalismo como telón de fondo para justificar las diferencias cerebrales entre hombres y mujeres, que están de moda por las nuevas técnicas hormonales y genéticas. Son investigaciones de escasa credibilidad, que justifican las diferencias que pueden observarse en los comportamientos entre chicos y chicas en diferencias naturales (CALVO, 2007, Brizendine, 2008). Este nuevo determinismo biológico considera los comportamientos como la causa y no como la consecuencia de sus contextos y experiencias, y se convierte, por su propia esencia, en una teoría de límites (GOULD, 81: pág. 28).

Los estereotipos sexuales actúan hoy día de forma más potente que nunca, nos dirá Natasha WALTER (2010), porque se promociona el determinismo biológico como la línea de pensamiento más moderna y rompedora, sin tener en cuenta su larga historia anterior múltiples veces desmentida. Por ello cuando se trata de explicar las diferencias entre los sexos recurriendo a la biología, la divulgación científica colabora sin cuestionamiento: “la prensa popular recibe cada aportación con palmas y cascabeles y un montón de espacio editorial, pero nunca se hace eco cuando va demostrando una a una su falta de credibilidad”. (Fausto-Sterlin en WALTER, 2010, pág. 250.)

A ello contribuye el hecho de que los científicos, cuando buscan reglas para explicar la realidad, tienden a buscar resultados simplificadores y cuando son áreas donde existen prejuicios, éstos se convierten en las propias reglas (WALTER, 2010, pág. 247).

Hay diferencias morfológicas entre el cerebro masculino y el femenino. El masculino es más grande y el femenino muestra una mayor actividad en las áreas relacionadas con el lenguaje, pero ningún estudio hasta la fecha ha podido mostrar que los procesos específicos de género intervengan en la construcción de redes en el cerebro durante el aprendizaje (OCDE, 2009). No han considerado que, hagamos lo que hagamos, la experiencia crea la actividad neuronal que altera el cerebro o, en otras palabras, el cerebro no está determinado (FINE, 2010).

También se construyen explicaciones biológicas para fortalecer las expectativas del comportamiento infantil, que argumenta Baron-Cohen, catedrático de psicopatología del desarrollo de la Universidad de Cambridge, apoyándose en las hormonas y en su efecto en las fases tempranas del desarrollo³. Convertimos a las hormonas en determinantes de nuestros comportamientos, con lo que desaparece toda responsabilidad sobre nuestras acciones. Por ejemplo, la testosterona justificaría comportamientos de agresividad y competitividad o falta de empatía mayor en los hombres, según BRIZENDINE (2008), a pesar de que algunas investigaciones desmienten que esto ocurra en personas que estuvieron expuestas a altos niveles de testosterona en su fase prenatal⁴.

La idea mantenida de que el cerebro de la mujer está interconectado y difuso explicaría el tópico de por qué las mujeres pueden realizar varias tareas a la vez, mientras que el cerebro de los hombres, compartimentado y centrado, es más analítico pero le hace incapaz de expresar sus emociones. Esta idea basada en el procesamiento del lenguaje refuerza los mitos que consideran a los hombres como pensadores y a las mujeres como antenas, utilizada en todos los libros de divulgación dirigidos a padres, educadores, cónyuges y líderes empresariales (FINE, 2010)⁵. Trasladan diferencias físicas a funciones y comportamientos como si las primeras fueran las causas de las últimas, justificando una teoría de las limitaciones para hombres y mujeres.

El cerebro es la parte física de la mente y el aprendizaje la doma. Las mentes actúan a partir de la interacción con otras mentes, la intensidad de la relación y el contexto de interacción. En los seres humanos, el aprendizaje, la creación artística y sus actuaciones se caracterizan por la anticipación y se desarrollan en relación con otros seres humanos. Si nuestra mente solo actuara ante estímulos sensoriales y nuestras acciones fueran funcionales podríamos decir que los seres humanos y sus mentes están determinadas como las abejas en una colmena (CHORDÁ, 2010).

No debemos olvidar que detrás de toda la defensa del determinismo hay planteamientos ideológicos y un sexismo disfrazado de ciencia. Es curioso que sea ahora, cuando las mujeres están empezando a ocupar puestos que anteriormente le estaban vetados y cuando los hombres empiezan a asumir tareas que antes hubieran sido desaprobadas por su condición masculina, cuando se planteen argumentos sobre la determinación natural. Muchos de ellos están avalados por tesis religiosas y conservadoras que muestran su contrariedad con la igualdad, la coeducación, la homosexualidad y la educación mixta, como podemos observar en la propia propuesta de

ley educativa del Partido Popular que defiende la segregación escolar entre alumnas y alumnos, y entre “talentos diferentes”.

3. El poder impostado en los contenidos escolares

La exclusión de las mujeres de la palabra ha creado durante siglos un silencio ausente sobre lo que se ha dicho, doblegadas al poder masculino se les ha restado la posibilidad de mantener como colectivo una palabra propia. “¿Cómo recuperar los siglos de mudez, la descompensada acumulación de las palabras de otros que enmudece nuestra lengua?” (DURÁN, 2000, pág. 33). Cómo, a través de ese saber impostado en los contenidos escolares aprendemos no solo la falta de la presencia de las mujeres sino su sumisión al mundo de los hombres. Igual que otras ausencias, constituyen un mundo singularmente racista, sexista y androcéntrico.

A partir del feminismo sufragista⁶, las mujeres nos incorporamos a la educación, a la difusión del saber, pero este saber sigue mostrando sesgos e idiotismos masculinos. Los saberes escolares muestran verdades parciales porque el poder impuesta a la verdad y lo hace mediante inercias pero también en tomas de postura conscientes.

Para ello cuenta con el conservadurismo inherente a los saberes académicos que reside en su carácter sagrado y de verdad. Los conocimientos nos son tratados como construcciones sociales susceptibles de ser puestos en cuestión. También cuenta con los mecanismos sutiles con los que se urden las formas de hacer de la escuela que no responde solo a prácticas repetidas sino a micropolíticas que siguen manteniendo las relaciones de poder.

Los cambios conseguidos en los últimos tiempos han permitido que las mujeres tengan acceso a la educación y a espacios que tradicionalmente eran exclusivamente masculinos. Pero esta presencia e incorporación de las mujeres solo ha significado ocupar espacios anteriormente vetados, ya que los códigos de género que rigen en dichos ámbitos mantienen una jerarquía entre lo masculino y lo femenino. La división sexual en la educación sigue presente en tres principios prácticos: 1) las elecciones de las chicas en las carreras son una prolongación de las funciones domésticas (enseñanza, cuidado y servicio), 2) una mujer no puede tener autoridad sobre unos hombres, 3) el hombre tiene o detenta el monopolio sobre los objetos técnicos y las máquinas (Bourdieu, 2000).

Vemos un ejemplo práctico de estos principios en el tipo de estudios en que se gradúan mujeres y hombres. En España, en el año 2011, el mayor porcentaje de mujeres que se gradúan en educación superior respecto al total de alumnos graduados corresponde a los estudios de *Educación y Formación* (77,2%) y *Salud y bienestar* (76,1%). Por el contrario, en el ámbito de la *Ingeniería, Manufactura y Sector de la Construcción* los hombres está sobre-representados, de forma que solo uno de cada cuatro graduados es mujer (27,2%)⁷. Estos resultados son muy similares a los que hay en toda la Unión Europea.

En la elección de las materias es difícil clasificar las carreras en femeninas o masculinas, porque con el tiempo éstas van cambiando. Por ejemplo, medicina o ciencias exactas, carreras tradicionalmente masculinas, han pasado a ser mayoritariamente femeninas. Los planes de estudios que permiten la elección de las asignaturas no tienden a reducir la brecha de género, así ocurrió en el Reino Unido (ARNOT y cols., 1999 en EURYDICE, 2010), porque los alumnos y las alumnas suelen optar por los temas que identifican como propios de su sexo, aunque estos van cambiando y en algunos de ellos las diferencias disminuyen con el tiempo.

En ocasiones las diferencias de género se encuentran en la interacción entre los contenidos de la asignatura y el contexto de uso. Los niños griegos, por ejemplo, son más propensos que las niñas a utilizar la tecnología para el entretenimiento y la creación de páginas, aunque su uso se equipara en la comunicación, uso de redes sociales y búsqueda de la información (Papastergiou y Solomonidou, 2005, en EURYDICE, 2010, págs. 27-28). En ello también coinciden las alumnas y alumnos de 15 años que realizaron el PISA en 2003.

Los libros de texto serían la última pieza del engranaje educativo para la transmisión de los saberes sexuados. Los libros de texto de matemáticas y tecnología muestran un importante esfuerzo por corregir el lenguaje sexista y la diversidad temática para que no se asocien a temas tradicionales masculinos, pero siempre aparecen hombres reconocidos en relación a estas materias, nunca mujeres (VALLÉS y cols., 2008). Todavía es escaso el número de mujeres que eligen carreras científicas y tecnológicas. El bachillerato científico-tecnológico es el que tiene una mayor exigencia académica y aunque las chicas obtengan mejores resultados, el sesgo de género interviene en la elección (Opus cit.). Las elecciones se suelen realizar en un momento de indecisión para los chicos y chicas, en que las relaciones y la aceptación en el grupo de iguales son especialmente relevantes por lo que refuerzan la tradicional construcción de la identidad.

A pesar de que los estudios de las mujeres en las universidades se han acercado a la vida de las mujeres y han desenmascarado la superstición y la ideología sexual de las teorías de los métodos y del propio conocimiento, esto no ha llegado a los libros de texto. En la ESO solo muestran una escasa frecuencia de mujeres (7,9%), uno de los aspectos más fáciles de cambiar, indicando una clara falta de rigor en el relato histórico, con la consecuente marginación en el orden social que asientan (LÓPEZ-NAVAJA, 2012).

Los significados socio-culturales transmitidos en el conocimiento, a través del lenguaje y de los contenidos escolares, son manifestaciones que invisibilizan a las mujeres en experiencias, participación y competencias. Generan pensamientos y comportamientos en la sociedad y en el alumnado porque se difunde una arqueología del saber que legitima el orden social de los discursos que sustentan las actuales sociedades.

El análisis sexista en los materiales educativos en los últimos veinticinco años, muestra una involución en el uso del lenguaje no sexista, con respecto a años anteriores. En los años noventa el uso del lenguaje era más igualitario que a partir del año 2001. En general

los usos lingüísticos sexistas persisten en los materiales actuales, a pesar de haber experimentado una ligera disminución y de apreciar un uso más igualitario en los contenidos y formas de las imágenes en los textos analizados. Los cambios se han centrado en las formas, en lo superficial, en detrimento del fondo de los contenidos. Las autoras de este estudio (VELASCO, VÁZQUEZ e IBÁÑEZ, 2009) lo explican como consecuencia de la mayor sensibilidad en temas de coeducación e igualdad de género que supone la entrada en vigor de la LOGSE, en el período anterior, y en el desplazamiento reciente de la problemática de género hacia temas de interculturalidad y, en menor medida, de violencia en lugar de integrar las nuevas problemáticas con las desigualdades de género.

La inclusión de un análisis crítico de género en los planes de estudios de los países de la Unión Europea es dispar y difiere de un país a otro. Se menciona como un principio que debe impregnar todo el currículo, especialmente en Malta, Austria, Finlandia, Suecia, Liechtenstein y Noruega. En otros países es tratado como un tema dentro de una materia o un tema transversal. En España formaba parte de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, en Francia, en la escuela primaria está dentro de las competencias sociales y cívicas que el alumnado debe adquirir, además de tener una importante contribución en el plan de estudios de historia. En bastantes países, debido a la autonomía en la determinación curricular, va a depender en gran medida del profesorado y de la dirección de las escuelas. Aunque es un tema comúnmente incluido en los planes de estudios de los países europeos solo ha sido aplicado en un tercio de los mismos (EURYDICE, 2010, págs. 57-60) y consideramos que de una forma muy tangencial.

4. Un conocimiento con sentido, consciente y que nos haga mejores

No podemos conocer, ni saber, sin reflexionar sobre el pasado y sin la construcción y de-construcción de los intereses sociales, hegemónicos y jerárquicos que promovieron esas oportunidades y capacidades humanas desiguales. No podemos plantear “ideales” y utopías sobre cómo y cuáles deben ser los nuevos textos escolares: ¿basados en la “sostenibilidad”?, ¿en la “igualdad”?... sin desacralizar las estructuras sociales y las relaciones de poder que esconden.

Implica que para las mujeres el proceso de de-construcción del conocimiento es especialmente relevante: “Puesto que, en su conjunto, la representación de las relaciones hombre/mujer es claramente negativa para éstas, las mujeres no pueden ‘integrarse’ acríticamente en la cultura” (DURÁN, 2000). Pero ello no impide que le debemos mucho ni que arranquemos de nuestra cultura las teorías que en otros momentos han fundamentado a la razón.

La finalidad de la escuela es crear una reflexión crítica acerca del planeamiento de la propia vida mediante una educación liberadora de la dominación y la represión, para que cada niño y niña puedan comprometerse y elegir su plan de vida con libertad y

responsabilidad (NUSSBAUM, 2002).

Para ello es necesario que la escuela no solo transmita conocimiento, sino que se preocupe por un conocimiento con sentido que nos haga conscientes ante el mundo y que supere las distinciones de género que habitan en los contenidos y los conocimientos ligados a una concepción específica de lo humano.

Ello significa, por un lado, tratar el ser femenino como un ser que ha sido percibido y expuesto a la mirada y el discurso de los otros, con una relación de dependencia simbólica. Esta heteronomía se traduce en un deseo de gustar, en una propensión a esperar mucho del amor⁸ y a experimentar constantemente la distancia entre el cuerpo real y el cuerpo ideal al que intentan incesantemente acercarse (BOURDIEU, 2000).

Para los varones la estructura también impone sus coerciones y, de acuerdo con Marx, son “dominados por su dominación” (Opus cit., 2000, pág. 89) y se les exige la agresividad, la seguridad y la fortaleza para la que han sido preparados por su autoridad natural. Las normas con las que se valoran a los hombres son universales y mucho más difíciles de cambiar, pues son las hegemónicas.

El análisis crítico y la revisión sobre los contenidos y formas escolares se hace necesario y puede contribuir a que la escuela no produzca y reproduzca la desigualdad, ni limite las expectativas de sus alumnos y alumnas. Los conceptos a través de los cuales nombramos la realidad y la conocemos no solo describen la realidad también la proponen. Ésta es una de las tareas más importantes en la que debemos comprometernos los maestros y maestras: enseñar cómo los conceptos son mucho más de lo que parecen (POSTMAN, 1999), trascender el estatismo conservador del conocimiento y convertirlo en un flujo dinámico de ideas que cambiamos y nos cambia.

Los contenidos escolares de una educación liberadora parten de la concepción de que el conocimiento es solo una construcción social que nos ayuda a entendernos y nunca una verdad dogmática sobre la que no podemos opinar. La cultura escolar depende del contexto de producción, de las relaciones de poder inscritas en la sociedad donde se produce. Los alumnos y alumnas necesitan reconocer los códigos que utiliza la escuela para poder interpretar la cultura. Si los significados van más allá de un espacio, un tiempo y un contexto local se convierten en dogmas para ser aprendidos que se desprenden de los intereses sociales y las relaciones de poder con las que se gestaron.

La normalización y homogeneización con que se plantean habitualmente los aprendizajes en las escuelas tienen un efecto represor en el desarrollo de la autonomía y la liberación de los sujetos. Se enseña sumisión y obediencia como nos indican ilustres pensadoras liberales, como María Zambrano y Doris Lessing, valores contrarios al individuo del pensamiento liberal y de sus características de singularidad y creatividad.

Sin embargo, muchas mujeres y hombres han decidido desarrollar un conocimiento crítico con el orden establecido e innovador porque han mirado el mundo desde otra perspectiva y han desafiado a la investigación y a la enseñanza tradicional (NUSSBAUM, 2005).

En España adquieren fuerza a partir de la década de los ochenta, a través de los seminarios e institutos universitarios de estudios de género que se forman en las universidades españolas, y que serían los homólogos a los *Women's Studies* que se inician en otros países ya en los años setenta. Han desenmascarado la superstición y la ideología sexual de las teorías, de los métodos y del propio conocimiento.

Los nuevos conocimientos sobre la vida de las mujeres están cambiando la vida académica, la vida política, las leyes y las normas con las que funciona nuestro mundo.

Sabemos mucho acerca de la vida de las mujeres en la antigua Grecia, gracias al trabajo pionero de Sarah POMEROY (1990), que deriva de su experiencia en la lectura de papiros a los que antes las investigadoras no tenían acceso. El mundo de la economía se ha visto alterado con la introducción del prisma de género por el premio Nobel, Amartya SEN (1990), que ha cuestionado que se pueda hablar de la prosperidad de un país sin introducir la situación de las mujeres y el hecho de utilizar a la familia como unidad económica. Las ideas de Amartya Sen hicieron a Manhub ul Haq, economista paquistaní, cambiar los Índices de Desarrollo Humano a partir de 1990 en el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) que incluyen índices relativos al género desde 1995. Donna HARAWAY (1995) ha tratado de investigar los sesgos sexistas en teorías y prácticas tecnocientíficas. Susan Moller OKIN (1989) ha cuestionado las teorías más influyentes norteamericanas sobre la justicia social que dejaban de lado la situación de las mujeres y no consideraban la justicia familiar.

Aunque estos estudios aportan nuevas perspectivas en la construcción del conocimiento, éste tiene vacíos porque no se ha estudiado con la misma amplitud y tiempo que en la investigación tradicional y no son considerados en la revisión de los materiales escolares. El currículo está formado por los resultados de la investigación clásica sin incorporar un sentido completo y exacto de cómo era el mundo anterior.

Los distintos campos de conocimiento se comportan, en este sentido, de forma diversa dentro de las relaciones de poder instituidas y según cómo las personas que lo integran han entendido la perspectiva de género dentro de las mismas. En educación, por ejemplo, ha destacado la influencia de estos estudios desde la sociología, antropología, historia y psicoanálisis.

La investigación y revisión del conocimiento realizada en despachos y universidades no ha dado el salto para transformar los saberes escolares. La micro-política con que se organiza la escuela prima la cantidad del conocimiento sobre su calidad. Atrapados por unos currículos máximos que convierten al profesorado en un dispensador de conocimiento, matan el análisis crítico de la cultura. Las revisiones sexistas realizadas desde los años setenta y ochenta no se ha traspasado a los libros de texto. Se abre una nueva oportunidad con la construcción de materiales digitales por el profesorado, que está favoreciendo la inclusión del conocimiento de los estudios feministas por parte de maestras y maestros concienciados⁹. Esta debería ser una línea fundamental de apoyo de la Administración educativa.

Por ello son necesarios los ejercicios de de-construcción de las disciplinas clásicas y la propia re-organización de las mismas. También, ante la imposibilidad de regenerar el conocimiento creado durante siglos, necesitamos nuevos modelos de enseñanza que ayuden a situar los textos históricos, filosóficos, literarios, etc... en su contexto histórico. Por último, precisamos un conocimiento reflexivo humanista y crítico que introduzca el mundo familiar, doméstico y afectivo en las aulas.

Bibliografía

- BOURDIEU, Pierre (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama
- BRIZENDINE, Louann (2008). *El cerebro femenino*. Barcelona, RBA Libros.
- CALVO, María (2007). *Niñas y niños, hombres y mujeres: Iguales pero diferentes*. Córdoba, Almuzara.
- CHORDÁ, Frederic (2010). *Vivir es cambiar. Lenguaje, historia y anticipación*. Barcelona, Anthropos.
- DURÁN, María Ángeles (2000). *Si Aristóteles levantara la cabeza*. Madrid, Cátedra. Feminismos.
- EURYDICE (2010). *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice) <http://www.eurydice.org>
- FINE, Cordelia (2010). *Delusions of Gender: How Our Minds, Society, and Nerosexism Create Difference*. Nueva York, Norton and Company
- GOULD, Stephen J. (1981). *La falsa medida del hombre*. Barcelona, Antoni Bosch.
- HARAWAY, Donna J. (1995). “Manifiesto para cyborgs: ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX”. En *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra. Colección Feminismos.
- JONADOSTTIR, Anna G. (1993). *El poder del amor ¿Le importa el sexo a la Democracia?* Madrid, Cátedra, Feminismos.
- LÓPEZ-NAVAJAS, Ana (2014). “Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada”. *Revista de Educación*, 363. http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/363_188.pdf
- NUSSBAUM, Martha (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades*. Barcelona, Herder.
- (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, Paidós.
- OCDE (2009). *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science* París, OCDE.
- OKIN, Susan Moller (1989). *Justice, Gender, and the Family*. Nueva York, Basic Books.
- POMEROY, Sarah (1990). *Diosas, ramerías, esposas y esclavas*. Madrid, Akal.
- POSTMAN, Neil (1999). *El fin de la educación. Un nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona, Octaedro.
- SEN, Amartya (1990). *More than 100 Million Women are Missing*. Nueva York, Review of Books. Edición de Navidad.
- VACÁRCEL, Amelia (2008). *Feminismo en el mundo global*. Madrid, Cátedra, Feminismos.
- VALLÉS, Nuria y cols. (2008). *El sesgo de género en el sistema educativo. Su repercusión en las áreas de matemáticas y tecnología en Secundaria (Theano)*. Madrid. Instituto de la Mujer, Estudios e Investigaciones.
- VELASCO, VÁZQUEZ e IBÁÑEZ, María Luisa, Diana y Marta (2009). *El cambio lingüístico en la educación en los últimos 25 años en España*. Madrid, Instituto de la Mujer, Serie Estudios, 109.
- WALTER, Natasha (2010). *Muñecas vivientes. El regreso del sexismo*. Madrid, Turner.

1 Véase la colección de materiales para educación básica de la Junta de Andalucía ¿Conoces a? <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-igualdad/coleccion-plan-de-igualdad>

2 El determinismo biológico ha utilizado como principal instrumento de medida los test de inteligencia, pasando por alto que la inteligencia es un fenómeno contextual y variable.

3 Los experimentos de este autor son rebatidos por FINE (2010).

4 Melissa HINES o Jo-Anne FIEMAN (en WALTER, 2010, págs. 221-232), muestran que esto no ocurre en una enfermedad, la “hiperplasia adrenal congénita” (HAC), que hace que los fetos femeninos y masculinos sean expuestos en el útero a grandes cantidades de esta hormona.

5 El libro de FINE, Cordelia (2010) ha sido elogiada por el *Ney York Times*, *Wall Street Journal* y la revista *Newxweek* por tener argumentos rigurosos y análisis convincentes en contra de los argumentos actuales que defienden las diferencias de género basadas en tesis sobre la determinación biológica. Critica los estudios de Cohen y de Halpern.

6 El feminismo sufragista abarca desde el manifiesto de Séneca de 1848 hasta el fin de la 2ª guerra mundial (VALCÁRCEL, 2008).

7 <http://bit.ly/1gPhryu>

Estas estadísticas corresponden al informe “Mujeres y hombres en España 2014” que realizan anualmente el Instituto Nacional de Estadística y el Instituto de la mujer, aún sin publicar en pdf.

8 Para JONASDOTTIR (1993) uno de los pilares de la dominación masculina está en las diferencias en la concepción del amor. Las mujeres lo hacen todo no por obligación, ni por imposición, sino por amor. Las funciones de cuidado y atención desarrolladas por las mujeres proporciona a los hombres una energía emocional y un reconocimiento y autoridad, también para la esfera pública, con el que ellas no son correspondidas.

9 Véase los premios Rosa REGÁS a materiales con valor coeducativo de la Junta de Andalucía. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-igualdad/premio-rosa-regas>

SEGUNDA PARTE

Opciones básicas de los contenidos del currículo

Aprender a pensar para poder elegir. La urgencia de una nueva pedagogía

Por Ángel I. PÉREZ GÓMEZ

Universidad de Málaga. Correo-e: apgomez@uma.es

El acceso instantáneo, fácil y gratuito de los aprendices contemporáneos a todo tipo de información y conocimiento está removiendo el mundo de la educación, cambiando el papel de los profesores y cuestionando la estructura y el sentido de la escuela. Es evidente que la escuela contemporánea tiene que preparar a los futuros ciudadanos para comprender e interpretar la complejidad política, económica y cultural, navegar en la incertidumbre, desarrollar empleos desconocidos hasta ahora, diseñar y utilizar técnicas todavía no inventadas, en definitiva para dar sentido a formas de vivir ni anticipadas ni predecibles. Así pues, la complejidad del mundo actual requiere el desarrollo en los ciudadanos contemporáneos de recursos y capacidades de orden superior. Sin embargo, los profesionales de la educación y los responsables políticos estamos demasiado atrapados en los modos de pensamiento del pasado y en mentalidades obsoletas que impiden afrontar con libertad y apertura los decisivos retos educativos del presente. La larga, resistente y pesada herencia de la escuela industrial ya no sirve para preparar al ciudadano de la era digital, (DARLING-HAMON, 2010; DEDE, 2007; WILLINGHAN, 2009 y WAGNER, 2010).

Las deficiencias de la Pedagogía convencional

Es obvio que la escuela, con excepciones muy relevantes y significativas, se encuentra en crisis por múltiples motivos entre los que destaco los siguientes:

— El *currículo enciclopédico, fragmentado, comprimido y abstracto, de kilómetros de extensión y milímetros de profundidad*, no puede ser considerado una base aceptable, porque ha demostrado su incapacidad para formar el pensamiento aplicado, crítico y creativo de los aprendices. Tener que aprender un territorio tan extenso de ciencias, artes y humanidades, solamente ha conducido al aprendizaje superficial, memorístico, de datos, fechas, informaciones, algoritmos, fórmulas y clasificaciones, un conocimiento de

orden inferior, con *valor de cambio* por notas pero *sin valor de uso*.

— *La metodología pedagógica de talla única*, propia también de la era industrial, que se propone que todos los aprendices organizados en grupos de 25 a 35 individuos de la misma edad aprendan los mismos contenidos, con los mismos materiales, al mismo ritmo, de la misma manera y con los mismos métodos, no puede ser más antagónica con los modos en que el aprendiz vive el intercambio con la información digital y las redes sociales en el escenario y en la atmósfera que rodea su vida fuera del aula. Antagónica y contraproducente, porque lo que se valora en la vida social, económica y cultural contemporánea, no es la homogeneidad, ni la uniformidad, sino la singularidad, la diferencia, la capacidad de innovar, descubrir y crear.

— *La pedagogía como transmisión unidireccional y abstracta* de información del docente hacia el aprendiz/receptor pasivo también ha perdido su vigencia. La *pedagogía bancaria* (Freire) o la *pedagogía del camello* (Merieu), propia de la escuela de la era industrial que se ha mantenido hasta nuestros días, ya no puede sobrevivir, por estéril y ridícula, en la era digital. El aprendiz contemporáneo, desde bien pronto en la infancia, participa de un mundo de intercambios presenciales y fundamentalmente virtuales de información omnipresente, de carácter horizontal, ilimitado, gratuito, de fácil acceso, ubicuo y actualizado, que torna ridículas las prácticas docentes convencionales. Aprender haciendo ha sido el lema pedagógico de los docentes y pedagogos más ilustres (Dewey, Montessori, Pestalozzi, Freinet, Freire, Malaguzzi), aunque nunca alcanzó más que el espacio de la pedagogía marginal y minoritaria. Pero hoy día se vuelve una urgente e ineludible necesidad. Los descubrimientos recientes de la neurociencia confirman que los esquemas y mapas mentales que condicionan los modos de percibir, interpretar, tomar decisiones y actuar, de cada individuo, actúan por debajo de la conciencia y son generalmente inmunes a los intercambios meramente teóricos. La reconstrucción educativa de tales esquemas de pensamiento y hábitos subjetivos requiere ineludiblemente la acción, la práctica, la experiencia. Por ello, convendría reivindicar como alternativa la pedagogía de la experiencia, la *pedagogía del caracol*: una pedagogía lenta que deja huella.

— *La organización del espacio, del tiempo y los agrupamientos de los aprendices* en la escuela convencional heredada de la época industrial tampoco puede ser más antagónica y desfasada respecto a las posibilidades y exigencias de los nuevos escenarios de aprendizaje que emergen en la era digital. El aprendiz contemporáneo adquiere, contrasta, maneja información, reconstruye y crea conocimiento al participar en redes familiares, sociales, profesionales, de ocio o académicas, en cualquier momento y en cualquier lugar y a través de los múltiples dispositivos y pantallas a su disposición, fuera o dentro del recinto escolar.

— *La imposición de estándares comunes y la evaluación mediante test o pruebas objetivas*. Los estándares comunes y homogéneos ahogan la posibilidad de la enseñanza personalizada, asumen la falacia de que todos los aprendices procesan la información de

la misma manera, tienen la misma mezcla de habilidades cognitivas, emocionales y perceptivas, y almacenan, organizan, recuperan y aplican el conocimiento de forma similar. Falacia, porque la investigación pedagógica en general y la neurociencia de manera más intensa en la actualidad (BLODGET, 2011), demuestra de manera insistente y progresiva que los aprendices aprenden a través de todos los sentidos y de forma diferente en función de la singular construcción biográfica de sus recursos internos, conscientes e inconscientes de percepción, interpretación, organización, toma de decisiones, y actuación. Del mismo modo que en la vida adulta, los estándares de calidad han de adaptarse, cada vez más, a la singularidad de las diferentes formas de desarrollo personal y profesional de cada aprendiz y ciudadano.

RAVITCH (2013) nos recuerda con insistencia que es un sinsentido anacrónico prescribir un único, extenso y detallado cuerpo de conocimientos que todo aprendiz debe dominar, y aún menos aprender al mismo ritmo y con los mismos recursos. Como ya sugería Stenhouse hace ya medio siglo, los estándares comunes deben reducirse a un limitado conjunto de *principios básicos de procedimiento*, o esqueleto de competencias básicas, que se concretan y aplican de modo muy diferente en las distintos ámbitos del saber y en el desarrollo singular de cada uno de los aprendices. Lo que debe preocuparnos como docentes equitativos es conseguir las *condiciones de igualdad para promover la equivalencia de oportunidades*.

Una nueva ilustración para la escuela: El desarrollo de competencias o cualidades humanas

En consecuencia, si deseamos una educación de todos, para todos y con todos, celebrando y estimulando la diversidad, los contenidos del currículo, los métodos de trabajo, los contextos de aprendizaje y los procedimientos y herramientas de evaluación, deben diseñarse de tal modo que tenga cabida la imprevisible diversidad de las singulares combinaciones de comprensión y de acción que presentan los aprendices.

La era digital requiere, por tanto, una “nueva ilustración” para la escuela que suponga la superación del viejo y dualista pensamiento cartesiano, tomando en consideración, al menos, los siguientes aspectos irrenunciables: la plasticidad ilimitada del cerebro como órgano programado para aprender a lo largo de toda la vida; la primacía de las emociones en el aprendizaje humano y la indisoluble unidad compleja del cuerpo y la mente, la razón y las emociones; la importancia decisiva de los mecanismos y hábitos de percepción, toma de decisiones y acción que permanecen por debajo de la conciencia (WESTEN, 2009, LAKOFF, 2011, DAMASIO, 2005, 2010, DAVIDSON, 2011, PÉREZ GÓMEZ, 2012, 2013)

Una concepción holística y relevante del desarrollo humano implica la consideración del aprendizaje como proceso continuo de construcción, deconstrucción y reconstrucción del entramado de representaciones emocionales, conscientes e inconscientes. Educarse

supone, pues, a mi entender, reconstruir no solamente los modelos mentales conscientes y explícitos, sino de manera muy especial los mecanismos, hábitos, creencias y mapas mentales inconscientes y tácitos que gobiernan nuestros deseos, inclinaciones, interpretaciones, decisiones y reacciones automáticas. Esta reconstrucción del piloto automático requiere la experiencia, la acción y la reflexión sobre el sentido y la eficacia de nuestra acción.

Aprender a pensar para poder elegir requiere afrontar las limitaciones de nuestras concepciones previas, de las creencias que hemos incorporado en nuestra experiencia a lo largo de toda la vida y que traduce los valores, actitudes y hábitos dominantes en nuestro entorno amplio y en nuestro escenario reducido. No puede olvidarse que muchos de tales mecanismos de percepción, interpretación y toma de decisiones se han instalado en nuestro inconsciente, como sustrato automático que condiciona las reacciones mecánicas y los pensamientos conscientes. Además es prioritario además entender que tales mecanismos no se disuelven por la exposición del individuo a interacciones meramente teóricas, aprendizajes academicistas o sermones de los adultos. Por ello encontramos con demasiada frecuencia tanta distancia entre las teorías proclamadas y las teorías en uso (ARGYRIS, 1990), entre el procesador y el ejecutor humano, entre lo que pensamos, decimos, sentimos y hacemos. Por ello, nuestras elecciones aparecen contradictorias con tanta frecuencia. Aprender a pensar para poder elegir requiere reconstruir los recursos, conscientes y mayoritariamente inconscientes, que utilizamos para percibir, comprender, tomar decisiones y actuar en un movimiento dialéctico complementario que en pedagogía podría expresarse como “la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría” (PÉREZ GÓMEZ y cols., 2015). Parece evidente que los esquemas intuitivos e inconscientes de comprensión y de actuación solamente se forman y reconstruyen mediante las experiencias prácticas en los contextos reales, *teorizando la práctica y experimentando la teoría*. Las lecciones, cursos teóricos, instrucciones o consejos de arriba abajo, o la comunicación externa, oral o escrita, de ideas o sugerencias pueden ayudar pero son insuficientes para provocar la reestructuración real de los hábitos o creencias que influyen constantemente en nuestras interpretaciones y en nuestras reacciones en la vida cotidiana, personal y profesional. Así pues, el desarrollo relativamente armónico y coherente del pensamiento práctico requiere procesos permanentes de investigación y reflexión sobre la acción, un camino continuo de ida y vuelta permanente, de las intuiciones y hábitos a las teorías y de las teorías a las intuiciones y hábitos.

En consecuencia, la finalidad de la escuela educativa contemporánea o de cualquier institución dedicada a la formación de los ciudadanos no puede situarse en la enseñanza y aprendizaje de contenidos disciplinares, debe procurar, más bien, el desarrollo singular en cada individuo de estas cualidades, capacidades o competencias como sistemas complejos de comprensión y actuación, que incluyen al mismo nivel y con la misma relevancia, conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores, conscientes e

inconscientes. Estas exigencias provocan el siguiente interrogante: ¿Qué relación tiene el conocimiento que se aloja en las disciplinas científicas, artísticas o humanas, que se concreta en los currículos académicos convencionales, se empaqueta en los libros de texto, y cuya reproducción fiel se solicita en los exámenes, con el desarrollo de los modos de pensar, sentir y actuar de los individuos como ciudadanos, personas y profesionales?

En otras palabras, las finalidades de la escuela han de concentrarse en el propósito de ayudar a cada aprendiz a construir su propio proyecto vital (personal, social, académico y profesional) a transitar su propio camino desde la información al conocimiento y desde el conocimiento a la sabiduría. Por ello, una vez superada la adquisición de las denominadas materias y recursos instrumentales, los códigos básicos de comprensión lingüística, matemática, artística y psicomotriz, en lugar de estándares comunes, iguales para todos, habría que hablar de estándares de valor equivalente, flexibles y aplicables a las múltiples y diferentes combinaciones de las trayectorias personales de cada aprendiz.

En definitiva, lo que a mi entender merece la pena aprender en la escuela de la era digital contemporánea es el desarrollo de tres capacidades, cualidades o competencias básicas para todo ciudadano y desarrolladas de modo bien diferente en cada uno (PÉREZ GÓMEZ, 2007 y 2012):

- **Capacidad de utilizar y comunicar de manera disciplinada, crítica y creativa el conocimiento. La mente científica y artística.** La tarea de la escuela contemporánea no es tanto cubrir el contenido disciplinar presente en el currículo oficial, fragmentado en disciplinas, sino ayudar a los aprendices a utilizar el conocimiento de manera reflexiva y productiva. Ello supondría la creación de escenarios y programas de actividades escolares en los que cada individuo deba utilizar el conocimiento para comprender, diseñar, planificar y actuar en la realidad.

A este respecto conviene destacar, desde el primer momento, que el conocimiento no puede confundirse con la acumulación o reproducción de datos e informaciones, sino que implica la organización significativa de los mismos al menos en mapas, esquemas y modelos mentales, conscientes e inconscientes, que orientan nuestra interpretación y actuación. Vivir y trabajar la cultura en la escuela supone abarcar las peculiaridades más poderosas de la misma, comprender, aplicar, valorar, innovar y crear, no las migajas fosilizadas de su aprendizaje memorístico.

- **Capacidad para vivir y convivir en grupos humanos cada vez más complejos, globales y heterogéneos. La mente ética y solidaria.** El ser humano de la era digital vive necesariamente en sociedades plurales que comparten múltiples culturas, ideologías, religiones, leguas, identidades,

intereses y expectativas. ¿Cómo aprender a valorar la riqueza de la diversidad y respetar la complejidad de la discrepancia? ¿Cómo aprender a escuchar y resolver de forma pacífica y dialogada los inevitables conflictos de la compleja sociedad multicultural global? En esta cualidad o competencia básica deben distinguirse, en mi opinión, tres dimensiones fundamentales: a) fomentar el respeto, la comprensión y la empatía; b) estimular la cooperación activa, y c) promover el compromiso ético y político de cada uno de los ciudadanos para construir de manera democrática las reglas de juego que rigen la vida colectiva y ordenan la convivencia en los espacios públicos, privados e íntimos, (PÉREZ GÓMEZ y SOTO GÓMEZ, 2009).

- **Capacidad para pensar, vivir y actuar con autonomía. La construcción del propio proyecto vital. La mente personal.** El desarrollo autónomo, la autodeterminación, supone identificar los propios patrones conscientes e inconscientes de interpretación y actuación, y en su caso deconstruir, desaprender y reconstruir aquellos que se muestren obsoletos o impidan el progreso del propio proyecto vital, teorizar la propia experiencia y experimentar la teoría que nos convence. La construcción de la autonomía subjetiva requiere una pedagogía personalizada, capaz de atender y estimular el desarrollo singular de las trayectorias personales de cada uno de los aprendices. La escuela ha de ayudar a que cada individuo transite desde su personalidad heredada, a través de su personalidad adquirida, hacia a su personalidad elegida.

Una nueva pedagogía

Se necesita un currículo y una pedagogía que ayude a cada individuo a construirse de manera singular y creativa. A continuación destaco algunas de las sugerencias, a mi entender más relevantes, que concretan esta nueva pedagogía:

- Esencializar el currículo. *Menos es más, mejor.* Menos extensión y mayor profundidad. En busca de la relevancia, la calidad y no la cantidad debe constituir el criterio privilegiado en la selección del currículo escolar contemporáneo. Concentrar el foco de trabajo permite el desarrollo en profundidad, la consideración de múltiples y diferentes perspectivas sobre el mismo foco, la indagación de los aspectos y variables ocultas, así como el aprendizaje de los procesos de búsqueda, selección, organización, aplicación y valoración de la información.
- *Primero las vivencias y después las formalizaciones.* Captar la atención plena al sumergir al aprendiz en la corriente de vivencias. El currículo así entendido es más un itinerario de experiencias transformativas que un listado de contenidos. En este itinerario los aprendices exploran lo que son, lo que no son y lo que desean ser, dando más importancia a las experiencias, las relaciones y los contextos que a la

transmisión lineal de contenidos, datos y conceptos desvinculados de las vivencias. Así pues, lo que merece la pena aprender (desaprender y reaprender) en la escuela son los recursos conscientes e inconscientes que utilizamos en la vida cotidiana para interpretar, tomar decisiones, guiar nuestra actuación y evaluar los procesos y resultados de la misma.

- *Aprender haciendo*. Aprendizaje basado en problemas, situaciones, casos y proyectos. Fomentar actitudes estratégicas, más que enseñar estrategias concretas o discursos sobre estrategia. Reconstruir los esquemas y hábitos conscientes e inconscientes, requiere la experiencia, las vivencias reflexionadas, contrastadas y reformuladas, más allá de los meros intercambios verbales, teóricos, proclamados.
- Primar la *cooperación* y fomentar el clima de confianza. La *cooperación* aparece como la estrategia pedagógica privilegiada tanto para el desarrollo de los componentes cognitivos como de los componentes emotivos y actitudinales de las competencias. El aprendizaje cooperativo aprovecha los talentos y las miradas diferentes de cada individuo, permite experimentar la satisfacción de la ayuda y atención mutua, la riqueza y complejidad de la pluralidad, la realización de proyectos comunes y la empatía de las emociones compartidas.
- Promover la *inversión didáctica, el flipped Classroom*. Aprovechar al máximo los recursos digitales y las redes sociales. Utilizar la estrategia de la clase invertida, donde las actividades de documentación e información se realizan on line, aprovechando las ilimitadas posibilidades del mundo digital, reservando el espacio del aula y el tiempo presencial para investigar, profundizar, practicar, proyectar, resolver dudas y fomentar la cooperación y el debate.
- *Más evaluación educativa*, más ayuda, más orientación, más apoyo y tutorización cercana y *menos calificación* fría, externa, distante y selectiva en la enseñanza obligatoria. Habría que explotar la relevancia del portafolios como herramienta de aprendizaje y evidencia del desarrollo de cada aprendiz, así como la competencia y atención cercana del docente tutor, sensible a las diferencias, los cambios y los procesos evolutivos de cada aprendiz.
- *Potenciar la función tutorial del docente*. Ante estos nuevos retos, los docentes en la era digital somos más necesarios que nunca, no precisamente para transmitir, sino para ayudar a aprender, a construir el propio conocimiento, a autorregular el propio aprendizaje. El docente como tutor de personas más que como tutor de disciplinas. La ayuda experta y cercana del docente para que cada aprendiz construya de forma disciplinada, crítica y creativa su propio y singular proyecto personal, académico y profesional es más necesaria que nunca, especialmente para aquellos que por diversas circunstancias, en una sociedad cada vez más desigual, no saben, no pueden o no quieren aprender lo que la escuela les exige.

Lamentablemente, las propuestas aquí sugeridas se encuentran en las antípodas respecto a las prescripciones presentes en la LOMCE, a pesar de su lenguaje engañoso.

Una vez más la pedagogía humanista apoyada en la investigación científica ha de navegar a contracorriente, para ayudar a los ciudadanos contemporáneos abrumados por la complejidad y la incertidumbre a pensar, experimentar y elegir en un entorno social saturado de información y atosigado de estímulos que fomentan el consumismo, la distracción y el engaño político, social y económico.

Bibliografía

- ARGYRIS, CH. (1999). *Conocimiento para la acción*. Madrid, Granica.
- BLODGET, A. S. (2011). *Learning versus Schooling: a Parent's Guide to Brain Research*. Amazon. Versión ebook.
- DAMASIO, A. R. (2005). *Descartes error: Emotion, Reason and the human brain*. Nueva York, Harper Collins Publisher. (Trad. cast. *El error de Descartes*. Madrid, Editorial Crítica.)
- (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona, Destino.
- DARLING-HAMMOND, L. (2010). *The flat world and education*. EE.UU., Teachers College Columbia University.
- DAVIDSON, C. (2011). *Now You See It: How the Brain Science of Attention Will Transform the Way We Live, Work, and Learn*. Nueva York, Penguin Books.
- DEDE, C. (2007). *Transforming Education for the 21st Century*. Cambridge, Harvard Education Press.
- LAKOFF, G. (2011). *The Political Mind*. Nueva York, Wiking.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. I. (2009). “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción”. En J. GIMENO SACRISTÁN: *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata. ISBN: 978-7112-528-6.
- (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid, Morata.
- (2013). “¿Que merece la pena aprender en la escuela en la era digital?” *Cuadernos de Pedagogía*.
- (2007). “La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas”. *Cuadernos de Educación I*. Gobierno de Cantabria. ISBN: 978-84-95302-46-2
- y SOTO GÓMEZ, E. (2009). “Competencias y contextos escolares”. *Organización y Gestión Educativa*, págs. 17-21.
- , —, SERVÁN NÚÑEZ, M^a J. y PEÑA TRAPERO, N. (2015). “Lesson study and the development of teaching skills: from practical knowledge to practical thinking”. *International journal of Lessons and Learning Studies*. *IJLLS* (En prensa).
- RAVITCH, D. (2013). *Reing of Error*. Nueva York, Alfred a Knopf.
- TOFFLER, A. y TOFFLER, H. (2006). *Revolutionary wealth*. New York: Alfred A. Knopf.
- WAGNER, T. (2010). *The Global Achievement Gap*. Nueva York, Basic Books.
- WESTEN, D. (2008). *Political Brain*. Nueva York, Public Affairs.
- WILLINGHAM, D. (2009). *Why don't Student like Schools*. Nueva York, Wiley.

Las pedagogías innovadoras y las visiones de los contenidos

Por Jaume CARBONELL SEBARROJA

Exdirector de Cuadernos de Pedagogía

¿De qué hablamos cuando hablamos de innovación?

La innovación educativa se mueve a caballo entre los procesos de mejora —hacer lo mismo pero mejor, perfeccionando o modernizando la epistemología y transmisión del saber—; y los procesos de transformación: cambiar con distintos grados de radicalidad la institución escolar, los contenidos del currículo, los modos de enseñar y aprender y la participación de los distintos actores de la comunidad educativa. Estas dinámicas, extraordinariamente complejas, nunca son neutras porque están connotadas por relaciones de poder, concepciones ideológicas, intereses sociales y corporativos, y por visiones sobre la cultura y el conocimiento escolar.

En este texto se toma como punto de partida la innovación educativa transformadora que apunta hacia la modificación de teorías y prácticas pedagógicas; que genera un foco de agitación intelectual permanente; y que facilita la adquisición del conocimiento pero también la comprensión de lo que da sentido al conocimiento. Se trata de organizarlo de manera que el alumnado pueda realizar una transferencia continua entre el conocimiento escolar y el del entorno cotidiano y virtual.

Al propio tiempo, la innovación apuesta por una noción holística de los contenidos que abarca todas dimensiones y componentes que contribuyen al crecimiento y enriquecimiento de las personas: lo que tradicionalmente se ha conocido como educación integral y más recientemente se define como inteligencias múltiples, donde se funde la cognición y la afectividad, la razón y la ética, lo sensorial y lo social. Es lo que cuenta Loris Malaguzzi de los cien lenguajes de los niños y niñas, y de los cien modos de pensar, de hablar, de pensar y de descubrir: “El niño tiene cien lenguajes, pero le roban noventa y nueve”. Una producción de saber que sea capaz de articular el pasado con el presente, lo más próximo con lo más lejano. En síntesis, se trata de que el alumnado conviva y se recree en torno a un saber que contribuya a la formación de una ciudadanía

más capacitada, más culta, más crítica, más creativa y más democrática.

Cuatro visiones no innovadoras sobre los contenidos

- a) *Visión enciclopédica.* Es la organización curricular dominante de la pedagogía, sobrecargada de contenidos academicistas, uniformes, descontextualizados y sin ningún tipo de jerarquización —no se distingue lo principal de lo secundario—, culturalmente irrelevantes y socialmente inútiles que se vehiculan mediante el libro de texto —en formato papel o digital— y la lección magistral; y que se basan en la memorización y repetición mecánica y no comprensiva, y en el examen tradicional, sin contemplar ningún tipo de mediación por parte del alumnado. Se trata de contenidos que están concebidos solo para tener éxito en la escuela y que se olvidan fácilmente a la primera de cambio. Su propósito es el de formar cabezas llenas y no bien amuebladas, como decía Piaget. Ante la explosión acelerada del conocimiento no existe ningún tipo de contención debido a la lucha por el control del currículo por parte de los intereses de los grupos de presión económicos e ideológicos, la industria editorial y los gremios corporativos, que hacen que los llamados objetivos mínimos se conviertan en máximos —con el correspondiente listado de contenidos obligatorios—, sin duda una de las mayores perversiones del sistema educativo, ya que la centralidad no la ocupa el aprendizaje sino la evaluación, y se acaba valorando más las calificaciones que las adquisiciones de contenidos. La obsesión es terminar el programa siguiendo la lógica fragmentada del conocimiento oficial —no hay espacio para otros registros culturales—. Forma parte de las rutinas ancestrales de una gramática escolar muy arraigada.
- b) *Visión centrada en los intereses del niño.* La crítica al modelo enciclopédico genera una reacción que desemboca en un movimiento pendular que menosprecia el valor y la selección de los contenidos. El qué enseñar está en función de los intereses, necesidades y ritmos de aprendizaje del alumnado. El relato es el siguiente: no es necesario pensar en la selección, jerarquización y transmisión de los contenidos porque ello contradice o condiciona el deseo y la libertad del niño. Constituyen derivas hacia el psicologismo, el didactismo, el espontaneísmo, el activismo, las pedagogías no directivas y el constructivismo que han secuestrado el debate en torno a la selección, el sentido de la relevancia de los contenidos. Porque la prioridad es escuchar al niño, respetar sus demandas e ignorar cualquier tipo de conocimiento regulado e impuesto. Uno de los eslóganes más popularizados es el "aprender a aprender" una proposición vacua porque para ello —en contra de lo que con frecuencia se ha pensado— se requieren unos contenidos culturales específicos. Esta falta de atención se ha visto agravada por el despiste y la ambigüedad en que se han planteado en distintas reformas la distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

- c) *La visión relativista*. Surge como reacción pendular frente al modelo dominante enciclopedista del universalismo cultural de carácter positivista que legitima dogmas, verdades absolutas y conocimientos etnocéntricos. Hay discursos contrahegemónicos que realzan más que justificadamente un currículo que contemple la diversidad cultural y de género así como la de otras manifestaciones minorizadas y excluidas. Pero, con frecuencia, el discurso relativista se radicaliza hasta el extremo de utilizar la diversidad, la complejidad o la incertidumbre como coartada para sostener que todas las opiniones y conocimientos tienen el mismo valor y para poner en cuestión cualquier tipo de certeza o veracidad al conocimiento. Este desafío a la racionalidad niega o subestima la existencia de evidencias científicas, verdades históricas o referentes éticos. Así, en nombre de esta visión extrema del relativismo cultural, se defienden ciertas prácticas como la ablación del clítoris, la discriminación de la mujer, la pena de muerte, la tortura, la pederastia u otras manifestaciones incompatibles con los Derechos Humanos. Y en el ámbito sociopolítico la historia se manipula y tergiversa. Así, se argumenta, por ejemplo, que en los conflictos bélicos todas las partes tienen las mismas responsabilidades —pongamos que hablamos de la Guerra Civil Española— o bien que toda la ciudadanía es igualmente responsable de la crisis económica.
- d) *La visión utilitarista*. Está asociada a la nueva vorágine del discurso de las competencias —una versión moderna y maquillada de la pedagogía por objetivos— que coloniza todos los ámbitos y niveles educativos. Ahora la lista de objetivos y contenidos mínimos —un mero eufemismo— se sustituye por la larga lista de competencias y se convierte sin más en la tabla de salvación del proceso de enseñanza y aprendizaje. El nuevo mantra ya no es adquirir contenidos —sean los que sean— sino el citado “aprender a aprender”, como si esta actividad pudiera realizarse al margen de la adquisición de los contenidos. Una vez más —como ocurre con la visión centrada en los intereses del niño y en las pedagogías psicologistas— se enfatizan las capacidades de desarrollo personal y social pero queda relegado el debate sobre la selección y jerarquización de los contenidos culturales. A ello ha contribuido la obsesión por la evaluación de las competencias básicas mediante la floración de numerosas pruebas nacionales e internacionales, entre las que destaca PISA. Es evidente que las competencias lingüística, científica y matemáticas son de una gran relevancia pero también lo es que éstas no miden únicamente a través de una prueba de papel y lápiz en un solo día —¿dónde queda la potencialidad de la evaluación continua?—; que es necesario que, tal como se pretende, se mida el grado de aplicabilidad de las competencias en la vida cotidiana —su utilidad y aplicabilidad— pero no pueden obviarse el desarrollo de otros pensamientos de carácter más abstracto; y que existen otras competencias relacionadas con otras áreas de conocimiento que no se evalúan y que también forman parte del capital cultural mínimo que debe adquirirse en la enseñanza

obligatoria.

Los nuevos contenidos innovadores

Vaya por delante una premisa importante: la enseñanza y aprendizaje de contenidos — el qué se enseña y aprende— va siempre asociado a los métodos, estrategias, actividades y materiales curriculares que se utilizan —al cómo se enseña y aprende—. No entraremos en el análisis de la distancia que media entre lo que el profesorado enseña y lo que el alumnado aprende realmente en el aula; y tampoco en lo que los estudiantes aprenden fuera de la institución escolar que aumenta día tras día, debido al uso cada vez más generalizado y perfeccionado de las Tecnologías de Información y de la Comunicación, y a la existencia de otros espacios y ofertas formativas extraescolares. Nos limitaremos al currículo escolar y a sus posibilidades de adaptación y recreación.

La visión transformadora de los contenidos escolares supone la superación de las cuatro visiones señaladas en el apartado anterior. Algunos de sus elementos pueden y deben tomarse en consideración, pero situados dentro de una nueva lógica ligada a la educación integral que logre establecer nexos y conexiones sólidos entre el desarrollo personal y cultural, entre las distintas capacidades y los contenidos.

Uno de los atributos del conocimiento innovador es su relevancia; es decir, la adquisición de contenidos básicos con valor cultural y social que nos ayudan a comprender la evolución multidimensional de la humanidad y a comprender el mundo en que vivimos.

En “La aventura de innovar” (2001) destaco estos diez componentes del conocimiento innovador: afecta a todos los aspectos del desarrollo personal; ha de ser relevante; se enriquece con la interculturalidad; apela a la emancipación y a la búsqueda de la verdad; desarrolla el pensamiento reflexivo y la comprensión, al tiempo que posibilita entender un poco mejor los tiempos que conforman el pasado, el presente y el futuro; requiere más preguntas que respuestas; se enriquece con la experiencia personal; tiene una fuerte carga emotiva y forma parte de la subjetividad; mira al entorno para interpretarlo y tratar de transformarlo; y tiene carácter interdisciplinar o transdisciplinar, en contraposición a la lógica fragmentaria del saber.

El conocimiento fragmentario y la lógica disciplinar se asienta en la inercia más ancestral del currículo y de la organización del tiempo escolar, y en la defensa corporativa del profesorado que en cada nueva reforma busca ampliar su espacio de poder académico; mientras que la apuesta por el conocimiento integrado —que transita desde la interdisciplinariedad hasta la plena globalización— se sostiene en razones psicológicas que explican que la infancia aprende de manera sincrética y global y no de forma parcelada. La investigación educativa y la experiencia docente han demostrado con ejemplos consistentes —los proyectos de trabajo son un ejemplo muy ilustrativo— que cuando se establecen relaciones entre los diversos saberes y disciplinas, con propuestas

donde el conocimiento se integra y globaliza, se comprenden mejor los fenómenos naturales y sociales. Morin, que ha reflexionado con lucidez sobre las posibilidades de una mente bien ordenada para plantear los principios organizativos que permiten unir los saberes y darles sentido, sostiene que “hay que reemplazar el pensamiento fragmentario, superespecializado y reduccionista que aísla y separa por un pensamiento de lo complejo —lo que está tejido junto— sistémico, libre de apriorismos y ataduras, democrático y capaz de afrontar las incertidumbres del futuro y las numerosas contradicciones implícitas en los procesos de reforma social y educativa”.

El gran dilema, no obstante, es el de la selección y jerarquización de los contenidos: cómo discriminar lo básico de lo accesorio y cuáles son los conceptos, ideas, fenómenos sociales y científicos que nos explican por qué las cosas son como son y por qué hemos llegado donde hemos llegado, al tiempo que nos interrogamos si el devenir de la humanidad entera o de nuestro país en concreto hubiera podido ser otro en función de las decisiones políticas, los comportamientos sociales o los usos científicos y tecnológicos. Existen proyectos curriculares que organizan y secuencian el saber curricular en función de los grandes problemas y cuestiones relevantes que han ido conformando el pasado-presente-futuro: la alimentación y la supervivencia, el transporte, los grandes conflictos y revoluciones que han alterado los modos de producción y las relaciones de poder, los Derechos Humanos, la igualdad y la libertad, los descubrimientos y avances científicos que han modificado los modos de vida y de trabajo, etc.

Sean estos u otros contenidos, desde la perspectiva de la innovación transformadora se atribuye una importancia capital a la conversación o diálogo permanente entre el profesorado y el alumnado con el objeto de aprender a interrogar críticamente el conocimiento; desvelar falsedades científicas y sociales; desaprender concepciones y esquemas mentales erróneos y obsoletos y a sustituirlos por otros; hacerse las preguntas más pertinentes y a buscar las respuestas contrastando diversas fuentes de información; bucear en la memoria de nuestros antepasados y en la experiencia personal más cercana; tratar de relacionar lo global con lo local; utilizar textos, audiovisuales, testimonios y el propio entorno como formatos y escenarios de aprendizaje; y, sobre todo, garantizar que el viaje de la información al conocimiento y al pensamiento se haga en las mejores condiciones posible. Porque, en definitiva, uno de los aspectos básicos del desarrollo humano es la capacidad de establecer relaciones entre los distintos datos e informaciones para formarse un criterio propio, ensanchar la mirada y poder comprender críticamente la realidad.

Existe una última cuestión no menos sustanciosa: la disponibilidad y capacidad de aprendizaje del alumnado. Lo primero tiene que ver con los estímulos, la motivación y el deseo, algo que se logra —los ejemplos son numerosos— con un profesorado bien formado, con una relación cercana y de confianza y con un ambiente de aprendizaje culturalmente rico y pedagógicamente acogedor. Aunque, obviamente, la familia también ayuda. Y lo segundo tiene que ver con la adquisición de unas estructuras previas de

aprendizaje que le permitan al alumnado ir aprendiendo de manera progresiva, secuenciada, el sólido aprendizaje de nuevos contenidos.

Bibliografía

CARBONELL, Jaume (2000): *La aventura de innovar*. Madrid, Morata.

ESCUELAS INFANTILES DE REGIO EMILIA (1995): *La inteligencia se construye usándola*. Madrid, Morata.

GIMENO SACRISTÁN, José (Comp.) (2008): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata.

MORIN, Edgar (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.

La competencia de las competencias: El valor de la cultura escrita

Por María CLEMENTE LINUESA

Universidad de Salamanca. Correo-e: mcl@usal.es

La importancia de la cultura escrita

El valor de la cultura escrita es un asunto que pocos cuestionan, lo ha tenido siempre desde la aparición de la escritura y aunque en décadas pasadas en ciertos círculos se generó la ilusión de que la comunicación escrita podría ser sustituida por otros códigos, hoy la aparición de las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) pone de manifiesto que el dominio de la lectura y la escritura constituye una competencia esencial para comunicarse en el mundo actual, eso sí, con nuevos soportes y nuevas funciones que constituyen retos inéditos para la escuela. A pesar de los altos niveles de competencia lectora que caracterizan a muchas sociedades, la necesidad de alfabetizar a toda la población (en algunos casos a niveles muy primarios) sigue siendo todavía una gran meta en el mundo actual. Incluso en el contexto europeo el dominio de esta competencia al finalizar la educación obligatoria constituye uno de los objetivos para la mejora de la calidad y eficacia de la educación y la formación¹.

No podemos ignorar que los conceptos de alfabetización o sus opuestos (analfabetismo o iletrismo) no son monolíticos, más bien han variado y se han interpretado de manera diferente a lo largo de la historia; desde el punto de vista funcional tales conceptos tienen señas de identidad muy diferentes para las distintas sociedades y grupos sociales. Ser analfabeto pudo consistir, en determinados tiempos y lugares, sencillamente en no dominar el alfabeto, pero estar bien alfabetizado en las sociedades avanzadas implica un dominio de prácticas lectoras de cierta complejidad: leer y comprender diferentes tipos de textos, leer y escribir en distintos soportes, etc., es evidente que la era digital nos exige retos nuevos que a diferente escala se plantean al mundo educativo, máxime cuando el peso de la alfabetización inicial recae fundamentalmente en el ámbito escolar.

De hecho, la enseñanza de la lengua escrita ha constituido una de las metas, si no la fundamental, de la institución escolar desde su nacimiento. Durante mucho tiempo se

asistía a esta institución con el objetivo casi básico de alfabetizarse y, aunque la escuela ha ido incrementando sus funciones constituyéndose en gran administradora de la transmisión cultural, enseñar a leer y escribir constituye uno de los contenidos básicos en el proceso de escolarización. Estar alfabetizado sigue siendo una competencia tan elemental como fundamental, tanto para transitar por la propia institución como para moverse en la sociedad actual. No sería exagerado declarar que la enseñanza de la lengua escrita constituye el contenido por antonomasia de la escuela, un contenido transversal que, como veremos, aunque no tiene un final determinado en la propia escuela, sí tiene en gran medida su comienzo en ella.

Antes de abordar el asunto desde la perspectiva educativa es preciso ser conscientes de que la relevancia y el interés por el tema sobrepasa con mucho el ámbito estrictamente escolar, de hecho nos rodean discursos sobre la alfabetización que proceden de instancias diferentes y en todo caso ejercen enormes influencias sobre lo que la escuela debe realizar. Por ejemplo, discursos procedentes del ámbito de las administraciones, incluso de organismos oficiales internacionales, como el Banco Mundial, que establecen normativas, niveles de exigencia e incluso instrucciones para el ámbito escolar. El valor de la lengua escrita se manifiesta en el *discurso de las evaluaciones* en que esa competencia constituya siempre uno de los elementos clave de la evaluación educativa, incluso a escala internacional. Así, la competencia lectora es uno de los ejes fundamentales en las evaluaciones de ámbito educativo, como es el caso del informe PISA que, propiciado e impulsado por la OCDE, marca comparativamente los niveles de comprensión lectora de distintos países, considerando sin duda que tal competencia constituye una materia instrumental y transversal necesaria para moverse en la sociedad actual. El *discurso científico* marca también consignas relevantes para el proceso alfabetizador, como consecuencia de la constatación de las diferentes dificultades de carácter individual que presentan muchos sujetos para lograr una buena competencia lectora, aun cuando los aspectos socioeducativos les son plenamente favorables. Ello ha llevado a la gran pregunta de por qué determinados sujetos, que tienen experiencias educativas y culturales importantes, incluso de modo muy directo no logran los niveles requeridos. Es por esto que la alfabetización ha pasado de ser un tema casi exclusivamente pedagógico a ser objeto de investigación desde distintas disciplinas como la neurología, la psicolingüística, la sociología, etc. En todo caso, podemos subrayar que el nivel de investigación sobre el tema ha sido especialmente relevante. Desde hace cuatro décadas el estudio de cómo se aprende la lengua escrita y de dónde provienen los problemas cuando no se consiguen los niveles requeridos ha proporcionado un importante nivel de resultados, por lo que podemos hacer propuestas bien fundamentadas y refrendadas por la investigación psicopedagógica.

Si asumimos el significado que tiene hoy poseer esa competencia, así como su importancia en las sociedades actuales, nuestro interés radica en analizar cómo plantearnos la enseñanza de la lengua escrita en la escuela, tanto desde el punto de vista

de lo que queremos conseguir como del modo de llevarlo a cabo. Pero permítanme antes empezar con un pequeño recorrido por el sentido que ha tenido esta competencia tanto social como pedagógicamente, pues nos permitirá ver los grandes cambios en las prácticas y en las necesidades actuales.

Los condicionantes de la apropiación de la lengua escrita

Mientras hoy pretendemos que toda la población posea esta capacidad y con altos niveles de competencia, en los orígenes de la cultura escrita saber leer y escribir era un fenómeno tan minoritario como valorado, en ocasiones incluso ligado a la divinidad. Los que conocían la escritura, muy pocos, se consideraban privilegiados y normalmente estaban cerca del poder civil o religioso, los escribas eran servidores de los poderosos, pero de un rango social muy alto. En Grecia y Roma las comunidades textuales eran grupos que compartían textos profesionales lo que les confería poder y seguridad; en Grecia eran sociedades médicas, en Roma comunidades de juristas. Estos grupos tuvieron una importante influencia en la Edad Media, pues a través de los textos compartían prácticas y creencias que algunos calificaban de sectas. El poder de la Iglesia católica estuvo, en cierta medida, unido al hecho de que fueran los monjes de las órdenes religiosas los que ostentaran el dominio de la lengua escrita, en una sociedad prácticamente analfabeta, donde ellos interpretaban los textos a los fieles.

La exclusividad inicial al acceso a la lengua escrita estuvo ligada a condicionantes de diverso tipo: dificultad de los primeros *sistemas de escritura*; las *funciones* que ha tenido en cada momento lo escrito y por ello el tipo de prácticas requeridas; los *inconvenientes materiales* o la naturaleza y escasez de los *soportes*.

La dificultad de los primeros sistemas de escritura (ideográficos, logográficos) mediatizó sobremanera el acceso a la escritura. Hasta que se produjo la fonetización de la escritura (silabarios y sobre todo el alfabeto) no hubo un proceso relevante de extensión y acceso a lo escrito. El alfabeto simplificó nuestro acceso al sistema y, aunque presenta dificultades para muchos sujetos, no cabe duda que sociológicamente supuso un cambio transcendental, por tratarse de un sistema de pocos signos que dominándolos permite el primer nivel de desciframiento de los textos. Hoy podríamos decir que ese problema lo resuelve fundamentalmente la escuela, los otros condicionantes tienen una dimensión más amplia y socioeconómica.

Las funciones y prácticas primigenias de la escritura se restringían a transacciones comerciales o funciones sagradas. Pensemos que la escritura para transmitir el pensamiento de un autor es un fenómeno que empieza a desarrollarse en Grecia cuando se inventa el alfabeto. Hoy la escritura está presente en tantas facetas de nuestra cultura que podríamos decir que media en gran medida nuestra relación con el mundo. El lector actual puede tener la necesidad de realizar prácticas diferentes: leer un anuncio, un periódico, un prospecto, un artículo profesional, una novela, incluso leer en formatos

mixtos, un cómic, un libro ilustrado; leer en la red, leer en las tecnologías digitales (teléfonos, ordenadores, etc.), tales prácticas no todos las necesitan en la misma medida, de hecho cada lector pertenece o se identifica con una comunidad con la que comparte prácticas y textos.

Las prácticas a su vez estaban y están en la actualidad condicionadas, en gran medida, por las características de los soportes; de hecho, su escasez y accesibilidad fueron determinantes en el acceso a la escritura. Antes de la invención de la imprenta, cuando los usos de la escritura empezaron a ser transmisores de ideas de los autores, pero aún no existía la posibilidad de reproducirlos de forma fácil, la escasez de textos llevaba consigo realizar prácticas lectoras colectivas, en las que unos leían mientras la mayoría escuchaba. Este fenómeno se daba en los monasterios y en las universidades, pero también, ya en el siglo XVIII, en casas particulares en las que se compartían lecturas, probablemente con mayor abundancia de libros, pero abundando de manera notable las personas no alfabetizadas. La imprenta permitió el acceso cada vez más personalizado a los textos y por ello a la práctica de la lectura privada, algo considerado hoy normal; además ediciones cada vez más económicas hicieron posible el acceso a los textos y por ello el nacimiento de nuevos lectores.

Hoy los nuevos soportes, que llamamos, TICs añaden nuevas prácticas en la comunicación, constituyen en cierta manera una nueva revolución, porque se trata de medios omnipresentes en gran parte de la sociedad, lo que añade nuevas necesidades en el proceso de alfabetización y por ello en el mundo escolar. Estos soportes parecen estar al alcance de todos, aunque, como han señalado muchos expertos entre ellos Roger CHARTIER (2000), la revolución digital, que aparentemente parece universal, puede también profundizar y no reducir las desigualdades, propiciando el riesgo de un nuevo analfabetismo, no por la incapacidad de leer y escribir, sino por la imposibilidad de acceder a esas tecnologías. Además, como añade este autor, la presencia de Internet en cada escuela no elimina para muchos sujetos las dificultades de aprender la lengua escrita.

Los cambios en los aspectos señalados han condicionado de manera sustancial el modo como se ha enseñado a leer en distintas épocas; además, cuando ser lector constituía un fenómeno minoritario, probablemente no se evidenciaban los problemas de aprendizaje, que a pesar de que existieran se silenciaban en el ámbito privado, algo que hoy es impensable.

Lo que se hace evidente es que para la escuela actual enseñar a leer y escribir constituye un objetivo de enorme importancia, pero también de gran complejidad. Por ello es necesario preguntarse ¿qué puede y debe hacer la escuela en relación con la lengua escrita? Abordaré este asunto basándome en dos principios, que aunque son de distinto calado concitan bastante consenso. El primero es admitir que el dominio y la competencia total de la lengua escrita no terminan nunca. El segundo que la comprensión textual, y no el desciframiento, es la meta clara de la enseñanza de la lengua escrita.

La enseñanza de la lengua escrita no acaba en la escuela

Declarar que el *dominio de la lengua escrita no termina nunca* supone asumir que es un proceso más que un fin, puesto que, si como cabe esperar, cada lector se enfrentará a lo largo de su vida a nuevas *funciones*, a *nuevos textos* y a *nuevos formatos*, tendrá la necesidad de aprender constantemente. Por otro lado, hay muchos tipos de lectores, a unos les basta con una elemental competencia respecto de la lengua escrita, son aquellos que utilizan los textos para su vida cotidiana (anuncios, carteles, etiquetas, etc.), otros necesitan este instrumento para su profesión y en este grupo existen también muchos grados, ligados a la complejidad de tales profesiones. Hay lectores de literatura, de periódicos, de revistas, que leen para estar informados, por placer, por diversión y hay lectores cuyas prácticas lectoras se realizan sobre todo con TIC, que pueden desarrollar funciones nuevas, abordar espacios diferentes, y establecer relaciones más interactivas entre lector y texto. Los lectores de nuestra época deberán ir construyendo desde ciertas bases comunes, que sin duda la escuela debe dar y que llamamos *alfabetización inicial*, sus competencias más o menos complejas a lo largo de su vida en función de sus necesidades y opciones lectoras.

Tan diferentes prácticas están plenamente relacionadas con la necesidad de dominar distintos *tipos de textos* de características muy diferentes. La facilidad de leer un texto narrativo es diferente de leer un texto argumentativo o un texto científico, por poner ejemplos concretos, de manera que cuando decimos que alguien es un buen lector debemos preguntarnos para qué y de qué. Tampoco es insignificante la propia preparación, los conocimientos previos del lector sobre un asunto para poder comprenderlo mejor. Por tanto, la diversidad de competencias está ligada a la singularidad de los *tipos de textos* y a nuestra relación con los contenidos de esos textos.

Los soportes también han condicionado otros aspectos así, cuando los libros son escasos su posesión está enormemente restringida, cuando empiezan a abundar, podemos elegir mediatizados por la oferta y la capacidad adquisitiva y nuestra elección la basamos en la seguridad de la autoría y la edición. Con las TICs la elección implica un cambio sin precedentes, la oferta de textos es impresionante, pero las garantías para elegir no están tan nítidamente marcadas y es el lector quien debe poseer las habilidades necesarias para elegir. Por otro lado, los soportes actuales son híbridos y frecuentemente se simultanean códigos distintos, mensajes escritos, imágenes y hasta música en el mismo episodio (LANKSHEAR y KNOBEL, 2003).

No es fácil, pues, decir que hay una edad en la que uno es un lector perfecto y que ya posee todas las habilidades necesarias, por ello la misión de la escuela será sentar sólidas bases para que cada lector pueda ser competente para ejercitarse como un lector de su tiempo. Esta idea nos lleva a enlazar con el siguiente supuesto que expongo a continuación.

La comprensión textual como meta, pero hay otros procesos previos

“*Leer es comprender*” es una frase que suscita un gran acuerdo, si bien, como señalan CHARTIER y HÉBRARD (2002, pág. 64), “la simplicidad de la fórmula la convierte en consigna, pero esa brevedad encubre los problemas no los resuelve”. Algunos de estos problemas, que son de naturaleza diversa (individuales, sociales, culturales), van siendo abordados, estudiados y comprendidos, consecuencia de una fecunda investigación al respecto que nos aporta conocimientos sobre tales procesos y sobre la manera de abordarlos en la enseñanza, SÁNCHEZ, GARCÍA y ROSALES (2012).

Hoy muchos especialistas consideran que llegar a un buen nivel de comprensión y expresión en distintos tipos de textos requiere que la escuela adopte una perspectiva integral en la enseñanza de la lengua escrita sobre todo en la etapa inicial (SNOW y JUEL, 2005, CLEMENTE, 2008). Tal visión podríamos resumirla en tres grandes líneas: trabajar los *aspectos funcionales*; aprender y automatizar *el código* y abordar el proceso de *comprensión textual* desde el inicio de la alfabetización. O lo que es lo mismo, es necesario que quien va a ser alfabetizado comprenda el *sentido y el valor que tal aprendizaje tiene*. Es preciso que capte que la lengua escrita es un *sistema de representación*, como otros (dibujo, lengua oral), y por ello deberá aprender el código de la manera más fácil y amena posible y es preciso que el proceso de comprensión sea abordado desde el inicio de la alfabetización.

Lo primero requiere que el aprendiz pueda captar las funciones que tiene la lengua escrita o, lo que es lo mismo, qué beneficios obtendrá si aprende esa tecnología. En este asunto la respuesta la tenemos en cada sociedad y consistirá básicamente en propiciar al sujeto experiencias apropiadas para su edad y basadas en la cultura que le rodea. La llamada *lectura emergente*, cuyo significado podemos entender como el bagaje que sobre la cultura escrita va adquiriendo el niño antes del proceso formal de la alfabetización, es un asunto de gran relevancia; de hecho, las experiencias lectoras anteriores a la escuela, sobre todo en el contexto familiar, tienen un gran valor por lo que, si los contextos familiares y culturales son desiguales, la escuela deberá desarrollar acciones para paliarlas como parte del proceso de alfabetización.

Una larga lista de trabajos ha puesto de manifiesto el valor de la narración oral y escrita en el proceso de acercamiento de la cultura escrita (BRUNER, 2004). La narración de cuentos, la lectura oralizada por el maestro, la simulación de tareas que se hacen con la escritura en la vida cotidiana serán valiosísimas en la escuela, y deben formar parte del proceso alfabetizador y no concebirlas como un simple premio o diversión. Que un niño sea capaz de entender que si aprende a escribir podrá representar la realidad, como por ejemplo cuando hace un dibujo o expresa algo de forma oral, le llevará a captar el valor primigenio de ese instrumento. En este proceso de comprensión de la cultura escrita actual no podemos ignorar las nuevas tecnologías como un nuevo soporte junto a los libros tradicionales.

Si la lengua escrita es básicamente una representación de la lengua oral (aunque

incompleta e irregular), es evidente que debemos aprender el código de esa representación. Algunos movimientos pedagógicos se oponen a enseñar explícitamente el sistema alfabético, argumentando que el aprendiz lo asimilará espontáneamente del mismo modo que desarrolla el lenguaje oral. Este supuesto es difícil de sostener porque un gran número de investigaciones en muy diferentes lenguas, cuyo sistema de escritura es alfabético, evidencian que muchos sujetos tienen serios problemas para aprender ese código, al tiempo que constatan que automatizarlo es completamente necesario para que el proceso de comprensión sea plenamente productivo. Podríamos decir que dominar el código es condición sine qua non, pero insuficiente para hablar de un sujeto bien alfabetizado que pueda comprender un texto.

Finalmente, ¿cómo lograr la meta deseada: la comprensión? ¿Debemos esperar a dominar el código para empezar a afrontar los procesos de comprensión? La idea que propongo es hablar no tanto de comprensión lectora, como de comprensión textual. Los *mecanismos básicos de la comprensión* pueden ser los mismos para un texto oral o escrito, suponen considerar al menos cuatro aspectos: poner en juego los *conocimientos previos* sobre el tema contado o leído; *contextualizar* el contenido del texto oral o escrito; valorar/evaluar constantemente si se conoce el *significado de las palabras* que componen el texto y, considerando que no todos los tipos de textos tienen la misma estructura y complejidad, elegir los adecuados. Este proceso podemos ejercerlo desde el momento que enfrentamos a los niños a textos ya sean narrados, oralizados por el adulto o leídos por los propios aprendices. La construcción de la lectura comprensiva que, como hemos señalado, es un largo proceso, nos lleva a resaltar una idea formulada al comienzo, la de *transversalidad* de este contenido escolar; porque si cada tipo de texto tiene una complejidad, cada materia también la tiene y requiere una comprensión particular. Cada asignatura se expresa en tipos de textos diferentes, tienen léxicos singulares y complejidades conceptuales distintas, por lo que los profesores no pueden abandonar a su suerte a quienes consideran expertos lectores, solo porque sean buenos descifradores.

La lectura es una práctica que solo se hace potente y segura con su ejercicio. Por ello el fomento de tal práctica debe ser un reto para la escuela en todos los cursos y niveles. Crear hábitos lectores está por encima de la alfabetización inicial, es propio de cualquier curso y etapa educativa.

Bibliografía

- BRUNER, Jerome. (2004). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Barcelona, Gedisa.
- CHARTIER, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona, Gedisa.
- CHARTIER, A. M. y HÉBRARD, J. (2002). *La lectura de un siglo a otro*. Barcelona, Gedisa.
- CLEMENTE, M. (2008) *Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas prácticas*. Madrid, Pirámide.
- LANKSHEAR, C. y KNOBEL, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid, Morata.
- SÁNCHEZ, E., GARCÍA, R. y ROSALES (2012). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer*.

SNOW, C. E. y JUEL, C. (2005). "Teaching children to read: what do we know about How to do it?" En SNOWLING, M. J. y HULME, C. *The Science of Reading: A Handbook* (págs. 501-520). Oxford, Blackwell Publishing.vff.

¹ En el boletín de Educación del Ministerio de Educación de febrero de 2014, donde se ha publicado la Estrategia Europea de Educación y Formación 2020 para la cooperación de los países miembros, se establecen cuatro grandes objetivos; siendo el cuarto de ellos lograr que el porcentaje de alumnos de bajo rendimiento en competencias básicas en lectura, matemáticas y ciencias sea inferior al 15% al finalizar la Educación Secundaria. En España, en PISA 2012, en lectura este porcentaje se sitúa en un 18,3% por debajo de la media de la UE.

Organización de los contenidos curriculares y relevancia cultural

Por Jurjo TORRES SANTOMÉ

Universidade da Coruña. Correo-e: jurjo@udc.es

En cualquier sociedad democrática los procesos educativos deben estar pensados para favorecer el desarrollo de todas las dimensiones de la personalidad de cada estudiante. Pero esta tarea se lleva a cabo en el contexto de una determinada sociedad en la que esos mismos alumnos y alumnas son y deben ejercer su ciudadanía. Por esta razón, es preciso contemplar el currículo como una selección de la cultura realizada con el fin de posibilitar la comprensión del pasado y presente de nuestra comunidad y de sus lazos e interacciones con el resto de la humanidad. Un pasado del que es preciso aprender las dinámicas que permitieron mejorar nuestra convivencia e intercambios y nuestra calidad de vida. Vamos aprendiendo de la experiencia de quienes nos precedieron para poder ir más lejos, pero de un modo más democrático, justo, solidario y optimista.

Es desde el conocimiento de nuestras realidades más cercanas, siempre en interacción con las más próximas y lejanas, lo que nos permite facilitar aprendizajes que nos ayuden a entender la complejidad del mundo global en el que vivimos y capacitarnos para cumplir con nuestras responsabilidades de participar como ciudadanas y ciudadanos. La institución escolar es un espacio privilegiado para educar una ciudadanía más abierta, innovadora y generadora de personalidades dialogantes con el resto de realidades y culturas, comprometida con el pluralismo y cosmopolitismo democrático e igualitario.

No obstante, en las aulas, demasiados estudiantes siguen preguntándose ante los contenidos y tareas escolares: “¿esto para qué sirve?” o, lo que incluso es peor, al final de una etapa educativa o de una carrera se ven a sí mismos como ignorantes; que han estado perdiendo el tiempo ya que no se sienten capaces de enfrentarse al mundo real con lo que han aprendido. Situaciones como éstas, deberían ser razón más que suficiente para replantearse tanto la relevancia de los contenidos que las autoridades ministeriales imponen como básicos y obligatorios, como los recursos didácticos y las metodologías con las que el profesorado anima, motiva y organiza situaciones favorecedoras de aprendizajes significativos para el alumnado.

El agrupamiento de los contenidos en disciplinas es algo que viene caracterizando la organización de los aprendizajes en los sistemas educativos, la selección y organización del profesorado, el agrupamiento del alumnado, las evaluaciones, los libros de texto y, en general, los recursos informativos y didácticos, la propia organización y utilización de los espacios, etc. Esta estructuración disciplinar organiza la mente del alumnado también de un modo semejante. Aprende, estudia y recuerda de una manera disciplinar; y con el tiempo, si es un buen estudiante, con una familia que le apoya por detrás, acabará convertido en un especialista más de alguna disciplina académica.

Las disciplinas ofrecen perspectivas específicas del mundo, pero que es imprescindible complementar e interconectar para una mejor comprensión de la realidad; así como para evitar sesgos en los análisis, en la toma de decisiones y en las intervenciones en la vida cotidiana. Interrelaciones que es imprescindible que sirvan también para hacernos conscientes de que vivimos en un planeta global y en un medio ambiente cuya sostenibilidad debemos garantizar. Esta compleja realidad no la podemos explicar, y mucho menos intervenir en ella, con miradas y acciones sesgadas por marcos disciplinares.

Es preciso comprender que, además del conocimiento disciplinar y escolar, hay muchos otros saberes, conocimientos y procedimientos más populares y menos estructurados, y que las instituciones escolares deben tomar en consideración. Tiene que haber una mayor conexión entre estos saberes; apoyarnos también en ese conocimiento experiencial y cotidiano con el que chicos y chicas están más familiarizados para establecer vínculos con el conocimiento más sistematizado y organizado, que son las disciplinas o ámbitos del conocimiento más interdisciplinares.

Recordemos que Basil BERNSTEIN contraponen el currículo como colección al currículo integrado. En el modo colección las materias aparecen con las fronteras muy visibles, ocupándose de parcelas muy delimitadas del conocimiento y por tanto contempladas únicamente con los ojos sesgados que proporcionan las miradas parciales sobre una realidad que es siempre más compleja y con múltiples caras y perspectivas. Estas realidades presentadas de un modo tan fragmentado no logran que el alumnado acabe captando las conexiones de lo que estudia en las aulas con lo que acontece en el mundo exterior al propio centro escolar.

Disciplinas y control de docentes y alumnado

La tarea de ayudar a entender el mundo, socializar y capacitar al alumnado, se ve dificultada en muchos casos por políticas educativas inadecuadas. Este es el caso de lo que acontece con la nueva legislación aprobada, la LOMCE¹. Una ley que contempla y potencia una determinada selección y organización de los contenidos, pero además para vigilar su cumplimiento impone un férreo control sobre la comunidad educativa — profesorado, estudiantes y familias— mediante cuatro tipos de controles, de manera

principal:

- La imposición de contenidos obligatorios.
- Evaluaciones externas de determinadas áreas de contenidos, reválidas.
- Los servicios de Inspección educativa.
- La Dirección de los centros escolares decidida por la Administración.

Tanto el Partido Popular como los grandes poderes financieros y empresariales, que son quienes sustentan y marcan las grandes líneas de acción, saben bien que en la actual coyuntura política la reorientación ideológica del sistema educativo es una tarea imprescindible para, a su vez, poder sacar adelante todo el gran conjunto de medidas de privatización y de desmantelamiento del Estado de Bienestar que cada uno de los Ministerios que engloba este Gobierno está implementando.

Por lo que respecta al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en todo lo referido al diseño, desarrollo y evaluación curricular, al profesorado se le cercena su autonomía profesional. Así, por ejemplo, la LOMCE en sus Artículos 6, *Currículo*, y 6.bis, *Distribución de competencias*, ya muestra con claridad este programa político de control absoluto del trabajo docente. Artículos en los que se visibiliza claramente la imposición por parte del Ministerio —sin el más mínimo debate democrático público— del “diseño del currículo básico, en relación con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares y resultados de aprendizaje evaluables” (Art. 6 bis, e). Medidas políticas sobre cuya razón de ser, a mi modo de ver, caben tres posibles hipótesis:

- O bien se duda de las capacidades y de la formación de las profesoras y profesores;
- O bien se trata de facilitar el mercado de los libros de texto, sobre la base de desmenuzar de tal manera los contenidos curriculares y tareas docentes que todo el profesorado perciba la necesidad de que todo el alumnado deba estudiar idénticos contenidos, realizar las mismas actividades, con iguales recursos didácticos, con una secuenciación similar, a la misma velocidad y, en consecuencia, con los mismos resultados y evaluados de idéntica forma y en las mismas condiciones;
- O bien, trata de impedir que un colectivo dotado de mayor responsabilidad y autonomía pudiera poner en cuestión la agenda oculta neoliberal y fuertemente conservadora con la que se programó, diseñó y se está imponiendo esta Ley Orgánica.

Se dicta una vuelta a un currículo y filosofía educativa más academicista y tradicional, pero con mayores controles para imponer y vigilar que realmente sea eficaz para los nuevos fines de construcción de personalidades neoliberales; de un nuevo sentido común que convierta en pensamiento hegemónico las cosmovisiones positivistas y deshistorizantes que caracterizan al *homo economicus*, *homo consumens* y *homo debitor*. Un ser humano fuera de la historia, reducido y transformado en una mercancía más.

Esta filosofía educativa y agenda neoliberal, implícita en la LOMCE, da origen a un listado de asignaturas obligatorias y de contenidos exageradamente amplio, muy prescriptivo y regulado mediante indicadores de rendimiento medibles de modo cuantitativo y por pruebas externas de evaluación. Este conjunto de medidas lo que realmente fomenta es un currículo muy cerrado, uniformizador y completamente centralizado, contrario a los requisitos de flexibilidad y apertura que servirían para acomodarse más a las necesidades concretas de cada institución educativa y a la idiosincrasia del alumnado con el que trabaja. Tampoco posibilita la conexión con un mundo que sufre rápidas transformaciones, ni contempla que determinados e inesperados acontecimientos relevantes para la comunidad en la que está ubicado el centro escolar se puedan tomar en consideración para el trabajo en las aulas.

La organización de los contenidos únicamente de modo disciplinar reduce la visibilidad del conocimiento más conflictivo o controvertido. Una nota que caracteriza al conocimiento en nuestros días y que, por tanto, exige educar al alumnado para moverse y trabajar en una sociedad y en actividades laborales donde esta peculiaridad del conocimiento es la tónica dominante.

Introducir al estudiante en discusiones donde se defienden opiniones contrarias, aprender a debatir, a argumentar pero escuchando al otro, a aceptar que el otro puede tener razón... exige todo un tipo de destrezas que el conocimiento disciplinar no siempre facilita. Aprender a debatir supone, entre otras cosas, entrar en contacto con materiales y fuentes informativas muy diversas y controvertidas; comparar informaciones y distintas líneas discursivas. Algo que demanda también un profesorado que sea capaz de mantener debates y no contribuir a sesgarlos.

Un listado menor de contenidos obligatorios posibilitaría poder trabajarlos con mayor profundidad y de manera verdaderamente educativa; instando a entrar en contacto con fuentes informativas mucho más relevantes e, incluso, de primera mano; preocupándose de manera más vigilante por desarrollar procedimientos, destrezas, capacidades, aptitudes, fomentar valores democráticos, etc.

En una sociedad democrática existen siempre las posturas y temas polémicos que exigen una ciudadanía dialogante. Tratar de eliminar los contenidos curriculares controvertidos, como manifestó el ministro J. I. WERT a propósito de la asignatura que eliminó, *“Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos”*², equivale a la estrategia del avestruz, de esconder la cabeza para no querer asumir la realidad e imaginar que así se elimina el problema. Una postura semejante es todo un caldo de cultivo para educar seres fáciles de ser adoctrinados, en vez de una ciudadanía informada. Algo que contradice las intenciones y finalidades de la LOMCE, según el deseo expresado en el Preámbulo I, en el primer párrafo de la Ley, cuando se afirma que *“el aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio”*. Intenciones con las que se inicia la Ley, pero para las que luego no se proponen medidas adecuadas que hagan viable semejante propósito.

Evaluaciones como cultura de la sospecha

Esta imposición de materias y contenidos se asegura con *evaluaciones externas* sobre la base de indicadores de rendimiento que permitan comparaciones entre estudiantes y centros escolares. Política que en la mayoría de los casos condiciona también las metodologías y las posibilidades de llevar a cabo propuestas con mayores niveles de interdisciplinariedad, de realizar conexiones relevantes entre disciplinas.

Estamos ante evaluaciones que al estar obsesionadas por el rigor de las mediciones cuantitativas tienden a basarse en tareas cognitivamente simples y elementales, pues son las que permiten que se construyan este tipo de tests o pruebas objetivas. Esta clase de evaluaciones suponen un freno a la estimulación de las capacidades cognitivas más complejas. Si establecemos una jerarquía de complejidad (Cuadro 1) las tareas cognitivas más simples como memorizar, conocer, comprender y aplicar acaban siendo las que más se trabajan, las que caracterizan el tipo de tareas que proponen los libros de texto. Por el contrario, las más complejas, ricas e imprescindibles para seguir avanzando, tales como analizar, sintetizar, evaluar, crear, ... dado que no propician convertirse en ítems medibles en ese tipo de pruebas, ni en el tipo de metodologías acordes con la política de control e imposición de listados de contenidos obligatorios que lleva a cabo el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, acaban siendo descuidadas.

Cuadro 9.1. *Jerarquía de tareas escolares y capacidades cognitivas*

Conocer , reconocer, completar, definir, nombrar, identificar, describir, memorizar. Comprender , contrastar, comparar, explicar, diferenciar, resumir. Aplicar , calcular, completar, utilizar. Analizar , clasificar, conectar, derivar, experimentar, comparar. Sintetizar , explicar, resumir, demostrar. Evaluar , juzgar, criticar, razonar, concluir. Crear , diseñar, inventar, plantear nuevas hipótesis, improvisar.

La preocupación cuantitativa es aun más visible en el Real Decreto de currículo básico establecido por el Ministerio como obligatorio para la Educación Primaria³; el primer desarrollo normativo de importancia que se acaba de hacer público de la LOMCE. Aquí se concreta que los estándares de aprendizajes “deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado”. Se vuelve asimismo, a tratar de obsesionar al alumnado con calificaciones numéricas de 1 a 10. “Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables” (*Disposición adicional cuarta. 2*). Es, por tanto, constatable este afán que caracteriza a las políticas neoliberales de cuantificar y, lo que es más importante, comparar de cara a facilitar la construcción de rankings.

Obsesionar al profesorado y al alumnado con aprendizajes que se puedan medir fácilmente y cuantificar en pruebas estandarizadas acostumbra a generar un currículo oculto que lleva a prestar atención y estudiar únicamente contenidos, tareas y

procedimientos en la medida que se ven con posibilidades de ser objeto de este tipo de mediciones. Estudiar lo que, para y de modo que pueda ser formulado como ítem en una prueba objetiva.

Las tareas cognitivas más ricas, con mayor poder de estimular aprendizajes más complejos e interesantes se aplazan en esta carrera que acometen docentes y alumnado para obtener las mejores calificaciones, por aparecer mejor clasificado en los listados y rankings.

Los contenidos legislados por las distintas Administraciones tampoco se organizan por ciclos, con lo cual vuelven a ser de nuevo las editoriales —con sus sustanciosos negocios de libros de texto— quienes vuelvan a consolidar la estructura rígida e inflexible de los cursos, cuando no también la de los trimestres, dado que la mayoría de ellas ya editan libros para cada trimestre.

El negocio de los libros de texto, en manos de grandes grupos de poder ideológico y político, fundamentalmente católicos (Cuadro 2), supone además de un freno a proyectos curriculares integrados, innovadores y relevantes, la garantía de un control de la información acorde a los intereses de los grupos dominantes.

Cuadro 9.2. Editoriales de libros de texto

*** Grupo SM (Marianistas)**

[*SM*, *Xerme* (galego), *Cruilla* (catalán), *Ikasmina* (euskera), *University of Dayton Publishing* (inglés), *PPC* (religión), *Educamos* (*plataforma de gestión integral* de centros educativos)].

*** Grupo EDEBÉ (Salesianos)**

[*Edebé*, *Rodeira* (Galicia), *Giltza* (Euskadi), *Marjal* (Valencia), *Guadiel* (Andalucía)].

*** Bruño (La Salle).**

*** Grupo Edelvives (Maristas)**

[*Edelvives*, *Baula* (catalán), *Ibaizabal* (euskera), *Tambre* (gallego), *Alhucema* (Andalucía)].

*** Santillana(Grupo Prisa)**

[*Obradoiro* (Galicia), *Zubia* (Euskadi), *Voramar* (Valencia), *Grazalema* (Andalucía), *Grup Promotor* (Cataluña), *Santillana Illes Balears*, *Richmond* (inglés)].

*** Anaya(Grupo Hachette)**

[*Anaya*, *Xerais* (Galicia), *Barcanova* (Cataluña)].

Quiero suponer que, con la buena intención de proponer un trabajo más interdisciplinar o integrado, en el Art. 10 del *Real Decreto 126/2014*, en el que se regula el currículo básico, se propone la incorporación de “*elementos transversales*”; unos para ser promovidos por las Administraciones educativas y otros más claramente destinados a ser incorporados en los currículos. Así, se enuncian para trabajarse “en todas las asignaturas”: comprensión lectora, expresión oral y escrita, comunicación audiovisual, Tecnologías de la Información y la Comunicación, emprendimiento, y educación cívica y constitucional (Art. 10.1). Otro listado de elementos transversales a incorporar en las programaciones, pero sin aclarar si en todas o en algunas de las materias, recoge: prevención de la violencia de género, la violencia terrorista y cualquier forma de

violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico (curiosamente olvida el que sufrió el pueblo gitano), el desarrollo sostenible y el medio ambiente, los riesgos de explotación y abuso sexual, las situaciones de riesgo derivadas de la utilización de las TICs, así como la protección ante emergencias y catástrofes (Art. 10.3).

El apartado 4 de ese mismo artículo se dedica al “desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor”, con actividades que permitan “afianzar el espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial a partir de aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico”.

A las Administraciones educativas se les encomienda también otro listado de elementos transversales para “*fomentar*”, como: “la prevención y resolución pacífica de conflictos..., los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia” “la educación y la seguridad vial” (Art. 10.3 y 6). Pero llama la atención que no se concrete nada sobre la forma de llevar a cabo estas dimensiones transversales en cuanto responsabilidad del profesorado. Parece como si esta tarea quedara al margen del currículo escolar diario, para convertirse en objeto de alguna acción puntual decidida por la Inspección, como pudiera ser una conferencia o alguna hoja informativa para entregar al alumnado, al profesorado o a las familias.

Pero lo que genera más sospecha, tomando en cuenta el grado de puntillismo con el que se concreta todo, es que no se establecen contenidos específicos, ni criterios de evaluación, ni estándares de aprendizajes evaluables para todo este listado de transversales, como tal. Los pocos temas transversales que aparecen en el vaciado de contenidos de las distintas materias curriculares lo hacen adscritos a una materia concreta. Así, por ejemplo, temas como el desarrollo sostenible se adscriben solo a Ciencias de la Naturaleza. Y, lo que aun es más llamativo, contenidos como los riesgos de la explotación y abuso sexual, la violencia de género, la violencia terrorista, el estudio del Holocausto judío, el pluralismo político, etc., se engloban en una materia optativa como es “Valores sociales y cívicos” que se oferta a la par con Religión. De esta manera, no se garantiza que todo el alumnado trabaje estos temas. Todo lo cual da la sensación de que el mencionado Art. 10 está más destinado a defenderse de ciertas críticas que a tratar de hacer una modificación de la filosofía mercantilista y católica de la LOMCE.

Organización de contenidos para desafiar intelectualmente al alumnado

Las intenciones de hacer más aceptable la LOMCE se ven con claridad, de manera especial, en la frecuencia con la que se recurre a conceptos *razonables* para la comunidad educativa y que, incluso, tienen cierto poder de movilización. Este es el caso

de la filosofía de la creatividad. Así, por ejemplo, en el Art. 6, del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, se alude a la necesidad de fomentar la creatividad del alumnado en diversos momentos, tanto como meta general de esta etapa, como una obligación de cada disciplina. De este modo, en el Art.6 referido a los *Objetivos de la Educación Primaria*, en el apartado b) podemos leer como propósito lo siguiente: “Desarrollar [...] actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor”. Este conjunto de objetivos, cuando analizamos en sus conjunto la mencionada normativa, se convierte en un casi-imposible.

Trabajar el desarrollo del sentido crítico y la creatividad exige una planificación y toma de decisiones en la que el profesorado cuente con una mayor autonomía profesional. Es necesario ser conscientes de que la creatividad comporta la implicación intelectual y socioafectiva en asuntos como:

- Descubrir nuevas ideas o conceptos, nuevas y creativas asociaciones de ideas, técnicas, procedimientos y conocimientos ante situaciones cotidianas o inesperadas.
- Identificar y/o interconectar problemas.
- Identificar nuevos esquemas de comportamiento o nuevas combinaciones de ideas.
- Integrar contenidos de diferentes disciplinas.
- Facilidades para originar nuevas ideas.
- No predilección por la búsqueda de *la respuesta correcta*, pues se asume que puede haber varias.
- Convertir la curiosidad en característica de la personalidad.
- Originalidad e inventiva en el trabajo.
- Capacidad para solucionar problemas.
- Capacidad para asumir riesgos.
- Tolerancia de la ambigüedad.
- Capacidad para comunicar a otros nuevas ideas.

Pero la creatividad demanda también estimular de manera muy intencional la imaginación del alumnado, así como su autodisciplina, persistencia, curiosidad inquisitiva, colaboración... Metas educativas de este calado obligan a una organización de los contenidos de manera más interdisciplinar e integrada.

Es necesario problematizar al alumnado si realmente estamos convencidos de lo que constatan las teorías del aprendizaje constructivista. Investigar, planear estrategias, explorar, interrogar, resolver, poner a prueba, argumentar, anticipar, leer y comparar... son conductas que no se favorecen en la mayoría de las tareas escolares que proponen los libros de texto para promover aprendizajes. Pero este tipo de comportamientos son esenciales para abrir más posibilidades, para constatar que hay otras soluciones, procedimientos y vías de enfrentar un problema, distintas a las conocidas hasta ese

momento por el alumnado e incluso, en muchos casos, por el propio profesorado.

Metodologías que asuman este tipo de implícitos obligan a presentar ante el alumnado un tipo de bloques de contenidos cuya significatividad y relevancia aparezcan ya a primera vista como motivadoras. Es precisamente esta preocupación por captar rápidamente el interés y motivar al alumnado lo que dio origen a lo largo de todo el siglo veinte a toda una gran riqueza de innovaciones en la organización de los contenidos y de las tareas escolares. Diseños curriculares más globalizados o integrados que, por desgracia, en este tiempo están siendo muy injustamente relegados al olvido.

Una organización del currículo de modo más integrado es claramente una propuesta destinada a interconectar parcelas de contenidos que venían siendo presentados de manera disciplinar y a los que el alumnado no logra encontrarle conexiones. Esta filosofía educativa se inicia de una manera más sistemática en las primeras décadas del siglo XX y se configura de maneras diferentes: centros de interés (Ovide DECROLY), método de proyectos (William H. KILPATRICK), método natural (Célestin FREINET), la escuela laboratorio (John DEWEY), la escuela del trabajo (Georg KERSCHENSTEINER), etc. Son innovaciones pedagógicas de gran calado que tratan de hacer frente a los fallos que se venían constatando en el modelo disciplinar: la dificultad para establecer conexiones pertinentes entre las distintas materias de estudio y lograr entender mejor cómo es el mundo y cómo intervenir en la realidad; por el contrario, una gran parte del alumnado acaba desanimándose fácilmente y culpabilizándose de sus dificultades de aprendizaje en las aulas. Pero la verdad es que la vida cotidiana casi nunca es comprensible o explicable bajo el paraguas de una única disciplina.

Es también, en la segunda mitad del siglo XX cuando en el ámbito de la investigación científica y de la política democrática se empieza a plantear la urgencia de alternativas que ayuden a superar el trabajo exclusivamente disciplinar, al ver los efectos perversos de muchos desarrollos prácticos diseñados y puestos en práctica tomando en consideración una única disciplina; los de aquella a la que, en principio, parecía que era a la que realmente y en exclusiva le correspondía. Es así como se inicia toda una larga serie de propuestas y proyectos en la línea de buscar mayores cotas de interdisciplinariedad o, incluso, de transdisciplinariedad.

En las aulas, el currículo más integrado, el trabajo por proyectos es un buen puente para vincular el mundo de las disciplinas con situaciones de la vida concreta, con el mundo real que percibe y vive el alumnado; para vincular lo más concreto con lo más abstracto, lo local con lo global, para hacer más significativo el conocimiento más organizado y, por tanto, para constatar la necesidad de seguir profundizando y ampliando miradas y fronteras.

A estas alturas de la historia, no avanzar por la vía de la interdisciplinariedad y de los proyectos curriculares integrados, equivale a seguir dificultando los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado. Las disciplinas son parcelas organizadas de saberes, destrezas y procedimientos, pero con marcos que dificultan adentrarse a ver

otras facetas de la cultura y de la realidad con las que también están o deberían estar interrelacionadas. La separación de las humanidades, las ciencias sociales, las artes, las ciencias experimentales y las tecnologías en compartimentos estancos, en asignaturas independientes, con modelos de evaluación independientes, son una amenaza para el proyecto humano de conocer, de entender reflexivamente la realidad, el mundo; dificultan ver las interconexiones que en la práctica, en la realidad sí existen.

Si vivimos en sociedades globales, los contenidos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje deben proporcionar conocimientos, procedimientos, actitudes, valores y competencias para poder participar activa y democráticamente en este mundo y realidad tan compleja. El alumnado precisa acceder a información cultural en la que la diversidad e interdependencia entre comunidades, pueblos y países se haga visible; con lo cual es imprescindible realizar una revisión profunda de los contenidos legislados y de los materiales curriculares destinados a trabajar esos contenidos en las aulas para ver en qué medida la literatura, las ciencias experimentales, las artes, la historia, la geografía, la filosofía, la economía y la política contemplan esta diversidad reinante en el planeta.

Esta revisión de los contenidos es una tarea urgente de cara a la conformación de un mundo más inclusivo, donde el conocimiento eurocéntrico más especializado dialogue con otros más populares y lejanos; donde Norte y Sur dejen de ser conceptos y realidades que sirvan para establecer jerarquías y legitimar modos de colonialismo y de neocolonialismo, de explotación.

Si, por el contrario, se respaldan políticas de mayor vigilancia y control sobre un currículo legislado de modo tan detallado, si se imponen estándares de rendimiento con miras a la evaluación lo que, en realidad, se está presuponiendo es que no se confía en el profesorado, que se renuncia a potenciar una mayor profesionalidad docente, tratando de sustituirla o suplantarla mediante recursos didácticos de escasa calidad, como los libros de texto, o por programas informáticos que no requieren de profesoras y profesores sino únicamente de *vigilantes de aulas*.

La profesionalidad docente sin capacidad de decisión, sin autonomía, se convierte en una meta imposible. La profesionalidad exige estructuras que potencian una responsabilidad más colectiva por parte del conjunto de docentes que trabajan en un mismo centro; conlleva planificar en equipo, coordinarse, supervisarse y asesorarse mutuamente, co-evaluarse, etc.; exige trabajar en estructuras de participación democráticas en las que familias, estudiantes y profesorado son una verdadera comunidad educativa.

Conclusión

Un currículo organizado de un modo más integrado, conlleva también una *visión optimista sobre el alumnado*; asumir y visibilizar que son seres inteligentes, curiosos, interesados y apasionados por aprender todo lo que merece la pena.

Una educación emancipadora conlleva apostar por proyectos curriculares, contruidos

sobre la base de la interdisciplinariedad del conocimiento con la finalidad y capacidad para generar sueños en el alumnado. Educar es ayudar a que niñas y niños aprendan a conocer bien cómo es su mundo y por qué pues esto, al mismo tiempo, les obligará a plantearse alternativas y a generar capacidades para imaginar otros futuros mejores. Toda praxis educativa debe hacer sentir al alumnado que *sí se puede*; algo a lo que las metodologías más activas, basadas en proyectos de investigación contribuyen.

Una pedagogía del optimismo y del empoderamiento se basa en incidir en todos los temas del pasado y del presente haciendo ver que siempre la innovación, las luchas por la justicia, por mejorar la sociedad son imprescindibles para tener éxito. Precisamos de otros enfoques y metodologías que realmente estimulen el pensamiento crítico y optimista, no que impidan imaginar otro futuro y que no contribuyan empoderarnos para hacerlo posible.

El currículo integrado es una estrategia indispensable, pues permite interconectar todas las dimensiones posibles del conocimiento y del aprendizaje. Ayuda a fomentar preguntas y enfoques que incidan en qué hacer, cómo hacer y dónde localizar ayuda, con qué recursos, a través de qué pasos... Y no únicamente quién hizo tal o cual cosa, dónde y cuándo, acabando por fomentar entre las alumnas y alumnos la pasividad y llevándoles a sentirse al margen y a desempoderarlos.

Comprometerse con propuestas curriculares con esta filosofía de fondo, es también una forma de plantearse la justicia curricular, tanto en los fines como en los contenidos, metodologías, modelos organizativos y de participación, modalidades de evaluación y procesos de admisión del alumnado (Jurjo TORRES, 2011).

Una educación emancipadora es siempre muy crítica y, al mismo tiempo, optimista, pues debe ayudar a dotarnos de confianza para seguir aprendiendo y mejorando.

Bibliografía

BEANE, James A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid. Morata.

BERNSTEIN, Basil (2001). *La estructura del discurso pedagógico (Clases, códigos y control. Vol. IV)*. Madrid. Morata-Fundación Paideia, 4ª ed.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2011). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid. Morata, 2ª edic.

— (2012). *Globalización e Interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid. Morata, 6ª edic.

¹ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE N° 295, de 10 de diciembre de 2013.

² <http://www.publico.es/espana/419767/wert-dice-que-ciudadania-adoctrina-y-la-suprime>

³ Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (BOE, n° 52 de 1 de Marzo de 2014).

Un enfoque naturalista sobre los contenidos

Por J. Félix ANGULO RASCO

Universidad de Cádiz. Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Correo-e: felix.angulo@uca.es

Estamos acosados por la necesidad de explicar.

Enfrentados a algo inusual, nuestro pensamiento no es ¿y ahora qué?, sino ¿por qué?

R. SCRUTON (1999).

Introducción

Este enfoque se centra en la idea de que quizás debamos volver a pensar la cultura humana desde la comprensión de nuestra naturaleza (WILSON, 1980; SINGER, 2000; PINKER, 2003; MOSTERÍN, 2006; LEE, 2010; ANGULO, 2013), lo que quiere decir que tendríamos que pensar qué nos hace humanos o cómo hemos llegado a ser humanos, con qué procesos evolutivos nos hemos ido desarrollando y cuáles son nuestras raíces naturales, por ej. materiales. Dicho de otra manera, no se trata de partir de la cultura como tal, sino de llegar a ella desde nuestra naturaleza. No me malinterpreten, no es mi intención plantear algo así como *cultura versus naturaleza*. Como luego intentaré demostrar: la cultura es un producto de nuestra naturaleza y una prolongación de la misma por otros medios. En alguna medida estas ideas ya las formuló hace mucho tiempo Brunner a través de su *Man: a course of study* —“El ser humano: un curso de estudio”— (1988; <http://www.macosonline.org>). Yo quisiera volver a abrir esta puerta y desarrollarla con todas sus implicaciones, pero aprovechando el conocimiento que la Paleoantropología, la Neurociencia, la Primatología y la Epigenética nos están brindando sobre nosotros mismos. Advierto al lector que se trata de un esbozo y, de ninguna manera, un cuadro completo. Aunque espero que sea suficientemente como para expresar y mostrar la importancia del mismo para la educación, nuestra cultura y nuestra especie.

De la hominización a la humanización

El Homo sapiens pertenece al linaje de los simios superiores, compartiendo un 99% de

los genes con el chimpancé y el bonobo (DIAMOND, 2007), de los que nos separamos hace entre seis y ocho millones de años. ¿Qué supuso esta separación? Ni más ni menos que la entrada en un proceso de *hominización*. Dicho proceso probablemente comenzó con el *Ardipithecus ramidus* hace 4,5 millones de años, continuado con el famoso fósil de una hembra denominado Lucy (un *Australopithecus afarensis*) y sufriendo una importante modificación con el linaje propiamente dicho del homo: el *Homo habilis*, entre el final del mioceno y el comienzo del pleistoceno inferior (4,5 y 1,8 millones de años), pasando por el *Homo antecesor* (según los fósiles de la Gran Dolina en Atapuerca) —pleistoceno medio—, hasta llegar al *Homo neardenthalis* (150.000 años) y al *Homo sapiens* actual —pleistoceno superior (STINGER, 1996; MITHEN, 1998; BERMÚDEZ DE CASTRO, 2002; CELA CONDE y AYALA, 2005; AGUSTÍ, BUFILL y MOSQUERA, 2011). Entre los muchos factores que han intervenido en este proceso y que se encuentran imbricados en él, quisiera destacar tres grandes grupos: fisiológicos, técnicos y socio-culturales. Los primeros, los fisiológicos, son el bipedismo, la mano y, sobre todo el cerebro; los segundos, el dominio del fuego y el desarrollo de herramientas; y los terceros, tienen que ver con el desarrollo del lenguaje, la socialización, la empatía y el altruismo. Para no extendernos en explicar todos y cada uno de ellos en detalle; me limitaré a centrarme en los que me parecen absolutamente claves, advirtiéndole al lector que este conjunto de *factores* que coadyuvaban en el proceso de hominización, son acontecimientos que se encuentran en la evolución humana inter-relacionados y no emergen de forma aislada.

Factores fisiológicos

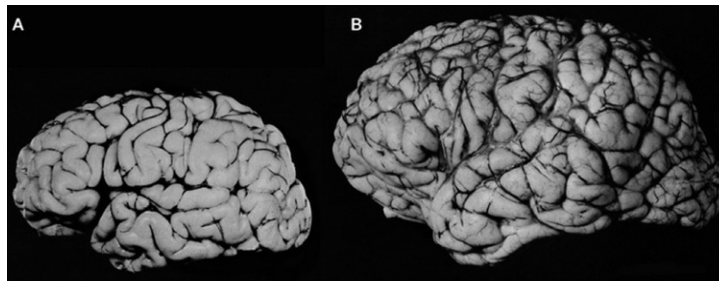
Una neurona típica lleva a cabo unas diez conexiones con neuronas adyacentes. Teniendo en cuenta que disponemos de miles de millones de neuronas, eso significa que hay tantas conexiones en un solo centímetro cúbico de tejido cerebral como estrellas en la galaxia de la Vía Láctea.

David EAGLEMAN. Incógnito.

Además de la visión estereoscópica que heredamos de los primates superiores (haplorrinos), la mano humana tal como hoy la conocemos y sobre todo la disposición del pulgar, implicó una ventaja clave para los homínidos. El bipedismo supuso la bajada del árbol y el abandono paulatino de la vida arborícola propiciando la emigración a nuevos territorios y, a su vez, cambios en la alimentación. La mano permitió la fabricación y uso de herramientas (algo que también encontramos en el chimpancé, por ejemplo) lo que amplió las habilidades de caza, la mejora considerable de la ingesta de proteínas y la ampliación ecológica de los nichos de recursos (WILSON, 2002). La mano también está asociada al aumento del tamaño cerebral: su interacción (mano-cerebro) conlleva que por primera vez la biología y la cultura comenzaron a interactuar poderosamente (CARBONELL y SALA, 2000, pág. 63). Pero es, sin embargo, la evolución que sufrió el cerebro el acontecimiento más destacable. Los homínidos, precisamente por nuestro bipedismo, desarrollamos una pelvis más estrecha, por lo que el cerebro tuvo que crecer de manera extrauterina, es decir, después del nacimiento. Aunque en apariencia

pueda parecer una desventaja que nazcamos con un cerebro que no está plenamente desarrollado ni en su volumen, ni en su densidad neuronal, ni en sus conexiones sinápticas, ese hecho ha supuesto para el homo una enorme ventaja. En primer lugar, el homo sapiens tiene uno de los índices más altos de encefalización (relación entre peso del cerebro y del cuerpo) entre todos los mamíferos ($C = 7,1$). Nuestro cerebro es tres veces mayor de lo que se esperaría en un simio de nuestras dimensiones. Durante nuestra evolución filogenética superamos hace dos millones de años con el *Homo habilis* a los grandes simios con un volumen cerebral de 750 cm^3 (el *Australopithecus* poseía 450 cm^3) llegando en el último millón de años a tener más de los 1.000 cm^3 (CARBONELL y SALA, 2000, pág. 53). En este proceso evolutivo fueron, precisamente, la zona prefrontal (que aumentó un 200 %) y el lóbulo temporal (donde está el área de Wernicke, relacionada con el lenguaje), los que registraron un mayor crecimiento (DEACON, 1996, pág. 114). El bebé sapiens nace con un cerebro inmaduro, pero en muy poco tiempo crece hasta poseer 100.000 millones de neuronas.

Nuestros cerebros añaden cerca de 250.000 neuronas por minuto en el desarrollo postnatal temprano y formamos cerca de 30.000 sinapsis por segundo por centímetro cuadrado durante los primeros pocos años de vida. (AGUSTÍ, BUFILL y MOSQUERA, 2011; DE FELIPE, 2011). Tiene razón PINKER (2003) cuando afirma que nacemos con un circuito programado innato que es clave para nuestra supervivencia fuera del útero materno; pero la *inmadurez cerebral* inicial se convierte en una gran ventaja, puesto que nuestro cerebro madura en contacto con otros cerebros, es decir, con la ecología social y natural en la que nacemos. De ahí la importancia en general de nuestra neotenia y de la prolongación de la vida infantil (infantilización) y de la adolescencia. En realidad, el retardo en madurar es la oportunidad clave en nuestra especie para aprender de nuestros semejantes a ser humanos, a adquirir su cultura (el efecto trinquete de TOMASELLO, 2003; CORBALLIS, 2007); una grandiosa ventaja que no siempre hemos sido capaces de aprovechar. Como enfatiza Denton (2009, pág. 157) “a lo largo de la vida tiene lugar un proceso de selección sináptica en las poblaciones neuronales como resultado de la experiencia del comportamiento. Es decir, la organización neuronal del cerebro... es esculpida por la experiencia”. Ello explica, en parte, nuestra enorme plasticidad neuronal (NIETO SAMPEDRO, 2003; PASCUAL-LEONE y cols., 2005; DOIDGE, 2007).



Factores técnicos

Aunque los primeros indicios de control del fuego estén datados hace 4,5 millones de años, no es hasta hace 200.000 años que se han encontrado las evidencias más claras (JAMES, 1989; CARBONELL y SALA, 2002). El fuego no solo cambió la alimentación (la cocción de vegetales está relacionada con la reducción del tracto intestinal) y la seguridad y la protección del grupo frente a otras especies, sino que tuvo un impacto profundo en la vida social de los homínidos del grupo humano. Las cosmovisiones y del lenguaje, la narratividad, las cosmovisiones, las historias, la organización y con otros homínidos, en lo que se ha denominado resocialización (CARBONELL y SALA, 2002, pág. 40). Alargó las horas del día y junto al fuego, después de un día de caza o de recolección, se creó el ambiente físico-social propicio para el desarrollo del lenguaje, la narración, las cosmovisiones y las historias de la tribu. Es perfectamente imaginable, que en las horas nocturnas al abrigo del fuego los infantes humano fueran inducidos en la cultura, los ritos y el lenguaje de la tribu, poniendo en funcionamiento las posibilidades neuronales de su cerebro en crecimiento a través de esa primera socialización del conocimiento acumulado (CARBONELL y SALA, 2002). Fuego, cerebro, habla y sociabilidad están imbricados en el *homo*.

Pero incluso tanto como dominio del fuego, la creación y uso de herramientas constituyen un acontecimiento extraordinario en la inteligencia de los homínidos. Las primeras muestras de la industria lítica se encuentran en la Garganta de Olduvay — Tanzania — hace cerca de 2 millones de años en el Paleolítico Inferior y representa el Modo técnico I. Hace 125.000 años el Homo neanderthal desarrolló el Modo técnico 3 o Musteriense, con herramientas líticas muchísimo más desarrolladas. Entre uno y otro modo técnico, encontramos tallas como la Venus de Tan-Tan (entre 300.000 y 500.000 años de antigüedad) y mucho más tarde la Venus de Willendorf (20.000 y 25.000 años), primeras muestras *operativas* de desarrollo artístico. Aquí encontramos de nuevo la “mano” y su precisión motriz, pero también el desarrollo del pensamiento operativo (y con él, el artístico) en el cerebro y el aprendizaje de los jóvenes en la construcción y manejo de herramientas. Los instrumentos, enfatizan CARBONELL y SALA nos han hecho humanos. “Las herramientas nos humanizan y transmiten información”. (2000, pág. 67); la selección técnica comienza a sustituir a la selección biológica.

Factores socio-culturales

La variante humana del gen FOXP2 (que también se encuentra en los Neanderthales), el aumento del cerebro con la especialización de las áreas de Broca y Wernicke, así como otras áreas cercanas (lóbulo temporal y parietal y zonas prefrontales), junto a la adaptación anatómica del aparato fonatorio (tracto vocal), nos permitieron la adquisición

y desarrollo del lenguaje (CARBONELL y SALA, 2000; AGUSTÍN, BUFILL y MOSQUERA, 2012). Con el lenguaje incrementamos la comunicación, la abstracción, el pensamiento simbólico y la reflexión. Sin embargo, toda esta potencialidad quedaría en nada sin la socialización cultural propiamente dicha. Como enfatiza DONALD (2002), el punto decisivo en la evolución humana no fue el lenguaje, si no la formación de *comunidades cognitivas*. La cognición simbólica, no puede generarse de manera auto-espontánea, hasta que dichas comunidades no son una realidad. “La evolución cultural va primero, el lenguaje después”. Nuestra especie necesita desarrollar comunidades como cerebros y mentes en interacción, para que nuestro lenguaje emerja apoyándose en nuestras evoluciones anatómicas y neuronales. A su vez, el lenguaje propicia grados de socialización y de desarrollo cultural mayores, tanto como la complejidad neuronal y la aparición de la autoconciencia. “Los seres humanos son capaces de comprender que los otros miembros de su especie son seres semejantes a ellos, seres que viven una vida intencional y mental como la de ellos” (TOMASELLO, 2003) lo que nos lleva a nuestras innatas capacidades de colaboración, empatía y altruismo.

NOWAK (2012, pág. 355) ha señalado que en un marco biológico en el que “criaturas de todas clases y de todos los niveles de complejidad cooperan para vivir”, las sociedades humanas rebosan cooperación. “La mutación y la selección natural no son bastante por ellas mismas para entender la vida. También la cooperación es necesaria. La cooperación fue el arquitecto del principio de cuatro mil millones de años de evolución. La cooperación construyó la primeras células bacterianas, luego las células superiores y luego la vida multicelular compleja y los súper-organismos de los insectos. Finalmente, la cooperación construyó la humanidad”. BOWLES y GINTIS (2011) también han llegado a la conclusión de que los humanos somos una especie cooperadora: “cooperamos no solo por razones *interesadas* sino porque también estamos genuinamente implicados en el bienestar de los otros, por tratar de mantener las normas sociales y por valorar el comportamiento ético por sí mismo”. TOMASELLO (2010, pág. 17) añade que a partir del primer año de vida, los “niños y niñas muestran inclinación por cooperar y hacerse útiles en muchas situaciones”. Los *Homo sapiens*, enfatiza, están adaptados para actuar y pensar cooperativamente en grupos culturales “hasta un grado desconocido en otras especies”. Y de WAAL (2009, pág. 144) desde la primatología, nos dice que “el compromiso con los otros, la sensibilidad emocional hacia su situación y la comprensión de la clase de ayuda que puede ser efectiva..., creo que nuestra especie es ciertamente especial en cuanto al grado con que se pone en la piel del otro. Captamos lo que otros sienten y pueden necesitar de manera más completa que cualquier otro animal”. Un claro ejemplo lo encontramos en el *Homo antecesor*, que hace medio millón de años, como muestran los restos fósiles, ayudaba a sus semejantes incapacitados de modo altruista (BONMATÍ y cols., 2010).

Es más, uno de los grandes descubrimientos de la neurología, las llamadas neuronas espejo (LACOBONI, M. 2009; RIZZOLATTI y SINIGAGLIA, 2006), no parecen más que,

reafirmar la idea de que nacemos genéticamente predeterminados a cooperar y a empatizar con nuestros semejantes. Son la empatía y la colaboración las que además nos ayudan a desarrollar el lenguaje, las que crean y a su vez se basan en comunidades cognitivas de interacción como apuntábamos antes, las que potencian el simbolismo. Eduald Carbonell nos ha dejado un ejemplo maravilloso al afirmar que cuando alguien es capaz de “preguntarse qué es la muerte, como lo hacían los primeros *Homo sapiens*, los Neanderthales, e incluso los *Homo heidelbergensis*, ya tiene capacidad para pensar en ecuaciones. La muerte es el inicio del camino hacia la abstracción. Es la primera ecuación”. Conectemos esta idea con nuestra argumentación anterior. Enfrentarse a la muerte y preguntarse por ella solo puede ocurrir en un contexto en el que se ha establecido algún grado de relación empática con el otro; el simbolismo y la reflexión, que se anclan en el lenguaje, se desarrollan y ejercen en sociedad. Los otros nos preocupan porque son parte del nosotros. Ni la consciencia ni el estado de auto-consciencia (de conciencia de uno mismo), son acontecimientos al margen de la socialización; o, por decirlo de otra manera, de ese acto supremo de altruismo que es la educación (TOMASELLO, 2010).

Conciencia, artefactos y cultura

Basándose en la teoría modular de Fodor (1986), Mithen (1998) ha ofrecido una posible caracterización del desarrollo de la mente, como si se tratase de un análisis arqueológico. Según dicho autor los *homo* desarrollamos a partir de un módulo de inteligencia general, compartido por muchas especies, otros módulos básicos como probables respuestas a presiones ecológicas. El *Homo habilis* hace 1,9 y 1,6 millones de años (Pleistoceno), poseía módulos de inteligencia técnica, lingüística, historia natural (adaptación al medio ambiente) y de, manera considerable, un módulo social. Mithen señala que, a pesar de estos logros, el gran cambio se produjo con el *Homo sapiens* en un doble sentido. Por un lado, aumentó la fluidez cognitiva entre los módulos (su interconexión) y apareció lo que él denomina un módulo *meta-representacional*, que es otra manera de hablar de la metaconciencia y la metacognición (IGOA, 2003). En este proceso existe una gran coincidencia en que es la vida social la que justamente estimula estos procesos; como señalan BERING y BJORKLUND (2007, pág. 611) “la autoconciencia fue aplicada primeramente a la cognición social”. En este punto artefactos, vida social y metaconciencia confluyen.

Nuestra intensa vida social, la fluidez cognitiva alcanzada y el logro de la metarrepresentación, permite que seamos capaces de comprender que los otros miembros de nuestra especie son seres semejantes, “seres que viven una vida intencional y mental como la de ellos” (desarrollo de la teoría de la mente). La adaptación clave, según TOMASELLO (1999, pág. 509), es una que “permite a unos individuos comprender a otros individuos como agentes intencionales como él mismo”. Pero la atribución intencional que se genera en sociedad, se extiende a las herramientas y es a su vez

impulsada por ellas (FISHER, 2009). No pensemos ahora en simples herramientas físicas como las lascas del Modo técnico 1, sino en artefactos, por ej. herramientas mucho más complejas. COLE (2003) enfatiza que los procesos cognitivos están mediados por dichos artefactos y que es la actividad o, si se quiere, la acción el elemento en el que los artefactos se generan. De alguna manera, el primitivo pensamiento operativo sigue latiendo en la ontogénesis y en el mismo aprendizaje del Homo sapiens. Pero, ¿de qué artefactos estamos hablando? En el Cuadro 10.1 se muestran los cuatro grandes grupos de artefactos que nos han hecho evolucionar como homínidos.

Pero no olvidemos aquí la intencionalidad, como decíamos antes. Tomasello (2003) lo ha dejado bien claro: los niños y niñas deben comprender el significado intencional del uso de la herramienta o de la práctica social, por ej., la finalidad de lo que hacemos. ¿Por qué es tan necesario para el aprendizaje “comprender el significado”? Porque el Homo sapiens crece en medio de los artefactos, en las tradiciones socio/históricas construidas. Miremos por donde miremos nuestra evolución como hominos encontramos que es el hecho de que nacemos en una intensa y densa vida cultural y social lo que en última instancia nos ha hecho así. Y es desde aquí de donde tenemos que repensar la educación.

Cuadro 10.1. *Grandes grupos de artefactos*

Tipo de Artefacto	Origen en años	Tipo de Actividad	Característica	Ejemplos
Artefactos Primarios	2 millones de años	Individual en acción	Instrumental	Utilizados Directamente para la producción (hachas, lascas, lápices, palabras)
Artefactos Secundarios	1 millón a 50.000 años	Entre individuos/ Miembros de grupo reflexionando sobre la acción y planificando	Procedimental /substantivo	Representaciones primarias y modos de acción que los utilizan: recetas, creencias, normas, etc.
Artefactos terciarios	≤ 50.000 / 4.000	Miembros del grupo y comunidad especializada	Estético / Teórico	Construcción de mundos autónomos, obras literarias, artísticas, matemáticas, etc.
Artefactos Mentales	≤ 2.500	Intento por comprender y controlar la actividad mental	Meta-conocimiento	Metacognición: pensar sobre el pensamiento

Tomado y adaptado de COLE (2003) y WELLS (2001).

Educación y visión racional del mundo: La humanización

Mucho de lo que nos hace seres humanos es nuestra educabilidad (BERING y BJORKLUND (2007, pág. 611); nuestro potencial para el aprendizaje y nuestra enorme capacidad para enseñar y educar al otro (TOMASELLO, 2010). Pero ¿cómo podemos contestar ahora a la pregunta inicial de este artículo? Lograr en las nuevas generaciones una visión racional del mundo conlleva en principio poner en interrelación artefactos y

empatías (o relaciones sociales empáticas). Pero no solo. El proceso de hominización no puede ser una finalidad en sí misma, puesto que es la *humanización* del *Homo sapiens* lo que debería preocuparnos. El sentido de nuestro pensamiento racional, la riqueza de nuestro poder empático, tienen sentido por cuanto están al servicio de nuestra evolución como humanos que han sido homínidos antes. Pongamos un ejemplo. Aunque nacemos con la inclinación —probablemente genética— a cooperar, en la medida en que —según TOMASELLO (2010)— no es un producto de la cultura ni de las prácticas de socialización paternas¹, dicha predisposición genética puede verse anulada *cultural y socialmente*. Al contrario de lo que se ha solido pensar, nacemos cooperadores y altruistas, pero podemos volvernos no cooperadores y egoístas. Es, para denominarlo en un término muy cercano a la sociobiología, una epigenética cultural. De la misma manera que condiciones ambientales y alimenticias, por ejemplo, pueden impedir la manifestación de un gen, por el proceso de metilación²; la socialización del ser humano puede eliminar su altruismo, su colaboración y su generosidad innata. Así pues, el viaje evolutivo hacia la humanización se apoya en el pensamiento crítico que, a su vez, está anclado en el pleno, rico y versátil uso de nuestros artefactos, para comprender el mundo y para comprendernos a nosotros mismos (CARBONELL y SALA, 2002; CARBONELL, 2007). Pero también nuestra humanización requiere el pleno desenvolvimiento y realización de nuestro arraigado sentido del altruismo y la cooperación. La educación es el motor de nuestra evolución y el paso del homo al human, de la hominización a la humanización. Y de ello depende ni más ni menos que el futuro de nuestra especie y del planeta (MOTESHARREI, 2014).

Bibliografía

- AGUSTÍN, Jordi, BUFILL, E. y MOSQUERA, Marina (2012). *El precio de la inteligencia. La evolución de la mente y sus consecuencias*. Barcelona. Crítica.
- ANGULO RASCO, J. F. (2012). “Cuerpo, Emociones, Cultura”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74 (26,2), págs. 53-74.
- BERING y BJORKLUND (2007). “The serpent’s Gift: Evolutionary Psychology and Consciousness”, en ZELAZOM, Ph. David, MOSCOVITCH, MORRIS y THOMPSON, Evan (Eds.) *The Cambridge Handbook of Consciousness*. Cambridge. Cambridge University Press, págs. 597-629.
- BONMATÍ, Alejandro y cols. (2010). “Middle Pleistocene lower back and pelvis from an aged human individual from the Sima de los Huesos site, Spain”. *PNAS*. doi:10.1073/pnas.1012131107
- BOWLES, Amiel y GINTIS, Herbert (2011). *A cooperative Species. Human Reciprocity and its evolution*. Nueva Jersey. Princeton University Press.
- CARBONELL, Eudald y SALA, Robert (2000). *Planeta humano*. Península. Barcelona.
- CARBONELL, Eudald y SALA, Robert (2002). *Aún no somos humanos. Propuestas de humanización para el tercer milenio*. Barcelona. Península.
- (2007). *El nacimiento de una nueva conciencia*. Barcelona. ARA Llibres.
- CELA CONDE, Camilo José y AYALA, Francisco J. (2005) *Senderos de evolución humana*. Madrid. Alianza.
- COLE, Michael (2003). *Psicología cultural*. Madrid. Morata.
- CORBALLIS, Michael C. (2007). “The Evolution of Consciousness”, en ZELAZOM, Ph. David, MOSCOVITCH, MORRIS y THOMPSON, Evan (Eds.) *The Cambridge Handbook of Consciousness*. Cambridge. Cambridge University Press, págs. 571-595

- DEFELIPE, Javier (2011). "The evolution of the brain, the human nature of cortical circuits, and intellectual creativity". *Frontiers in Neuroanatomy*, Vol. 5, Art. 29 Doi: 10.3389/fnana.2011.00029.
- DENTON (2009). *El despertar de la conciencia. La neurociencia de las emociones primarias*. Barcelona. Paidós.
- DE WAAL, Frans (2009). *La edad de la empatía. ¿Somos altruistas por naturaleza?* Barcelona. Tusquets.
- DOIDGE, Norman (2008). *El cerebro se cambia a sí mismo*. Madrid. Aguilar.
- DONALD, Merlin (2002). *A Mind so rare. The Evolution of Human Consciousness*.
- EAGLEMAN, David (2013). *Incógnito*. Barcelona. Anagrama.
- FISHER, Kurt W (2009). "Mind, Brain, and Education: Building a Scientific Groundwork for Learning and Teaching". *Mind, Brain and Education*, V. 3, n. 1, págs. 3-16
- FODOR, J. A. (1986). *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata.
- IACOBONI, M. (2009). *La neuronas espejo. Empatía, neuropolítica, autismo, imitación o de cómo entendemos a los otros*. Buenos Aires, Katz.
- IGOA, Juan Manuel (2003). "El mundo en la mente: metaconciencia, lenguaje y control en la psicología cognitiva". *Anuario de Psicología*, vol. 34, n° 4, págs. 449-503.
- JAMES, Steven R. (1989). "Hominid Use of Fire in the Lower and Middle Pleistocene: A Review of the Evidence". *Current Anthropology*, 30 (1), págs. 1-26. doi:10.1086/203705.
- LEE, C. D. (2010). "Soaring above the clouds, delving the ocean's depths: understanding the ecologies of human learning and the challenge for education science". *Educational Researcher*, 39, 9, págs. 643-655.
- MITHEN, Steve (1998). *Arqueología de la Mente*. Barcelona. Crítica.
- MOTESHARREI, Safa; RIVAS, Jorge; KALNAY, Eugenia (2004). "Human Nature Dynamics (HANDY): Modeling Inequality and Use of Resources in the Collapse or Sustainability of Societies". <http://www.atmos.umd.edu/~ekalnay/pubs/2014-03-18-handyl-paper-draft-safa-motesharrei-rivas-kalnay.pdf> (consultado 1/3/2014)
- MOSTERÍN, Jesús (2006). *La naturaleza humana*. Madrid. Espasa Calpe.
- NIETO SAMPEDRO, Manuel (2003). "Plasticidad Neural". *Mente y Cerebro*, 03, págs. 72-80
- NOWAK, Martin A. (2012). *Super Cooperadores. Las matemáticas de la evolución, el altruismo y el comportamiento humano*. Barcelona. Ediciones B.
- PASCUAL-LEONE, A., AMEDI, A., FREGNI, F., y MERABET, L. B. (2005). "The plastic human brain cortex". *Annual Review of Neuroscience*, 28, págs. 377-401. doi 10.1146/annurev.neuro.27.070203.144216
- PINKER, Steven (2003) *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*. Barcelona. Paidós.
- RIZZOLATTI, Giacomo y SINIGAGLIA, Corrado (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona. Paidós.
- SCRUTON, Roger (1999). *Filosofía para personas inteligentes*. Barcelona. Península.
- SINGER, Peter (2000). *Una izquierda darwiniana*. Barcelona. Crítica.
- STINGER, C. B. (1996). "Evolution of Early Humans", en JONES, Steve, MARTIN, Rober y PILBEAM, David (Eds.) (1996) *The Cambridge Encyclopaedia of Human Evolution*. Nueva York. Cambridge University Press, págs. 241-251.
- TOMASELLO, Michael (1999). "The human adaptation for culture". *Annual Review of Anthropology*, 28, págs. 509-529.
- (2003). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires. Amorrortu.
- (2010). *¿Por qué cooperamos?* Buenos Aires. Katz.
- WELLS, Gordon (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona. Paidós
- WILSON, Edward O. (1980). *Sobre la naturaleza humana*. México. Fondo de Cultura Económica.
- WILSON, Frank (2002). *La mano*. Barcelona. Tusquets.

1 Pueden verse los sorprendentes "experimentos" en los que infantes prelingüísticos cooperan y ayudan a adultos en la página web del Instituto: <http://www.eva.mpg.de>

2 En epigenética consiste en la transferencia de grupos metilo (CH₃) en algunas bases Citosinas (C) del ADN.

Resignificando el conocimiento de lo social desde los escenarios domésticos, cívicos, escolares y virtuales

Por Juan Bautista MARTÍNEZ RODRÍGUEZ

Universidad de Granada

Eduardo FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ

Universidad de Valladolid

Introducción

El conocimiento social, las ciencias sociales, son el resultado de una interpretación de los hechos que evoluciona según las condiciones colectivas y la relación entre los diversos agentes sociales. A menudo, esta manera de comprender la realidad social se realiza de manera asimétrica y reproduce algunos conocimientos que proporcionan una explicación interesada e injusta. Científicos y profesorado competente pueden crear las condiciones para que el alumnado elabore progresivamente sus interpretaciones de la vida y los asuntos sociales, sin ocultar lo controvertido de las diferentes perspectivas intelectuales y profesionales de este campo del saber, y facilitando la comprensión de los diferentes argumentos y perspectivas.

Expertos científicos sociales, agentes escolares y sociales disponen de extraordinarios “laboratorios” naturales donde permanentemente se está reinterpretando la vida colectiva cotidiana. Por su especial interés y relevancia parecen especialmente activos:

- a) *La casa* que dispone de un salón donde viven los miembros de la familia con una “ventana” social —la televisión— que los conecta con otros contextos sociales; una cocina en la que se reparten de manera desigual los roles y cuidados domésticos, despensa del consumo desigual; y un “cuarto conectado” a través de Internet, entre otros medios, donde la comunicación social fluye de manera intensa y recíproca; discutido espacio pretendidamente privado donde, sin embargo, se asientan ideologías y políticas públicas muchas veces de escasa sensibilidad social.
- b) *La ciudad* (pueblo, barrio o aldea) con espacios públicos, calles y servicios sociales, lugares y “no lugares”, por los que transitan estudiantes y donde se ensancha el territorio social, acortando los espacios públicos y ampliando los privados; en los

que se negocian las interpretaciones de derechos fundamentales como los de expresión, vivienda, integridad física, etc. Desde el “derecho a la ciudad” se entiende que movimientos sociales emergentes pongan en duda el conocimiento instituido o dominante y creen las condiciones para un aprendizaje cívico novedoso (HERNÁNDEZ, ROBLES y MARTÍNEZ, 2013).

- c) *La escuela, colegio o instituto*, en donde se aplican ciertas políticas asociales y se cursa el currículo de “Ciencias sociales donde, además, se experimenta lo social de manera informal en una relación entre iguales, y no tan iguales, elaborándose un tipo de saber “indiscutido” y excluyéndose otros contenidos temas y visiones de grupos menos empoderados.
- d) *Las redes sociales*, entramado de aprendizaje de la sociedad del conocimiento ubicuo, informal e invisible, terceros lugares por donde la actividad social circula ávidamente produciendo o reproduciendo esquemas y estructuras interpretativas acerca de los problemas sociales. Escenario virtual que sobrepasa tiempos y ubicaciones, personas y sociedades en una comunicación global permanente.

A. Conocimiento social para el espacio doméstico: Salón, cocina y “cuarto conectado”

El domicilio familiar está abierto al conocimiento social globalizado a través de los medios de comunicación, especialmente con la implantación masiva de una ventana social: la televisión. Y, al mismo tiempo, amplía la posibilidad de establecer relaciones individuales y colectivas a través de las redes sociales e Internet, instalados en una habitación convertida en “cuarto conectado” (ZAFRA, 2010).

Por un lado, la televisión, por ejemplo, genera la ilusión de invulnerabilidad, pues nos remite a las relaciones que se establecen entre la aparente seguridad que nos brinda este dispositivo en nuestra experiencia visual. Nuestra mirada a través del ojo-pantalla pareciera que no admite reciprocidad (ALBA RICO, 2004). Los grupos sociales, en tanto individuos tele-conectados, pueden gozar de su experiencia de “mirar o ser mirados”, de “mirar sin ser mirados”, “de someter e incluso destruir la mirada del otro”, donde el sujeto desaparece quedando apenas una especie de formas textuales y audiovisuales de representación del sujeto a modo de “pantalla de protección-proyección”.

Sin embargo, los dispositivos mediáticos delimitan una ventana interior, cuyo punto más vulnerable es el que permite que se nos cuelen intereses comerciales, militares, pornografía y, en una perspectiva más amable, realidades socioculturales, amistades, informaciones que nos hacen soñar y creer en un mundo mejor, etc., contempladas a través del ojo-pantalla cerradura, privatizando y aislándonos de un mundo del que, de nuevo, ya hemos sido privados en el exterior.

Por otro lado, la relación que hacemos a través de la pantalla de nuestros ordenadores con el ciberespacio, implica algo más que un simple encuentro físico, convirtiéndose en

ventanas para ver el mundo, espejos en los que adoptar modelos o patrones de imitación/adaptación, pizarras desde las que construir(nos), panópticos que condicionan y limitan nuestras capacidades de pensar/estar en el mundo, e incluso portátiles con los que convertir la experiencia de la Red en un elemento flexible, capaz de entrar y salir de ella en cualquier momento del día o de la noche, en la calle o en el trabajo, en el salón de la casa o en nuestra habitación conectada.

Esta reciente ampliación al conocimiento social se produce al tiempo que se denuncia la socialización invisible del pacto social decimonónico por el que lo doméstico se erige en un campo de privacidad donde reproducir modelos familiares, interiorizar roles sociales desigualadores y ejercitar la doble moral atribuida a lo público o ajeno frente a lo propio o privado. La esfera privada se convierte, según TEJERINA (2005), en un lugar donde se hace ciudadanía no un sitio de donde hay que escapar para practicarla, es más, la conexión entre la ciudadanía y un territorio político específico se deshace a favor de una concepción “desterritorializada”, pues hay que resaltar que en un mundo globalizado y azotado por problemas globales hace falta una ciudadanía que esté a la altura de los tiempos (VALENCIA, 2004). El espacio público y espacio privado están vinculados a una privacidad compartida constituida por prácticas sociales cuyos efectos son reguladores de lo social; el naciente activismo social está elaborando nuevas formas y sentido de construcción social de la identidad.

En concreto, la ética del cuidado, que incluye todas aquellas actividades que tienen como objetivo la atención y el bienestar de los miembros de la familia y que mayoritariamente realizan las mujeres, ha de dar paso a un nuevo modelo en el que los varones asuman sus responsabilidades familiares, realizando las tareas derivadas de la paternidad y aceptar la idea de que cuidarnos y cuidar es responsabilidad de ambos. Esta idea del cuidado tiene que subyacer en la base de la relación de pareja donde la conservadora división de espacios y tiempos ha creado dos ámbitos diferenciados, el público y el doméstico, que han sido asumidos desigualmente. Por otra parte, identificar los saberes de las mujeres y hacerlos visibles es reconocer su trabajo y contribución al desarrollo de la humanidad, hasta ahora ligado, casi exclusivamente, a las conquistas bélicas y científicas, negando los saberes cotidianos, imprescindibles para sobrevivir. Se trata, pues, de ampliar el significado de la teoría social que evidencia, desde la aportación feminista, que lo privado es político.

B. El conocimiento social y el “derecho a la ciudad”: Los movimientos sociales como espacio público de aprendizaje ciudadano

El crecimiento y variedad contemporánea del saber social y la complejidad comunitaria permiten pensar en unas ciencias sociales de nuevo tipo (SOTOLONGO y DELGADO, 2006), en las que la unión del conocimiento social académico con la producción social de conocimiento práctico ayudan a pensar en la posibilidad de teóricos institucionales que

den la iniciativa a los activistas prácticos sociales, a movimientos identitarios, aportaciones feministas que permitan pensar en formas mixtas organizativas de investigación social donde lo cuantitativo sea tan importante como lo cualitativo y donde profundizar en lo social situado.

La consideración histórico-cultural del espacio público como una dimensión fundamental de la democracia política y social requiere un escenario en el que la ciudadanía puede considerarse libre e igual y se represente a sí misma, mostrando su diversidad y sus contradicciones, sus demandas y sus conflictos conformando la memoria colectiva y manifestando las variadas e híbridas identidades (BORJA, 2011).

El espacio público democrático es un espacio expresivo, significativo, polivalente, accesible, evolutivo, que relaciona a las personas y que ordena los espacios de la ciudad. Las condiciones de austeridad, los recortes y su deterioro ponen en cuestión la posibilidad de ejercer el “derecho a la ciudad”. La cultura política y urbanística actual han revalorizado ambos conceptos en nuestra época pero las prácticas institucionales y mediáticas lo cuestionan, pues las dinámicas dominantes en las ciudades del mundo desarrollado tienden a debilitar y privatizar los espacios públicos.

Tenemos, por tanto, el derecho y el deber de soñar una ciudad que tiene una o muchas memorias, que nos despierta al deseo (de consumir, pero también de compartir, de amores que se abren, o que se cierran). Hay ciudades mucho más sutiles, que se ven solo cuando desaceleramos nuestra existencia, o cuando abrimos la mirada hacia las cosas pequeñas (y en esto, las conversaciones en el mercado son geniales), hay una ciudad que es doble (pues pretende dar un rostro hacia fuera de modernidad, de atractivo, pero hacia adentro cada vez son menos los espacios culturales no mediados por el mercado), hay una ciudad que solo se puede ver a través de los ojos, hay una ciudad de los intercambios (de deseos, de recuerdos, de recorridos, de destinos), y también hay una ciudad escondida, allí donde a veces nos guardamos incluso de nosotros mismos, son como “rincones del mundo” (LIAO, 2010) en el que, en algún momento, nos escondemos para dar esquinazo a la realidad.

Ampliando nuestra visión del tema podemos identificar prácticas sociales y sus espacios públicos a través de una perspectiva que propone abordar los movimientos sociales como espacios educativos dado que en ellos ocurren procesos de formación de sujetos reconociendo que la educación ya no se entiende como un proceso exclusivo de la escolarización sino como un conjunto de aprendizajes vividos en estos escenarios: escolar, social, virtual. En otro lugar hemos abordado los movimientos sociales urbanos como espacios educativos dado que en ellos ocurren procesos de formación cuyas evidencias se ven en el movimiento del 15M en cuanto que: a) constituye un espacio de deliberación y de toma de decisiones, b) por la negociación permanente colectiva en la que construirse como sujetos individuales y colectivo, c) por su puesta en tela de juicio de las convenciones sociopolíticas, y d) por el fortalecimiento de la autonomía de los sujetos individuales y colectivos. Explorar la calle, la ciudad y sus movimientos sociales

como un laboratorio natural de reflexión y producción de conocimiento social situado, supone aceptar unas condiciones en las que el ciudadano puede deliberar e implicarse en la interpretación y puesta en duda de las decisiones sociales más arraigadas (HERNÁNDEZ, ROBLES y MARTÍNEZ, 2013).

C. La escuela y el conocimiento social censurado: Secretismo curricular y exclusión social

En los centros y aulas escolares se practica, respecto a los contenidos, un secretismo que los adultos docentes mantienen con el apoyo de padres y madres. Este secretismo se refiere a los temas que resulta problemático discutir en clase o aceptarlos como objeto de estudio. Mantener ciertos contenidos relevantes como secretos, impropios o peligrosos para el alumnado, es una forma de conservadurismo moral que opera como control ideológico y como instrumento de poder. Esto se refleja en la selección ñoña de contenidos en los libros escolares, la prohibición implícita al profesorado para el tratamiento de ciertos temas y orientaciones y el control moral de los equipos docentes ante la presión de los sectores ultraconservadores. Este secretismo curricular se defiende también, en parte, con el argumento de la “inocencia” del alumnado que le supone una mayor debilidad y fragilidad ante los peligrosos contenidos de la vida real y de la televisión que opera como un medio de información permanente y total, que rompe los secretos “adultos” y que accede a la totalidad de la población infantil y juvenil, por más que pretendamos censurar, proteger o evitar contenidos programáticos inapropiados.

Existen evidencias que nos muestran la exclusión de los alumnos a los que se les niega el acceso a conocimientos relacionados con temas tabú, o resultan “inapropiados para la edad” debido a concepciones más o menos paternalistas sobre la infancia y la juventud propias de ideologías de docentes como adultos. Esto lleva, en términos de decisión curricular, a la exclusión de temáticas y la pérdida de fuentes de conocimiento, que se manifiesta en los ejemplos siguientes: a) las del ámbito de la violencia ya sea física o simbólica, social o profesional (*mobbing*); entre iguales (*bullying*) o desiguales, contra las mujeres (de género) o bien contra “extranjeros” y “emigrantes”. Violencia entre grupos o pueblos, creencias o ideologías. Violencia como resultado de exclusiones y desigualdades o como efecto de condiciones materiales o psicosociales. b) La recuperación de la memoria colectiva y la comprensión de la historia reciente. c) Las que tienen que ver con los sentimientos y sexualidades: contrato social y sexual igualitario, embarazos adolescentes, placer sexual, embarazos, abortos, otros modelos de familia diferentes a la familia nuclear tradicional. d) Las relacionadas con el campo de la economía política y doméstica, desarrollo de derechos sociales, el cuidado compartido de mayores y niños, los divorcios. e) Las referidas a la moral y los valores básicos para vivir juntos: moralidades laicas y religiosas, la moral básica mínima. f) Las que tienen que ver con los asuntos políticos: políticas de bienestar, servicios públicos y sociales, políticas de la “vida

privada”, economías sociales, políticas públicas y derechos humanos. La gestión del medio urbano o rural. g) Las que tienen que ver con las epistemologías científicas y/o humanísticas que se aplican en el conocimiento seleccionado, difundido y propuesto en programas y libros de texto. La eliminación de los contenidos controvertidos y diversidad de tradiciones científicas y perspectivas.

Ciertas propuestas llevan a la fragmentación de lo social, así se comprueba en la LOMCE, donde se fomenta el desconocimiento social con la negación de la educación ciudadana y la defensa de posiciones inmutables de quienes no desean unas ciencias sociales que den respuesta a la necesidad del conocimiento del propio contexto. La ley reduce, según TRUJILLO (2013) de forma simplista las competencias a la aplicación de los contenidos educativos sin reconocer los aprendizajes que realiza el individuo en todo momento, en todo lugar y a lo largo de toda su vida priorizando, además, las de comunicación lingüística, y competencias en matemáticas, ciencia y tecnología e ingeniería; y desaparece Conocimiento del Medio, que permitía dar relevancia al entorno geográfico, demográfico y natural de los propios contextos, fragmentando de nuevo Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales.

Si algo hemos podido aprender desde una perspectiva crítica durante estos años, es que no se dan las condiciones para poder señalar un antagonismo fundamental capaz de aglutinar las luchas sociales, ya sea el de la clase trabajadora, el ecológico, el feminista o el indígena. Más bien, parece haber cierto consenso en asumir una serie de temas como prioritarios (SANTOS, 2006).

Un primer tema va a ser el de *la democracia*, sobre todo cuando vemos que la lenta agonía del capitalismo va de la mano de la pérdida de sus capacidades redistributivas y de inclusión social. Esto nos lleva a cuestionar el modelo de democracia liberal representativa, buscando otras formas más participativas de ejercer la ciudadanía. Un segundo tema será el de *los sistemas alternativos de producción*, la renovación e impulso del movimiento cooperativista. Se trata de organizaciones que están produciendo bienes según una lógica no capitalista. Ahí tenemos las redes de comercio justo, las producciones agroecológicas, ciertas experiencias mutualistas, etc. Todas ellas se ocupan, lo que es muy importante, no solo de lo económico, sino también de la cultura, de la política.

Un tercer tema concierne al *multiculturalismo y la ciudadanía multicultural*. Se trata de crear solidaridades no solo entre iguales, sino también entre diferentes. Entre trabajadores y población inmigrante, por ejemplo. Se trata de pensar un multiculturalismo capaz de procurar nuevas formas de hibridación, de interacción entre las diferentes culturas. Un cuarto tema nos debe llevar a pensar la cuestión de *la biodiversidad*. Debemos ser conscientes que a nivel planetario se juega un envite entre dos grandes conocimientos: el conocimiento que indígenas y campesinos tienen acerca de la tierra y las plantas, y el apetito de las empresas multinacionales por identificarlo y apropiarse de él (patentarlo). Debemos aprender a valorizar y proteger el conocimiento tradicional.

Un quinto tema es el del *nuevo internacionalismo obrero*. Se trata de pensar nuevas iniciativas sindicales, algunas de ellas basadas en el establecimiento de alianzas intersindicales entre sindicatos nacionales. Un sexto tema afectará a la cuestión de *la comunicación y la información*, habida cuenta de la brutal brecha digital establecida entre el Norte y el Sur. El problema social hoy ya no es únicamente que haya diferencias o desigualdades, ahora también estamos desconectados. Una de las luchas fundamentales estará en la democratización de los medios y la proliferación de medios de comunicación alternativos, sobre todo por el incipiente proceso de privatización del espacio electromagnético que comenzamos a observar.

D. Las redes sociales: Revitalizar y resignificar el conocimiento social

Abordar la interface entre lo escolar y lo digital, la educación y los medios implica, por una parte, resocializar y repolitizar los escenarios —escolar y digital— el uno obsesionado por el credencialismo más burocrático y el otro sumido en la exhibición mediática de la intimidad colectiva. Por otra, supone acabar con el secretismo curricular, escolar y digital, que censura y invisibiliza las relaciones de poder, genera opacidad sobre quienes toman las decisiones, dirigen la implicación o participación de los ciudadanos en lo público y marcan la agenda temática del contenido social a través de los diferentes medios.

Un conocimiento social imprescindible y necesario es identificar las formas de poder en la sociedad red para poder ejercer la función educativa en las redes sociales. En este sentido, investigar supone identificar los significados que se construyen en el sentido común aplicado en la convivencia puesto que se admite que el poder hoy se construye también en la red y, por tanto, los ciudadanos deberán tener la posibilidad de reprogramar las redes de significados educativos y tecnológicos.

Quizás sea oportuno considerar, entonces, a los medios de comunicación social, no ya tanto como instrumentos de control y poder de las empresas y plataformas comerciales, o como promotores de la degradación de la cultura (que sin duda, también lo son), pues estas versiones no ayudan a esclarecer nada, o más bien poco, respecto de los procesos de aprendizaje que puedan derivarse de las redes sociales. Es más aconsejable entender estos sistemas de intercambio como entrenamientos cognitivos complejos (MANOVICH, 2001), nuevas formas de pensamiento que rompen con la linealidad de los relatos, pudiendo el usuario trabajar con varios contenidos a la vez, a través del manejo de pantallas interactivas donde se realizan diferentes tareas de manera simultánea (abrir un documento o una foto, ofreciendo un comentario al respecto; mientras consultamos y leemos el correo, o navegamos en la web a través de un enlace que nos ha sido enviado). En estos entornos sociales desarrollamos otras estrategias de lectura (CASSANY, 2012), en los que la organización de contenidos que aparece en la superficie de las pantallas de los dispositivos móviles, ordenadores, tablets, etc., hace que haya una permanente relación entre centro y periferia, abandonando estructuras de lectura clásicas (lineales y en sentido

jerárquicamente descendente). En algunas ocasiones, incluso las producciones pueden llegar a hacerse tan complejas que se torna difícil averiguar si hay un personaje central, una direccionalidad narrativa en su base (SCOLARI, 2008).

En definitiva, pensar en el uso de la red como laboratorio, espacio de narración personalizado o grupal y en donde se describen, explican y proponen conocimientos con todos los lenguajes (verbal, icónico, sonoro, interactivo), creemos que implica una expansión del espacio de trabajo profesional que, apenas ahora, comenzamos a vislumbrar, y que pone en relación las diferentes dimensiones formales, no formales e informales en las que se construye el conocimiento, lo que ha pasado a denominarse como *aprendizaje invisible* (COBO y MORAVEC, 2011), o también como *aprendizaje ubicuo* (BURBULES, 2009; COPE y KALANTZIS, 2009).

En conclusión, necesitamos apostar por reivindicar un conocimiento social que aborde una auténtica reforma del pensamiento (MORIN, 2000) en orden a afrontar los problemas que tenemos en estas primeras décadas del nuevo milenio, no ya desde marcos interpretativos que tratan de reconocer e incorporar una serie de verdades universales que deben ser reveladas y transmitidas, sino de asumir la tarea de reconocer las potencialidades existentes en las diversas modalidades de existencia personales (y aquí cobran especial relevancia las sinergias entre los escenarios domésticos, escolares, urbanos y digitales), a través del uso de un *conocimiento situado* (SANTOS, 1989; GALCERÁN, 2006) que nos obliga a deconstruir y reconstruir permanentemente el sistema de verdades heredado del pensamiento ilustrado, entre otras cosas: a) la estructura del conocimiento bimodal (Filosofía/Humanidades versus Ciencia) donde la primera se ocupa de lo bueno y lo bello, mientras que la segunda tenía el monopolio de la verdad; b) que es a los científicos a quienes les corresponde decidir y legislar sobre la verdad de un conocimiento (racional) que debe ser transmitida por una vanguardia o élite (intelectuales, educadores...); c) reconocer la excepcionalidad de las situaciones de equilibrio y la creatividad en los procesos caóticos (por ej. el conocimiento que surge de las redes sociales o de la ciudad en tanto espacio de saberes compartidos); d) que haya unas posiciones (universales) respecto de la vida humana, ocultando toda localización geopolítica respecto de un saber que se localiza en centros y periferias (al igual que las economías estatales); e) el desprecio por la racionalidad del Otro, lo que impide una relación hermenéutica del yo-tú frente a la relación yo-cosa.

Bibliografía

- ALBA RICO, S. (2004). "Televisión: cinco ilusiones y una propuesta". En *Capitalismo y nihilismo. Dialéctica del hambre y la mirada* (págs. 75-92). Madrid, Akal.
- BORJA, Jordi (2011). "Espacio público y derecho a la ciudad". En VV. AA.: *El derecho a la ciudad*. Barcelona, Institut de Drets Humans de Catalunya.
- BURBULES, N. (2009). "Meanings of 'Ubiquitous Learning'". En B. COPE y M. K. KALANTZIS (eds.). *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/ anytime possibilities for learning in the age of digital media* (págs. 15-20). Champaign, IL, University of Illinois Press.

- CASSANY, D. (2012.). *En-Línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona, Anagrama.
- COBO ROMANÍ, C.; MORAVEC, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, Barcelona.
- COPE, B. y KALANTZIS, M. K. (eds.) (2009). *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/ anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Champaign, IL, University of Illinois Press.
- GALCERÁN, M. (2006). “Universales situados”. *Archipiélago*, 73-74, págs. 35-44.
- HERNÁNDEZ, E., ROBLES, M. C. y MARTÍNEZ, J. B. (2013). “Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediático y político del 15M”, *RevistaComunicar*, 40, págs. 59-67.
- LIAO, J. (2010). *Esconderte en un rincón del mundo*. Madrid, Bárbara Fiore.
- MANOVICH, L. (2001). *The Language of New Media*, Cambridge, MIT Press.
- MAYER, Susan J. (2012). *Classroom discourse and Democracy. Making meanings together*, Berna, Peter Lang.
- SOTOLONGO CODINA, P. D. y DELGADO DÍAZ, C. J. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires, CLACSO.
- MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona, Seix Barral.
- SANTOS, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro, Graal.
- SCOLARI, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona, Gedisa.
- TEJERINA, B. (2005). “Movimientos sociales, espacio público y ciudadanía: Los caminos de la utopía”. En *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 72 .
- TRUJILLO, F. (2013). “El currículo básico de la LOMCE (II): análisis de las materias del currículo” En De extranjeros. *Un blog con más ideología que tecnología*. Consultado el 15 de enero de 2014. En <http://blog.fernandotrujillo.es/el-curriculo-basico-de-la-lomce-analisis-de-las-materias-del-curriculo/>
- VALENCIA, Á. (2012). “Certezas y dilemas de la ciudadanía ecológica dentro de una política global”. En J. RIECHMANN (Coord.). *Ética ecológica. Propuestas para una reorientación* (págs. 83-108). Montevideo, Icaria, 2004.
- ZAFRA, R. (2010). *Un cuarto propio conectado. (Ciber)espacio y (auto)gestión del yo*. Madrid, Fórcola.

Las materias que distraen o la utilidad de lo inútil

Por Fernando HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ

Universitat de Barcelona. Correo-e: fdohernandez@ub.edu

Los antiguos políticos hablaban incesantemente de costumbres y de virtud;
Los nuestros solo hablan de comercio y de dinero.
Jean-Jacques ROUSSEAU (1987). Discurso sobre las ciencias y las artes. Madrid, Tecnos (II, pág. 23).

Cuando el ministro español de Educación presentó la reforma de la LOMCE¹ en junio de 2012, dividió lo que se debe aprender en la Educación Secundaria en dos grupos: las materias instrumentales (inglés, matemáticas, ciencias y lengua) y “las que distraen” (artes, humanidades y ciencias sociales). Este capítulo va sobre el lugar y el valor que algunos de estos conocimientos “que distraen”, supuestamente inútiles, tienen en diferentes países, movimientos y organizaciones. Los exploro con la idea de que puedan servir como referentes para decidir lo que puede ser relevante enseñar y aprender en estos campos de experiencia y saber.

Las materias que distraen en contexto

El ministro Wert y quienes les asesoran parece que han mirado hacia Inglaterra como el referente a seguir para sus políticas educativas. La reforma de 2010 promovida por el ministro de Educación del gobierno liberal-conservador, Michael Gove, es el espejo en el que da la impresión que quiere que nos reflejemos. Esta reforma, diseñada siguiendo la actual corriente economicista y neoliberal, tiene cinco ejes, tal y como se refleja en el documento *The importance of Teaching* (Departament of Education, 2010): “lo que sea innecesario debe desaparecer, se ha de mejorar la disciplina en las escuelas, implementar un currículo más riguroso, introducir evaluaciones y cualificaciones y se promete más dinero para los alumnos más desfavorecidos” (STEERS, 2014, pág. 7). Aunque Gove salió del ministerio durante el verano de 2014, antes de que saltara el escándalo de la falta de control de las escuelas islámicas de la ciudad de Birmingham en donde se inspiraban y divulgaban ideas basadas en el fundamentalismo radical, su política continúa.

Esta política es muy evidente en el nuevo Bachillerato. Copiando el currículo de

Tauton de 1868 (la época de Dickens), la amplitud de opciones que siempre ha ofrecido el sistema inglés en los A Levels se va a reducir a las siguientes materias obligatorias: Lengua Inglesa, Matemáticas, Ciencias, una lengua moderna o antigua e Historia o Geografía. Las artes, el diseño, la tecnología, la educación para la ciudadanía y la educación religiosa desaparecen. ¿No les resulta familiar esta selección con lo que plantea la LOMCE, si además tenemos en cuenta que el currículo inglés nunca ha incluido la Filosofía?

¿A qué responden estas decisiones? ¿Solo a una nostálgica vuelta a los años 1960, al período anterior a la educación integrada y a la igualdad de oportunidades? Dos fuerzas parecen confluír en estos planteamientos. Por un lado, los argumentos economicistas. Estos tienen como principio que lo que se ha de aprender en la escuela ha de servir para encontrar trabajo o para promoverlo y para impulsar la economía del país. Es la opción por la *emprendeduría*. Y, por otro lado, la enorme influencia que está teniendo en muchos gobiernos los resultados de las pruebas PISA de evaluación y que son promovidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). En el camino hacia un gobierno universal de la educación pública (MEYER y BENAVIDOT, 2013) lo que PISA evalúa es lo que debe ser enseñado. Sin entrar aquí en la lógica de las pruebas (SANTO y HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2011), cabe preguntarse a qué responde que se evalúen solo Matemáticas, Ciencias, Lengua y ahora la competencia digital y las habilidades diarias. Materias que, por cierto, son las que contribuyen y responden a las expectativas economicistas que impulsa y favorece esta organización internacional.

Por eso no hay que olvidar que cuando se elige lo que la Escuela ha de enseñar solo desde argumentos economicistas o para mejorar el lugar en los rankings internacionales, se olvidan los efectos sociales y morales. Como señala Jeff ADAMS (2014, pág. 2) “el beneficio más claro de la educación tiene que ver con sus efectos sociales, colaborativos, culturales y cívicos”. Orientar lo que se ha de aprender basado solo en la ilusión y promesa de un beneficio económico o de un prestigio internacional, lleva a dejar de lado la relevancia de lo que queda fuera de este objetivo, por ejemplo las artes y las humanidades que contribuyen “a la calidad de vida, o a los principios civilizatorios inherentes a la educación cultural y creativa” (ADAMS, 2014, pág. 2).

Hace un tiempo, le comenté con ironía, a un alto cargo del área de educación de la OCDE, sobre cuántos euros habría que aportar para que las artes y las humanidades fueran evaluadas por las pruebas PISA. Se sorprendió de mi pregunta. Entonces le comenté que uno de los efectos colaterales de estas pruebas tiene que ver con que solo se considera como conocimiento válido para aprender aquello que puede ser evaluado. Y tanto las artes como las humanidades (a no ser que se planteen como un conocimiento factual) no es sencillo colocarlas dentro de la perspectiva de transferibilidad que plantean estas pruebas.

Por eso, el criterio para decidir lo que se puede aprender en la escuela básica no ha

fundamentarse en el status de las materias o la fuerza de los grupos de poder en torno a ellas. Tampoco en su acomodo al imperativo economicista. Robin ALEXANDER (2010), en un informe de gran sensatez que sugiero leer a quienes tienen la responsabilidad de las decisiones sobre lo que se podría aprender en la Escuela Primaria, y que el ministro inglés Gove tiró a la papelera, señala dos cuestiones que me parece que es importante que apuntemos como final de esta primera exploración. La primera es que uno de los problemas para reformar el currículo de la Escuela Primaria es la fuerza que tiene la tradición decimonónica de la competencia entre las materias, que impide que nos planteemos afrontar un concepto holístico del aprendizaje. La segunda cuestión es la falta de consenso —de interés en promoverlo— para, en lugar de guiarse por imperativos económicos, buscar acuerdos sobre el propósito y los beneficios de la educación como un todo.

A lo anterior, habría que unir, como diagnostica SABOL (2013), que los cambios educativos se plantean en relación con las fuerzas que reclaman un mayor control de la educación. Fuerzas que median e influyen en las agendas políticas, económicas, culturales, tecnológicas y sociales de los políticos, los líderes empresariales, los educadores y de otros que orientan estos cambios. Los intereses de la Iglesia católica serían, entre nosotros, una de esas fuerzas con gran poder e influencia en las políticas educativas. También lo son las industrias de la educación (las editoriales) y las asociaciones de la patronal de las escuelas concertadas.

Este es el marco que puede explicar por qué las materias relacionadas con las artes y las humanidades quedan al margen a la hora de decidir lo que puede ser relevante aprender en la escuela. O que quedan, como promueve la LOMCE, a expensas de las decisiones de la dirección del centro. Por eso es importante recordar, que ésta no es una decisión que se asume de manera generalizada pues los casos inglés y español y las decisiones de suprimir las artes en las escuelas de algunos gobernadores en Estados Unidos aunque parece que marcan tendencia, son una excepción. Así, el viento sopla en diferentes direcciones. Voy a mostrar algunas de ellas con la finalidad de dotarnos de referentes para pensar sobre el lugar y los enfoques que adoptan las “materias que distraen”.

El nuevo movimiento creativo: El caso de Escocia como ejemplo

Desde hace unos quince años hay un renovado interés por la creatividad en la educación y en la vida social. Zimmerman (2009), además de reclamar la necesidad de reconceptualizar la creatividad en la escuela, plantea una definición que reclama no centrarse en las cualidades de una persona: “los investigadores y los prácticos necesitan concebir la creatividad como multidimensional, a partir de considerar cómo la complejidad cognitiva, la intensidad afectiva, las habilidades técnicas, el interés y la motivación desempeñan un papel importante (en la creatividad)” (pág. 394). Por su

parte, Keith Sawyer (2007), quien ha realizado una interesante contribución sobre cómo “optimizar el aprendizaje” (<http://www.oecd.org/site/educeri21st/40554221.pdf>), defiende la importancia de la creatividad colaborativa, frente al discurso hegemónico que ha promovido la creatividad como una cualidad individual. Para esta autora la producción creativa y la respuesta creativa mejoran a través de los procesos y estrategias utilizados en experiencias de colaboración. Sawyer considera que la creatividad colaborativa es superior a las respuestas creativas individuales. Por otra parte, sostiene que la creatividad tiene siempre lugar en colaboración, incluso cuando se expresa por individuos solitarios. De esta manera la creatividad y la colaboración impulsan la innovación, amplían las capacidades creativas, la autonomía y la resolución creativa de problemas en campos como los negocios, la política.

Estas dos aportaciones son una muestra del papel que este movimiento a favor de la creatividad tiene hoy en la educación y fuera de ella. Una muestra de su relevancia es el papel que adquiere en el nuevo currículo de Escocia (Education Scotland, 2013), y en la orientación que le han dado a lo que se ha de aprender en la Escuela países como Nueva Zelanda, Singapur, Suecia, Irlanda y el Reino Unido (antes de las medidas tomadas por el actual gobierno). Vamos a detenernos, por su relevancia, en la propuesta de Escocia.

La imagen de Escocia ha estado presente en los medios de comunicación españoles, a raíz del referéndum sobre la independencia, como una sombra que se proyecta sobre la situación actual de Cataluña. Pero Escocia tiene interés por otros motivos que no han sido mencionados en el marco de esta polémica. A día de hoy es uno de los países en Europa que ha sabido aprovechar su autonomía para generar un relato sobre la sociedad y el papel de la educación escolar dentro de ella que puede ser un espejo en el que mirarnos. En cierta forma, el gobierno de Escocia, mediante un consorcio de entidades liderado por Creative Scotland (<http://www.creativescotland.com/>), está poniendo las bases para afrontar la educación con otros ojos y desde otra óptica. En esta propuesta, la creatividad impregna no solo el currículo y la Escuela, sino toda la sociedad.

“Tenemos que ser capaces de inventar y desarrollar nuestra ciencia y tecnología. Tenemos que ser capaces de escribir poemas y cuentos que reflejen y enriquezcan lo que somos. Tenemos que expresarnos a través de las artes visuales, la música, a través del teatro y la danza, a través del cine. Y al hacerlo, tenemos que erradicar las líneas de separación falsas entre las artes expresivas y cualquier otra materia. El aprendizaje y la enseñanza creativa es la vía más satisfactoria tanto para un aprendizaje profundo como para una vida adulta plena”.

(Creativity Scotland, 2013).

En esta propuesta la creatividad se configura como “la capacidad de generar ideas que tienen valor para el individuo, para mirar a las cosas familiares con una mirada fresca, para examinar los problemas con una mente abierta, hacer conexiones, aprender de los errores y utilizar la imaginación para explorar nuevas posibilidades. En última instancia, la creatividad es la capacidad de hacer de nuevo el mundo, para dar forma al futuro y enriquecer el aquí y el ahora” (ibid). Lo que significa que no es algo privativo de las

artes, sino que impregna toda la educación y la vida de las personas. Forma parte de un proyecto de sociedad. Por ello se busca favorecer el aprender de manera creativa, con mente abierta, tanto ante aquello que se presenta como naturalizado —que siempre ha estado ahí—, como frente a lo que sorprende por su novedad y que tiene conexiones con otros referentes.

La propuesta escocesa no se queda en una fundamentada explicación, que sugiero que lean quienes se interesen por otra manera de entender cómo pensar y plantear el currículo, favorecer el aprendizaje e implicar al profesorado en todo el proceso (íbid y *Education Scotland*, 2013, págs. 3-18). En lugar de centrarse en contenidos lo que se apuntan son los componentes de este proyecto y las estrategias a desarrollar a lo largo de la escolarización. “Un proceso creativo típico consiste en la investigación de un problema o asunto, la exploración de múltiples puntos de vista y opciones, generar y poner a prueba las ideas, desarrollar, perfeccionar y comunicar las soluciones y evaluar si han o no han funcionado” (Creative Scotland, 2013).

Se trata de favorecer que los aprendices sean constructivamente indagadores, tengan una mente abierta, aprovechen la imaginación y sean capaces de formular y resolver problemas. La finalidad de esta propuesta es “desarrollar nuestra creatividad a través del aprendizaje y también aprender a través de ser creativo. Lo que significa que, en todos los contextos para el aprendizaje, debemos alentar el cuestionamiento, la curiosidad y la exploración” (íbid). Uno no deja de sorprenderse por el lenguaje utilizado que invita a participar en un proyecto del que resulta fácil sentirse cercano, incluso cuando nos adentramos en algo que desconocemos (ATKINSON, 2011).

El Currículo para la Excelencia (así se denomina la propuesta de Escocia) es muy claro a la hora de plantear que todos los alumnos puedan personalizar su manera de aprender y las elecciones que tomen a la hora de diseñar y dar forma a las tareas que realizan. En este punto, vale la pena hacer una conexión con la reforma que están preparando en Finlandia para 2016, en la que la regulación del aprendizaje por el propio estudiante tiene un papel fundamental (véase el proyecto UBIKO en www.ubiko.eu). Algo que está en sintonía con los cambios que otros países como Noruega están planteando y que se centran en favorecer la autorregulación y la colaboración en el aprendizaje.

Quizá la idea que mejor sintetiza la propuesta escocesa es que “el conocimiento es importante, pero no es suficiente. La creatividad da forma a lo que hacemos y hace que nuestro conocimiento avance y se fije a través del hacer” (Creative Scotland, 2013). Toda una invitación a pensar el qué enseñar desde otro lugar, y el papel de las artes como un referente que recorre, vinculado a la creatividad, todo el currículo. Pero que en modo alguno se considera y reivindica como su exclusivo patrimonio: afecta a todos los conocimientos y experiencias, no solo las relacionadas con las artes.

La integración de las artes para la acción social

Aunque en nuestras escuelas e institutos las artes se han presentado vinculadas, sobre todo, al desarrollo de la expresión personal y a su funcionalidad (como en el caso del diseño o el dibujo geométrico), existen en la actualidad otras perspectivas que podrían tenerse en cuenta a la hora de pensar lo que los docentes pueden enseñar y los alumnos aprender, o mejor, lo que ambos pueden aprender juntos. Una de ellas es la que considera que las artes pueden vincularse a la acción social y las relaciona con la mejora de la vida de las personas. De esta manera es posible establecer puentes con otras materias y habilidades que se proponen en la escuela. Es lo que plantea el movimiento para la integración de las artes en la acción social.

El recientemente fallecido, Elliot W. EISNER (2004) afirmaba en su libro *El arte y la creación de la mente* que “la actividad en las artes no es solo una forma de crear presentaciones y productos; es una forma de crear nuestras vidas” (pág.19). La investigación realizada por Arts Education Partnership, 2003, vinculada al seguimiento de experiencias que promueven el desarrollo de proyectos artísticos con proyección social, muestra los efectos beneficiosos de la integración de las artes en el desarrollo social y emocional, el pensamiento crítico y el aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva las artes pueden promover la participación en las acciones sociales y contribuir al desarrollo de la autoría, la responsabilidad y la implicación de los jóvenes. Algunos de los trabajos que se recogen en el libro de GINWRIGHT, NOGUERA y CAMMAROTA (2006) nos muestran que a medida que los jóvenes se involucran en actividades relacionadas con la acción social se vinculan a experiencias transformadoras para el individuo y la comunidad. Lo que lleva a estos autores (y de ahí el título del libro) a proponer reescribir la narrativa social de los jóvenes, que los define como adultos-en-transición y comenzar a considerarlos como poderosos agentes de cambio social.

No se ha de olvidar que esta corriente se inscribe en un momento histórico en el que se están produciendo profundas transformaciones en las formas, estrategias y políticas de representación. Esto requiere que se incorporen debates y acciones que problematicen los referentes educativos que se utilizan como cánones, animar a la inventiva y rescatar un sentido de la creatividad y la imaginación pedagógica.

Estas dos propuestas pueden servir como una primera síntesis para pensar lo que se puede enseñar y aprender en la escuela en relación con las artes y otros saberes relacionados con la expresión y la comunicación. Pero hay otras posibilidades que esbozo de manera breve.

Hacia dónde se orienta lo que se puede aprender desde las artes

Plantearse el sentido de las artes en la educación en la actualidad no se refiere solo a la música, al teatro, la danza y las artes visuales. La educación de las artes también podría considerar hoy el papel del aprendizaje de la poesía, la escritura creativa, el cine y las artes digitales. Esto lleva a establecer otro lugar para las artes y a expandir su sentido,

más allá de cómo se entiende en nuestro sistema educativo. El currículo de artes, que recientemente se ha hecho público en Estados Unidos, después de un estrecho trabajo por parte de los representantes de una coalición de entidades, asociaciones y de la administración y la colaboración de los educadores de artes (véase la presentación en: <http://www.youtube.com/watch?v=Mg8hIfWvzLw#t=42> y en <http://nationalartsstandards.org/>) es un ejemplo de esta expansión y de la voluntad de normalizar las artes en un contexto de limitaciones y restricciones.

Hoy las artes se vinculan a un movimiento interdisciplinar que establece puentes con otras materias y habilidades del currículo. Esta propuesta sostiene la importancia de no solo enseñar artes sino enseñar todas las materias a través de las artes, recuperando con ello la aspiración de quienes después de la II Guerra Mundial fundaron, auspiciados por la UNESCO, la International Society for Education through Art (InSEA), pero con otra perspectiva y fundamentos, entre ellos, la de las múltiples inteligencias de Howard GARDNER (1998).

Lo que busca este movimiento es transformar la educación por medio de las artes. La integración de las artes se refiere al esfuerzo para construir una serie de relaciones entre el aprendizaje en las artes y el aprendizaje en las otras habilidades y materias del currículo (Arts Education Partnership, 2003). Para llevar a cabo esta perspectiva de enseñanza se trata de partir de ideas y conceptos clave, relacionadas con cuestiones relevantes que se caracterizan por su complejidad, ambigüedad (para que no tengan una única interpretación) y multiplicidad (de recorridos y de fuentes). Este planteamiento ayudaría a ir más allá de una concepción técnica y formal de las artes y la desplazaría hacia cuestiones sociales relevantes que se ponen en relación con los planteamientos de diferentes disciplinas y saberes.

El proyecto europeo Creative Conexions (<http://creativeconnexions.eu/es/>) podría tomarse como una propuesta que afronta el desafío de poner la educación de las artes en juego para, a partir de producciones de artistas contemporáneos, posibilitar que los jóvenes se conviertan en autores y dialoguen con algunas de las problemáticas que se cruzan en sus vidas. Este proyecto tiene como objetivo favorecer la comprensión y el intercambio entre los jóvenes participantes. Su carácter innovador radica en que, investigadores, docentes y estudiantes de los seis países asociados (Inglaterra, República Checa, Portugal, Irlanda, Finlandia y Cataluña-España) colaboran para que se manifieste la autoría de los jóvenes de 12 de escuelas Primaria y 12 de Secundaria a través de las artes visuales, la ciudadanía y un multimedia digital. El proyecto promueve una galería de arte online llamada Connected Gallery, que incluye un espacio multilingüe que ofrece a los jóvenes la oportunidad de comunicarse tanto a través de imágenes como de textos desde sus voces. El grupo de investigadores colabora junto a los docentes en promover un diálogo activo entre los países mediante la comprensión de las diferentes maneras de experimentar la ciudadanía europea a través del desarrollo de proyectos artísticos (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ y MÁRQUEZ BERTONI, 2014).

Otra tendencia que puede ayudar en la toma de decisiones sobre lo que se puede llevar a la escuela se encuentra en el proyecto denominado Studio Thinking (Pensar en el Taller) que ha impulsado el Project Zero de Harvard (http://www.pz.gse.harvard.edu/studio_thinking.php). El valor de este proyecto es que parte de una investigación (HETLAND, WINNER, VEENEMA y SHERIDAN, 2007) en la que se detecta, a partir de observaciones en clases de arte y de entrevistas con alumnos y docentes, aquellas capacidades y estrategias que se desarrollan en estos entornos de aprendizaje. El programa de enseñanza que se deriva de esta propuesta fomenta: modos de hacer, actitudes como la participación y la persistencia, estrategias cognitivas como la representación, la reflexión y la imaginación, disposiciones como la observación cuidadosa, la comunicación de los propósitos, la indagación y el aprendizaje de los errores y el sentirse parte de diferentes colectivos (relacionados con el campo del arte o fuera de él). ¡Cuántos estudiantes encontrarían su lugar para aprender en la escuela si se les ofreciera la oportunidad de aprender desde otro contexto!

La importancia de las artes en la educación

El mencionado Elliot Eisner, fue una personalidad que, tanto desde la atalaya privilegiada de la Universidad de Stanford, como en su día desde la presidencia de la influyente asociación de investigadores en educación —AERA (American Educational Research Association)— ha defendido la importancia de las artes para afrontar problemas de investigación, que los métodos tradicionales no permiten abordar (BARONE y EISNER, 2011), al tiempo que ha reivindicado con constancia y argumentos el papel de las artes en la educación.

EISNER (2004) sostiene que la educación artística es una condición necesaria para la educación integral de todos los estudiantes, en la medida en que contribuye a ser personas cultas. Además las artes están vinculadas con la cognición, la representación y el significado que las personas dan a su vida. Plantea que la educación artística es valiosa por sí misma. Sin necesidad de tener que justificarse por qué facilitar el aprendizaje de otras disciplinas ni por lo que puede contribuir a la economía.

En apoyo de esta afirmación Eisner propuso una lista de 10 aportaciones que todavía hoy pueden ser tenidas en cuenta, pues son válidas para orientar lo que puede ser importante aprender en la educación básica:

11. Las artes ayudan a realizar apreciaciones con sentido sobre las relaciones cualitativas.
12. Las artes enseñan que los problemas pueden tener más de una solución.
13. Las artes favorecen buscar y tener múltiples perspectivas.
14. Las artes enseñan que las formas complejas de un problema casi nunca son fijas, pues cambian por las circunstancias y la oportunidad.
15. Las artes muestran que nuestro lenguaje no define los límites de nuestra cognición.

16. Las artes enseñan que las pequeñas diferencias pueden tener grandes efectos.
17. Las artes enseñan a pensar a partir del contacto con los materiales.
18. Las artes ayudan a decir lo que de otra manera no podría ser dicho.
19. Las artes permiten tener experiencias que no podemos obtener por otros medios y con otros saberes, al tiempo que posibilitan descubrir la variedad de lo que somos capaces de sentir.
10. El lugar de las artes en el currículo muestra a los jóvenes lo que los adultos consideran importante.

Como señala SABOL (2013), estos y otros argumentos siguen siendo válidos para establecer la necesidad de una educación artística de calidad tanto en nuestras escuelas como en nuestras comunidades.

La utilidad de lo inútil

Mientras investigaba para escribir este capítulo, estaba leyendo el manifiesto de Nuccio ORDINE (2013) *La utilidad de lo inútil*. En él se recoge un texto escrito en 1939 por el pedagogo Abraham Flexner, uno de los fundadores de ese vivero de pensamiento, inventiva y aprendizaje en colaboración que sigue siendo el Institute for Advanced Study de Princeton. No puedo resistirme a terminar con una cita, que da sentido, con el lenguaje de una época, a lo que he tratado de presentar y argumentar en este artículo:

“He hablado de ciencia experimental; he hablado de matemáticas; pero lo que afirmo es igualmente cierto con respecto a la música, el arte y cualquier expresión del ilimitado espíritu humano. Ninguna de estas actividades necesita otra justificación que el simple hecho de que sean satisfactorias para el alma individual que persigue una vida más pura y elevada. (...) Un poema, una sinfonía, una pintura, una verdad matemática, un nuevo hecho científico, todos ellos constituyen en sí mismos la única justificación que universidades, escuelas e institutos de investigación necesitan o requieren” (págs. 166-167).

Bibliografía

- ADAMS, Jeff (2014). “Editorial. Finding Time to Make Mistakes”. *The International Journal of Art & Design Education*, 33, (1), págs. 2-5.
- ALEXANDER, Robin (ed.) (2009). “Children, Their World, Their Education”. *Final Report and Recommendations of the Cambridge Primary Review*. Londres, Routledge. http://www.primaryreview.org.uk/Downloads/Finalreport/CPR-booklet_low-res.pdf
- ARTS EDUCATION PARTNERSHIP (2003). *Creating quality integrated and interdisciplinary arts programs: Integrating the arts throughout the curriculum*. Washington, DC, Report of the Arts Education Partnership National Forum. <http://www.aep-arts.org/wp-content/uploads/2012/08/Creating-Quality-Download.pdf>
- ATKINSON, Dennis (2011). “Pedagogies against the State”. Rotterdam, Sense.
- BARONE, THOMAS y EISNER, Elliot (2011). *Arts Based Research*. Londres, Sage.
- CREATIVE SCOTLAND (2013). *What is creativity?*
- DEPARTMENT FOR EDUCATION (2010). “The importance of Teaching”. *The Schools White Paper 2010*. Londres, Stationery Office. http://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175429/CM-7980.pdf

- EDUCATION SCOTLAND (2013). *Creativity across learning*.
 — (2013). “The curriculum in Scotland”. consultado en <http://www.educationscotland.gov.uk/thecurriculum/>
 EISNER, Elliot (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona, Paidós (2002).
 GARDNER, Howard (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós.
 GINWRIGHT, Shawn; NOGUERA, Pedro y CAMMAROTA, Julio (2006). *Beyond resistance! Youth activism and community change*. Nueva York, Routledge.
 HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando y MÁRQUEZ BERTONI, Carmela (2014). “Creative Connections: Construir un proyecto internacional de educación artística desde la investigación-acción participativa”. *Revista Lusófona de Educação*, 26, págs. 11-29.
 HETLAND, Lois; WINNER, Ellen; VEENEMA, Shirley; SHERIDAN, Kimberly (2007). *Studio Thinking: The Real Benefits of Visual Arts*. Nueva York, Teachers College Press.
 MEYER, Heinz-Dieter y BENAVIDES, Aaron. (eds.) (2013). *PISA, Power, and Policy the emergence of global educational governance*. Oxford, UK, Symposium books.
 SABOL, Robert F. (2013). “Seismic Shifts in the Education Landscape: What Do They Mean for Arts Education and Arts Education Policy?” *Arts Education Policy Review*, 114, págs. 33-45.
 SANCHO, Juana María y HERNÁNDEZ, Fernando (2011). “David Berliner. Educar en un mundo volátil, incierto, complejo y ambiguo”. *Cuadernos de Pedagogía*, 410 (Marzo), págs. 45-49.
 SAWYER, R. Keith (2007). *Group genius: The creative power of collaboration*. Nueva York:, Basic Books.
 STEERS, John (2014). “Reforming the School Curriculum and Assessment in England to Match the Best in the World —A Cautionary Tale”. *The International Journal of Art & Design Education*, 33, (1), págs. 6-17.
 ZIMMERMAN, Enid (2009). “Reconceptualizing the role of creativity in art education theory and practice”. *Studies in Art Education* 50 (4), págs. 382-399.

Documentos sobre la propuesta de Escocia

What is creativity? A source of inspiration and summary of actions from Scotland's Creative Learning Partners.
 Edimburgo. Creative Scotland. Disponible en
http://issuu.com/creativescotland/docs/creative_learning_plan_2013
Creativity across learning 3-18. Livingston. Education Scotland. Disponible en
http://www.educationscotland.gov.uk/resources/0to9/genericresource_tcm4814368.asp.

¹ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

El impacto de las reformas educativas en los contenidos escolares

Por Jesús JIMÉNEZ SÁNCHEZ

Inspector de Educación, Zaragoza

Los sistemas educativos viven y perviven en un permanente estado de reforma. Es natural que cada cierto tiempo deban realizar pequeñas o no tan pequeñas reformas para ajustar la oferta educativa y el servicio de la educación a las necesidades cambiantes de la sociedad que los sustenta. Lo que ya no parece tan “natural” es que cada cambio de signo político conlleve una nueva reforma que pretenda cambiar de arriba a abajo el sistema educativo.

En todo caso, tengan mayor o menor profundidad, las reformas educativas tienen un impacto considerable en los contenidos que se imparten en las aulas, bien sea en su organización por asignaturas y áreas, su estratificación y distribución por niveles y edades, su asignación a determinados cuerpos y colectivos docentes o la propia concepción del currículo donde se encuadran los contenidos que se seleccionan.

Los contenidos escolares reflejan la cultura que se pretende transmitir o, si se quiere, determinan los elementos culturales que los alumnos han de alcanzar. En consecuencia, para que sean relevantes tendrán que ser adaptados tanto a la edad y características de los alumnos como al contexto en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. De ahí que los contenidos sean seleccionados en función de los diferentes grupos de edad, estructurados conforme a las características de cada etapa educativa y abordados de diferente manera según el tipo de centro donde se impartan.

Evidentemente, no pueden impartirse los mismos contenidos y de la misma forma en los primeros niveles educativos que en los niveles secundarios porque no solo se produce un aumento de la extensión y complejidad de contenidos sino un cambio en la concepción de los mismos. Cada etapa o nivel educativo posee una “cultura” propia determinada por los objetivos finales de la etapa, la formación y mentalidad de su profesorado, la organización de los centros, los intereses y expectativas del alumnado y de sus familias, etc.

Concepción del currículo y distribución por niveles

Podría decirse que, a simple vista, algunas reformas educativas apenas deberían tener incidencia en los contenidos escolares, pero si se profundiza se puede comprobar que tienen una influencia indirecta en la organización curricular. Un ejemplo palmario es la reforma iniciada con la LODE (1986)¹ en España. La dinámica de participación abierta en los centros, principalmente a través de los consejos escolares y el protagonismo otorgado al claustro, favorecía la formación de equipos docentes y la colaboración de las familias. Se mantenían los programas de años atrás, pero el profesorado podía tomar decisiones no solo en la organización del centro (tutorías, apoyos y refuerzos, etc.), sino en la ampliación y mejora de los contenidos oficialmente establecidos, con iniciativas tan interesantes como el estudio del entorno próximo, en ocasiones con la colaboración directa de padres y madres en las propias aulas. La LODE impulsaba un cambio de metodologías docentes y, en consecuencia, dejaba el campo abonado para la experimentación de una reforma curricular que, iniciada en las Enseñanzas Medias y en el Ciclo Superior de la EGB, desembocaría en la LOGSE².

Otras reformas educativas se han centrado fundamentalmente en los contenidos, sin apenas cambiar la estructura del sistema educativo. Podrían citarse muchos ejemplos de estas reformas meramente “curriculares”. Entre otros, los sucesivos cambios, algunos de muy corta duración, introducidos en los programas del bachillerato español en tiempos pretéritos. O algunas muy recientes, como la introducción de nuevas materias optativas en la educación secundaria o de nuevas asignaturas como la Educación para la ciudadanía o el segundo idioma en los últimos cursos de la educación primaria.

Los cambios de mayor calado, sin embargo, se producen en las grandes reformas educativas, aquellas que suponen una nueva ordenación del sistema educativo en su conjunto. Ampliar la oferta educativa, reordenar las etapas y niveles educativos y establecer nuevas titulaciones son cuestiones que incluye toda reforma global y esas medidas de calado conllevan necesariamente la revisión de asignaturas y, consecuentemente, de los contenidos que han de impartirse en las aulas y evaluarse posteriormente.

Las reformas educativas responden a intereses políticos, sin duda, pero no pueden ser ajenas a las expectativas que la sociedad tiene sobre la educación. Normalmente han venido precedidas de un Libro Blanco (LGE, LOGSE) o de algún tipo de estudio (Informe OCDE en la LOMCE) en el que, utilizando una serie de indicadores, contextualiza la reforma educativa que se pretende implantar en el marco general social y económico del país y, además, en algunos casos incluso experimenta previamente en centros-piloto los cambios curriculares que anuncia. Esos intereses políticos y sociales influyen en la reforma en su conjunto y, consecuentemente, la concepción del currículo que subyace en cada una de esas reformas condiciona la distribución de los contenidos en los diferentes niveles y etapas en los que se organiza el sistema educativo en ese

momento.

En la historia reciente de la educación española se han sucedido cuatro grandes reformas con impacto real en el currículo y los contenidos escolares, puesto que la LOCE (2002)³ fue derogada antes de implantarse.

- La Ley General de Educación (1970)⁴ establecía un currículo prescriptivo y centralizado pero suponía un avance importante al ser un modelo basado en una enseñanza conductista, muy marcado en la enseñanza básica y mucho más académico en las enseñanzas medias. Esa concepción del currículo explica la distribución de los contenidos en bloques y la determinación de enseñanzas mínimas u “objetivos básicos de referencia” para cada tramo educativo. En la Educación General Básica (EGB), dividida en dos etapas en primer momento y en tres ciclos a partir de los Programas Renovados (1981-1982)⁵, las enseñanzas se organizaban en áreas, con especial atención a las instrumentales de Lengua y Matemáticas y aparecían áreas novedosas como Conocimiento del Medio. En el BUP se contemplaban materias comunes, optativas y técnico-profesionales y sus contenidos se distribuían por cursos.
- La LOGSE (1990) establece un modelo curricular basado en una enseñanza de orientación constructivista, lo que supone establecer un currículo abierto entendido como “el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación que guían la práctica docente”. Esa flexibilidad permite la intervención de las Comunidades Autónomas en la determinación de contenidos propios y la participación de los centros y de sus profesores en la elaboración de proyectos curriculares adaptados a su contexto concreto. Es un currículo en espiral, con claro predominio de la fuente psicológica, que propicia realizar una secuenciación de contenidos y procedimientos en los diferentes ciclos y etapas, especialmente en los niveles obligatorios.
- El modelo curricular de la LOE (2006)⁶, basado en la teoría psicopedagógica y sociológica, incorpora el concepto de competencias básicas. Más abierto que el anterior, otorga mayor capacidad de decisión a las administraciones educativas territoriales para establecer, respetando las enseñanzas mínimas, nuevas materias y distribuir los contenidos en cada etapa educativa. Aparecen nuevas materias como *Educación para la Ciudadanía*, se concede una creciente importancia a los nuevos saberes como las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) y los idiomas y se pone énfasis en la lectura y la educación en valores, sobre todo en los niveles básicos.
- Con la LOMCE (2013)⁷ se vuelve a un currículo centralizado puesto que la distribución de asignaturas “no obedece a la importancia o carácter instrumental o fundamental de las asignaturas sino a la distribución de competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas” como textualmente se dice en el

preámbulo del decreto del currículo de Primaria. Es un modelo estratificado, con itinerarios marcados y cerrados desde edades tempranas, y basado en una concepción de la enseñanza centrada en los resultados académicos. En esa concepción enfocada sobre todo a la “productividad”, la clave de la organización curricular está en los estándares de aprendizaje evaluables que condicionan la secuenciación de contenidos en cada etapa o nivel educativo en función de las evaluaciones posteriores, que posibilitan o impiden la promoción del alumno de un nivel a otro y entre los diferentes tipos de enseñanzas académicas o profesionales.

Sin perder de vista la concepción del currículo que subyace en cada una de esas reformas, a la hora de analizar su impacto en los contenidos escolares conviene tener en cuenta tres elementos fundamentales: la estructura de las enseñanzas en etapas, ciclos y cursos; la organización de los contenidos en áreas, materias y asignaturas; y la distribución de responsabilidades en la fijación de los contenidos, tanto en el reparto de competencias entre administraciones (central y autonómicas) como en el papel que puedan jugar los centros docentes (autonomía de centro) y el profesorado (programaciones de aula).

¿Quién decide qué contenidos y en qué niveles?

En cada nueva reforma educativa van recargándose los programas escolares, casi siempre con nuevas asignaturas y sobre todo con nuevos contenidos en cada asignatura. Se introducen nuevos temas, seguramente necesarios para comprender los avances científicos y los cambios sociales acaecidos de una reforma a otra, pero difícilmente se les abre paso a esas nuevas incorporaciones suprimiendo contenidos que pudieran estar fuera de lugar por obsoletos o que apenas tienen relevancia para la formación académica y profesional del alumno. Este habitual recargamiento innecesario de contenidos se hace más llamativo cuando en la determinación del currículo se distribuye entre varias administraciones, ya que cada una de ellas quiere dejar su “sello” en los programas escolares.

En un sistema descentralizado como el español y centrándonos en la última reforma, desde el prisma de las administraciones educativas la determinación de los contenidos escolares que “corresponden” a cada uno de los niveles educativos es una complicada decisión que presenta algunos riesgos de importancia.

En la toma de decisiones. Pueden plantearse serios problemas de competencias a la hora de establecer qué contenidos se incluyen necesariamente en cada nivel educativo. En un sistema descentralizado, parece razonable que la competencia estatal se reduzca a fijar los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas para todo el país dejando que

cada entidad territorial, en función de su autonomía, establezca posteriormente su propio currículo al que deberán ajustarse en la práctica diaria los proyectos curriculares de centros de su demarcación.

Ese círculo concéntrico de tres niveles de concreción se quiebra cuando desde la administración central se fijan unos contenidos “mínimos” que en realidad son “máximos” y cuando desde los entes autonómicos se intenta sortear el marco estatal introduciendo nuevos contenidos y, en ocasiones, se tergiversan incluso conceptos científicamente reconocidos. Sucede sobre todo en las áreas o materias de Ciencias Sociales y en la de Lengua y Literatura, tanto en Primaria como en la ESO y el Bachillerato. Se puede tener la pretensión de “aragonesizar” o “castellanizar” el currículo o que los alumnos catalanes o gallegos solo conozcan y lean a autores en catalán o en gallego, por poner algunos ejemplos, lo que no quita para que en el currículo autonómico se introduzcan conocimientos propios de esos territorios. Sin embargo, apenas aparecen problemas competenciales en la determinación de los contenidos incluidos en los módulos de los ciclos de FP, que se establecen en el marco del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional y de conformidad con las directrices de la Unión Europea.

En el reparto de los contenidos. Determinar qué debería “entrar” en los programas escolares es complicado, distribuirlo por edades o etapas aumenta ese grado de dificultad pero todavía puede resultar más difícil el reparto por asignaturas, áreas o materias. En principio no debería ser así porque cada una responde a un área de conocimiento o, si acaso, a la suma de dos o tres afines. Pero en ese reparto, además de los razonamientos científicos, entran en juego intereses de todo tipo.

Por un lado, los intereses finales de la administración que establece el currículo. La primera disyuntiva es determinar qué es lo básico y cuáles son los objetivos que el alumno debe conseguir al finalizar cada etapa educativa. La decisión afecta no solo a las asignaturas sino al enfoque que se da a cada asignatura. De un tiempo a esta parte todo parece condicionado por la obtención de resultados en las evaluaciones internacionales, por lo que cobran especial significación Lengua, Matemáticas y Ciencias, asignaturas centrales de PISA y referentes para las reválidas y evaluaciones de diagnóstico. Quedan en un segundo plano, por mucho que públicamente se resalte su importancia, los nuevos saberes (idiomas, TIC) necesarios en el mundo actual o materias que deberían ser básicas en la formación de la personalidad.

Por otro, los intereses de poderes políticos y sociales que pretenden influir en la determinación del currículo. Puede comprobarse, por ejemplo, en la presión que ejerce la Iglesia católica en España para darle mayor relevancia a la asignatura de Religión y, de paso, suprimir la específica de Educación para la Ciudadanía. O el patriotismo de las ideologías más conservadoras en presentar una visión arcaica de la Historia basada en dinastías, sucesos y esencias más que en el devenir de los movimientos sociales. O el interés corporativo de ciertos colectivos docentes empeñados en que “su” asignatura

adquiera un mayor peso horario dentro del cómputo general del tiempo lectivo. O esas periódicas llamadas de ciertos grupos sociales a introducir nuevas asignaturas en el ya recargado currículo oficial.

Contenidos oficiales y contenidos reales

Los contenidos escolares se conciben de manera distinta en cada nivel educativo desde tres planos diferentes: el del boletín oficial, el de los proyectos curriculares de centro y el de la realidad de las aulas.

1. Los contenidos “oficiales” del currículo preceptivo

El boletín oficial, sea estatal o autonómico, distribuye los contenidos en niveles, asignaturas, materias y áreas.

En principio, la distribución en bloques de asignaturas troncales, específicas y de libre configuración sigue el esquema que desde hace tiempo viene utilizándose en los planes de estudios universitarios.

Luego cada asignatura se estructura en áreas para la enseñanza Infantil y Primaria y en materias para la secundaria. Sobre el papel, la diferencia es sustancial. Las áreas tienen una gran dimensión, pues comprenden varias materias, y se entiende que deben contemplarse de forma global tanto a la hora de impartirlas como en su evaluación y requerirían un maestro generalista capaz de conexionar una áreas con otras. Las materias son más específicas y su impartición requiere un profesor especialista.

Sin embargo, esta división en áreas y materias no está cerrada en el currículo oficial. Hay áreas que en realidad son materias impartidas por especialistas, como sucede con el Idioma o la Educación Física. Más aún, en Primaria pueden encontrarse divisiones un tanto especiales como el área de Educación Artística, repartida entre un especialista de Música y un generalista de Plástica, o el área de Conocimiento del medio que con la LOMCE se divide en dos (Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales) impartidas por un maestro generalista.

Muchos contenidos oficiales tienen una estructura helicoidal. Se repiten en varias áreas o materias añadiendo un mayor grado de dificultad conforme se eleva el nivel académico. Puede comprobarse no solo en Lengua y Matemáticas, asignaturas que se entiende son acumulativas, sino en otras áreas y materias. Así, por ejemplo, el Sistema Solar es un tema que se imparte en varios cursos de Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, en esta etapa además en dos materias diferentes (Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza).

Otros contenidos se contemplan únicamente en un área o materia, dando por supuesto que el alumno ha adquirido los conocimientos necesarios sobre un tema “para siempre”. Sucede, por ejemplo, al estudiar las instituciones estatales y autonómicas, tema que se reserva para el último curso de la Educación Primaria.

El enfoque de los contenidos varía de un nivel a otro. En todas las reformas educativas y de manera especial en la que configura la LOMCE, conforme se suben escalones los contenidos adquieren un carácter cada vez más académico y centrado en los conocimientos.

En *Educación Infantil*, las habilidades, destrezas y actitudes que conforman los contenidos se adquieren tomando como referencia los ámbitos de experiencia personal del niño o niña. Sin embargo, para el segundo ciclo de esa etapa el currículo se organiza en áreas (Conocimiento de sí mismo, Conocimiento del entorno y Lenguajes) que sirven para introducir algunos conocimientos elementales.

En *Educación Primaria*, los conocimientos tienen un tratamiento similar en el preámbulo de los decretos, insistiendo en habilidades y actitudes, pero luego, en su articulado, los conocimientos van ganando peso hasta convertirse en el núcleo central del currículo a partir del segundo ciclo de esa etapa educativa. Los conocimientos de los dos últimos cursos tienen un tratamiento muy similar a los de la etapa inmediatamente superior, la secundaria obligatoria.

En *Educación Secundaria Obligatoria*, los contenidos se reducen a conocimientos, por más que se siga haciendo referencia a procedimientos y actitudes, y se estructuran por materias. No obstante, revisando el currículo oficial pueden encontrarse algunos conocimientos que aparecen en dos materias pero con un enfoque diferente, como sucede por ejemplo con los temas relacionados con el medio ambiente.

En *Bachillerato*, los contenidos tienen un carácter casi estrictamente académico, diferenciados por materias y modalidades. Los conocimientos exigidos en Matemáticas, por ejemplo, son diferentes según la modalidad elegida. En realidad, más que en la consideración del Bachillerato como una etapa compacta con sentido en sí misma, como se afirma en los documentos oficiales, su único sentido real es el propedéutico y de ahí que los contenidos vayan enfocados hacia las pruebas de acceso a los estudios universitarios.

En los módulos de *Formación Profesional*, la presentación de los contenidos es muy diferente de la del resto de niveles y no solo por organizarse en módulos profesionales y no en cursos académicos, sino porque los conocimientos y habilidades se enfocan hacia la adquisición de las competencias necesarias para ejercer una determinada profesión. Es natural, entonces, que los contenidos varíen enormemente de unas familias profesionales a otras en función de sus salidas profesionales y tengan un mayor peso los conocimientos técnicos en los grados superiores que en los ciclos medios o en la formación profesional básica. En algunas profesiones se hace requisito casi imprescindible el dominio de idiomas, por ejemplo, lo que tiene que reflejarse en los contenidos necesarios para ejercerlas.

2. Los contenidos reales en las aulas

Evidentemente, el currículo oficial determina los proyectos curriculares de los centros. Un currículo abierto permite que el equipo docente pueda realizar una secuenciación ajustada a su contexto. Pero en la mayoría de los casos esa teórica libertad para adaptar el currículo se queda en el plano de las buenas intenciones. Salvo en loables excepciones, los proyectos curriculares de los centros son documentos muertos que se quedan en los anaqueles de la biblioteca de la sala de profesores o del departamento, cuando no en los despachos de dirección, sin llegar a concretarse en las programaciones del profesorado ni en el día a día del aula.

Tres elementos dificultan esencialmente que los claustros puedan elaborar un proyecto de centro que, periódicamente actualizado, sirva para guiar la práctica diaria del profesorado en las aulas:

a) La formación del profesorado

Existe el convencimiento generalizado de que la formación inicial de los maestros y del máster de Secundaria adolece de falta de conexión con la realidad escolar y de que la formación permanente precisa de cambios de importancia para que tenga efectividad en los centros.

En algunas reformas, las administraciones educativas se plantearon la necesidad de formación previa del profesorado para que pudieran llevar a cabo los cambios curriculares que suponían esas reformas. Sin embargo, todo quedó en algunos cursos de formación y la publicación de materiales de apoyo (Cajas Rojas con la LOGSE) pero sin abordar de raíz la formación inicial y sin estructurar una formación continua de calidad y con repercusión directa en su trabajo en las aulas y no solo en la carrera docente.

La formación del profesorado es una asignatura pendiente sin resolver en las reformas españolas. Sin embargo, hay que considerar que la mayor parte del profesorado ha realizado cursos sobre el currículo y, últimamente, sobre competencias, pero eso no supone que tenga capacidad, tiempo y ganas para elaborar un proyecto curricular con una secuenciación de contenidos adecuada a los diferentes ciclos y cursos de la etapa que imparte. De ahí que muchos equipos docentes se hayan limitado a hacer suyos el proyecto curricular elaborado por la editorial del libro de texto utilizado en clase, como en otros tiempos se limitaron a cortar y pegar documentos aportados por las administraciones educativas.

Esos proyectos curriculares de las editoriales, que se complementan con una guía del profesor, suelen estar bien fundamentados teóricamente pero su implantación en un centro puede presentar varios problemas. Uno, que sus esquemas trasladan el currículo oficial a una determinada organización secuencial que se corresponde literalmente con los textos de esa misma editorial. Dos, que puede haber diferentes enfoques cuando los equipos docentes de ciclo o de materia llevan libros de texto de diferentes editoriales. Y tres, que los temas transversales e incluso algunas materias quedan muy diluidos en esos proyectos curriculares.

b) La rigidez de la organización escolar

La actual configuración de los centros educativos, con plantillas menguadas por los recortes y, además, inestables y con un porcentaje elevado de profesorado interino, obliga a reelaborar, cada comienzo de curso, la secuenciación de contenidos en el proyecto curricular. En las pequeñas escuelas multinivel porque las agrupaciones son distintas cada año y, en consecuencia, hay que rehacer contenidos en función del número de profesores y de sus especialidades e itinerancias. En los centros de una o varias líneas de Infantil y Primaria y en los centros de Secundaria, porque cada equipo de ciclo o de departamento lleva su propia dinámica.

En todo caso, resulta complicado cambiar la adscripción de un profesor a una determinada área o materia, abordar proyectos de trabajo interdisciplinares, modificar los horarios fijados para cada asignatura e incluso revisar periódicamente los sistemas de apoyos establecidos a comienzo de curso.

c) La permanente “amenaza” de la evaluación

La secuenciación de contenidos siempre ha estado condicionada por la evaluación de final de etapa. Ese condicionamiento es evidente cuando la evaluación final determina la obtención de un título, como sucede con cuarto de la ESO para la obtención del graduado, u otorga una calificación a tener en cuenta en una prueba, como en el caso de las notas de bachillerato para el acceso a estudios universitarios. En España hemos pasado del “prograsa adecuadamente” que vino como consecuencia de la LOECE (1980)⁸ a las calificaciones graduadas desde insuficiente a sobresaliente, de ahí a las notas numéricas hasta con decimales y últimamente incluso a la “matrícula de honor” en la Educación Primaria.

Los proyectos curriculares están enfocados hacia el final de la etapa educativa. Eso que parece lógico como norma de trabajo no lo es tanto si la secuenciación viene condicionada por elementos externos, como pueden ser las evaluaciones diagnóstico, las nuevas “reválidas” o las evaluaciones internacionales. La secuenciación y niveles de exigencia ya no se ajustan tanto a los grupos de alumnado sino a los estándares que se marquen en esas evaluaciones, lo que lleva a elaborar unos proyectos curriculares centrados sobre todo en conocimientos o en “competencias” si esos son los rendimientos que externamente van a medirse, sobre todo si de una u otra forma existe la posibilidad de que se hagan públicos en un ránking de centros.

¹ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

² Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

³ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

⁴ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

⁵ Las enseñanzas mínimas en cada uno de los tres ciclos de la EGB se regularon por Reales Decretos, uno para cada ciclo: RD 69/1981 para el Ciclo Inicial, RD 710/1982 para el Ciclo Medio y RD 3087/1982 para el Ciclo

Superior.

[6](#) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

[7](#) Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

[8](#) LEY Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares.

Veamos qué se exige y sabremos qué hay que aprender... y enseñar

Por Juan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ

Universidad Complutense de Madrid. Correo-e: jmalmen@edu.ucm.es

Es evidente que la evaluación desempeña un papel preponderante en la conformación del currículo y en concreto en la definición de la importancia de los contenidos explicados-estudiados. No lo es tanto la función formativa que está llamada a desempeñar en contextos de educación básica, en los que tiene sentido si está pensada para ayudar a quien aprende. Inevitablemente a la intencionalidad formativa se le adhieren otras funciones. Lo que importa, sin embargo, es identificar por cuál de ellas apuesta el docente y al servicio de quién trabaja.

El contenido que cuenta...

En principio, la evaluación en el aula tiene sentido y está pensada idealmente como recurso de aprendizaje. De ahí surge la relación *natural* entre ambos referentes. De hecho, la evaluación condiciona y determina las formas en las que el alumno estudia y en las que aprende. El aprendizaje se hace en función de las formas de evaluación percibidas. El alumno hará todo cuanto esté a su alcance para dar con las claves que el profesor utilizará para evaluar su rendimiento y centrará sus esfuerzos en superar las pruebas de evaluación. Y lo hará según el modo en el que el profesor se lo exija en el momento crucial de la evaluación, que se resuelve normalmente con un examen, erigido en recurso usual de evaluación, y considerado válido para demostrar que el alumno comprende y aprende *con carácter permanente* unos contenidos dados, de hecho, la calificación sanciona un saber que se da por definitivo. Al mismo tiempo, se da por supuesto que mediante los exámenes los profesores comprueban fehacientemente la comprensión de los contenidos aprendidos por los alumnos. En consecuencia, la evaluación así entendida nos dice *qué*, *cuánto* y *cómo* sabe el alumno, y normalmente los resultados no solo se dan por buenos sino que, además, se dan por definitivos, por más que las evidencias nos llevan a pensar que estas suposiciones dejan mucho que desear

dado que la capacidad de retención es limitada. En este campo semántico confuso, falto de precisión y basado en supuestos de conveniencia que raramente se constatan, el examen asegura la calidad del aprendizaje. Y quien *aprueba*, viene a ser el corolario y la prueba decisoria, *sabe*. Por eso mismo, el alumno no hará nada que haga peligrar el resultado positivo del mismo porque sabe muy bien evitar aquello que pueda incidir negativamente en el éxito.

El alumno estudia en función de las formas en que el profesor enseña y según el tipo de evaluación que intuye o espera. La evaluación, y más concretamente el examen, marcan la importancia y la selección del contenido y las formas de abordarlo y de memorizarlo, independientemente de la calidad de lo que aprende y del nivel de comprensión del mismo, aspectos que suelen resistirse a criterios de medición simplista. Sabe muy bien que en la fidelidad a la información recibida en el momento decisivo del examen reside la clave que garantiza el éxito académico. Por su propia experiencia y por el recorrido vivido en el sistema educativo también *aprendió a ser alumno* y aprendió a interpretar las reglas del juego (Gimeno Sacristán, 2003). Asimismo, asimiló y asumió que lo importante es aprobar, que se acepta como sinónimo equívoco de aprender.

La evaluación como factor determinante en el desarrollo del currículo

La primera inquietud escolar por parte de los alumnos está en averiguar cómo van a ser examinados para ajustar las formas y destrezas que pone en juego, en la tarea de estudiar, con el fin de ajustarlas para aprender. Para el profesor, en cambio, la atención está puesta en el programa y en los contenidos que debe enseñar. En cada examen, en cada tarea o acto de evaluación —y hay muchos, a lo largo de un curso, los hay *formales* y los hay *informales*, los hay *programados* y los hay *coyunturales*— el alumno recibe el mensaje sobre lo que tiene que estudiar, sobre lo que tiene que aprender y cómo debe hacerlo para sobrevivir a los rituales del examen, que es tanto como decir sobrevivir en el sistema educativo (PERRENOUD, 2008). En esta dinámica, el contenido de aprendizaje, que debe ser claro, discurre por vías *implícitas del currículo* —entenderlas es garantizar el éxito dentro del propio sistema— cuando el alumno se enfrenta al momento crucial de la evaluación, al examen en su instrumentación, sobre todo porque adquiere valores sobrevenidos dado el papel preponderante que adquiere en la fijación del éxito escolar y porque el camino a recorrer hacia él permanece oculto y supuesto (Connell, 1997). Así, el alumno estudia *lo que intuye* o *sospecha que entra* en el examen, que suelen ser hechos y datos destacados no tanto por su relevancia formativa sino porque son fácilmente medibles y calificables según técnicas precisas, y que pueden ser reproducidos correctamente cuando son memorizados poco tiempo antes de que tenga lugar el examen. Y esto no lo compromete en su conocimiento ni en su forma de pensar porque dicen muy poco de su saber o de su ignorancia personales, aunque puntualmente le exija un esfuerzo importante. El profesor explica el libro de texto, que es el referente principal,

si no exclusivo, de lo que puede convertirse en contenido del examen, y el alumno tratará de adivinar o recordar *qué* es lo que de aquella masa de información podrá salir en el examen (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2009).

Si el profesor exige los contenidos explicados en clase, la fuente de los exámenes inevitablemente serán las mismas explicaciones, que son las que aseguran el éxito. Por razones de economía del esfuerzo no saldrá de los libros de texto, por más que, como advertía EISNER (1993) hace ya un tiempo, las tareas de evaluación que solo valoran lo que ha sido enseñado son más bien pobres, escasas.

Aunque se dice que uno de los objetivos de la educación es la de preparar al alumno para desenvolverse en situaciones que no conoce y se le puedan presentar en el futuro —*transferibilidad del aprendizaje*—, en la inmediatez del aula el alumno estudia para aprobar la materia y dar por cerrado o superado este episodio puntual. Y el examen sancionará ese tipo de saber acumulado, sin alcance para valorar la comprensión y asimilación del mismo. Para asegurar su objetivo el alumno trata de averiguar *cómo* pregunta y *qué* pide el profesor en los exámenes —*qué entra*, en la jerga estudiantil—, y *qué hace subir puntos*. Y *eso* es lo que estudia. Lo demás lo interpreta como de relleno. En definitiva, el examen *marca y determina* el programa de estudios, *es* el currículo, por más que el profesor ponga el énfasis de su tarea en los contenidos de aprendizaje que tiene que explicar (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2012).

En las formas tradicionales de enseñanza esencialmente transmisivas el interés se centra en la importancia que adquieran los contenidos de aprendizaje, que son los que aseguran el éxito en los exámenes, independientemente del valor intrínseco que tengan. De hecho, el fracaso escolar se asocia automáticamente al alumno que suspende porque en el momento crucial del examen *no supo* o *se equivocó* o *no recordó a tiempo* la respuesta correcta —con frecuencia, una sola y única respuesta correcta—, que coincidirá con las explicaciones del libro de texto en la clase. El currículo *real*, el que perciben y viven los alumnos es, desde su perspectiva e intereses, el libro de texto en los niveles básicos y los *apuntes* en niveles superiores. Son el referente que asegura el éxito, lo que no deja de ser un disparate, porque no hay un mecanismo de la misma potencialidad para evaluar/*medir* la comprensión y la asimilación de los mismos, ni tampoco si el fallo en la respuesta se debe a un error en la elaboración o a un despiste o a la ignorancia. Para los profesores es más fácil evaluar la respuesta correcta sobre un contenido dado que la calidad del pensamiento que pone el alumno en el ejercicio. Consecuentemente, la memorización, la fidelidad a la palabra transmitida y la repetición son estrategias que garantizan el éxito, no el saber asimilado y apropiado. Y en esas estrategias malgastará, si no acierta, sus energías.

De ser recurso instrumental el examen pasa a convertirse en objetivo y en *leitmotiv* recurrente de todo el proceso. El aprendizaje se ancla en el endeble y voluble soporte del examen. Y aquí surge una paradoja ya crónica en el sistema educativo: se viene reconociendo la complejidad del aprendizaje en la sociedad actual —*sociedad del*

conocimiento— y se reconoce a la evaluación como recuso de aprendizaje pero el examen, como medio de que se vale la escuela para validar los conocimientos que se adquieren y en los que los alumnos son formados, permanece inalterable sea cual sea la narrativa que explique el discurso de las reformas, a pesar de las evidencias que muestran que no es el recurso adecuado. Se reconoce la complejidad del conocimiento pero se sigue proponiendo, e incluso reforzando como es el caso de actual reforma educativa, el examen como recurso simple para valorarlo y, lo que es más paradójico, se multiplican las pruebas objetivas que tanto simplifican el conocimiento y la elaboración y expresión del pensamiento propio para dar por bueno el resultado de la aplicación de tales pruebas.

La innovación curricular comienza por cambiar las formas de evaluar

Se puede sustentar por tanto que el modo más eficaz para cambiar la orientación del currículo es cambiar el modo de evaluar y, al hacerlo, cambiará la forma en la que el alumno estudia y aprende y cambiará la forma en la que el profesor explique los contenidos. Si desde el principio de curso el profesor anuncia que no habrá exámenes aunque sí evaluación —de los primeros se puede prescindir, de la evaluación no porque es necesaria para asegurar el aprendizaje—, el alumno —también el docente— cambiará de actitud y de comportamiento ante la materia, ante el profesor y ante sus compañeros. Si por el contrario el profesor anuncia exámenes y controles, el alumno adoptará otra actitud, normalmente más conservadora y sumisa, dispuesto a copiar y a memorizar todo lo que el profesor dicte o explique, aunque mucho de lo que pueda copiar no llegue a entenderlo. A partir de ese punto de cambio en la propuesta didáctica el profesor debe estar dispuesto a desempeñar funciones distintas en el aula. Necesitará dedicar tiempo y esfuerzos a tareas diferentes de las habituales, que ya no serán solo las de transmitir información sino las de asegurar la comprensión y entendimiento de los contenidos de aprendizaje. Para ello necesitará seguir de cerca las habilidades y estrategias que el alumno pone en acción, que es otra forma de asegurar el éxito a largo plazo, aunque sea menos tangible, por medio de una evaluación que centre su atención más en la ayuda que pueda brindar a quienes aprenden que en el control sobre el contenido que aprenden, que tampoco deja de tener interés. De este modo, la evaluación se integra en el mismo proceso de aprendizaje, es un contenido más y de alcance relevante porque viene a convertirse ella misma en fuente de aprendizaje.

¿Qué debe cambiar en la enseñanza para que la evaluación pueda desempeñar su función formativa?

El tratamiento de los contenidos del programa, las formas de relacionarse y de interactuar con los alumnos y los métodos de enseñanza no pueden basarse exclusivamente en actividades transmisoras. El aprendizaje no puede ser actividad de recepción y acumulación de información en la que el sujeto que aprende permanece

estático —*educación bancaria*, en expresión ya clásica de Paulo Freire. Es necesario *implicarlo en la propia actividad del aprender mientras aprende*, no solo cuando es objeto de examen. La evaluación se integra en las normales actividades de aula y, en ellas, el profesor hará uso frecuente de prácticas interactivas de evaluación, lo que le permitirá ir ajustando las medidas que tenga que ir adoptando según las necesidades o progresos de los alumnos de acuerdo con la información que obtiene por distintas fuentes, entre ellas las propias de la evaluación, con el propósito de alcanzar los objetivos de aprendizaje. Por esta razón, las prácticas de evaluación formativa no pueden esperar al final de curso, ni tan siquiera al final de una lección si realmente pretenden incidir en el aprendizaje y asegurarlo (WILLIAM, 2010). Es una actividad continua integrada en las normales actividades de clase. Para conseguirlo, es necesario hacer propuestas desde las instancias del poder para dar confianza a los profesores, no restarles poder en su autonomía profesional, con el fin de que puedan tomar decisiones responsablemente y facilitarles las condiciones laborales y los recursos apropiados para que puedan desarrollar su trabajo autónomamente.

La evaluación como recurso y garantía de aprendizaje

Una las de las condiciones importantes para hacer de la evaluación una actividad formativa es la de reconocer la necesidad de que quien aprende esté implicado en el propio proceso, hasta el punto de que se puede asegurar que ninguna actividad puede ser formativa si el alumno no participa activamente en ella. Es uno de los postulados de la orientación de la evaluación *para* el aprendizaje, que marca diferencias significativas con la evaluación tradicional *del* aprendizaje. El alumno, al menos en los textos de las reformas, es el centro y la razón de ser del sistema educativo en todos los niveles. Las sucesivas leyes así lo proclaman y la última ley (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa —LOMCE—), al menos formal y retóricamente, lo reconoce en el Preámbulo (“El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación”). Aunque resulta paradójico por lo que tiene de contradictorio con la declaración que reconoce el protagonismo del alumno, en la LOMCE no aparece la expresión *evaluación formativa* y refuerza las medidas de control burocrático que llevan a la selección, paso previo para la exclusión, caso de las sucesivas reválidas diseñadas para crear nuevas categorías de fracaso.

Este enfoque psicométrico muestra un sesgo en el propio discurso hacia posiciones más funcionalistas que formativas, más conservadoras que innovadoras, más orientadas al control burocrático y administrativo —también de los profesores— justificadas, probablemente, por la búsqueda obsesiva de la supuesta excelencia basada en las diferencias que puedan establecer los distintos *talentos* o *cantidad* de los mismos, de los que el alumno pueda acumular o mostrar. Son el reflejo de una política educativa basada en premios, incentivos, pruebas externas nacionales e internacionales, fabricación

interesada y selectiva de centros de excelencia. Por esta vía se crean nuevos espacios de privilegios y ventajas más que estrategias inclusivas a largo plazo, que aseguren una educación de calidad para todos y que trate de acortar, que no de fomentar, las desigualdades en la sociedad actual. Desde una perspectiva moral no vale fijarse en los centros artificialmente fabricados de *excelencia*. En este enfoque meritocrático la evaluación, convertida en ejercicio de medida y de control burocrático por medio de la reiteración de exámenes, puede prestar sus servicios con el fin de descubrir la “cantidad de talento” individual con el que cuenta el alumno y que puede ser *medido* mediante pruebas objetivas. Éstas permitirán o justificarán establecer comparaciones más allá del contexto en las que se aplican (PISA, establecimiento de parámetros de comparación entre centros, publicación de resultados como *muestrario* de calidad y de prestigio entre los centros...).

Como alternativa, lo que propongo es un enfoque de la *evaluación puesta al servicio de quien aprende, que equivale a apostar por la evaluación para el aprendizaje*, cuya finalidad es fomentar, orientar y asegurar el aprendizaje reflexivo, a la vez que ayudar al alumno a mejorar en el mismo proceso. Se trata de convertir la evaluación en una oportunidad para aprender y de aprovecharla para tal fin. La evaluación se pone al servicio de quien aprende y se vuelve en recurso de aprendizaje. Desde esta perspectiva la propuesta es sencilla: menos exámenes y más evaluación. Ésta no tiene como objetivo la acreditación ni la calificación ni la certificación —si acaso, son consecuencias burocráticas y administrativas colaterales inevitables, pero antes habrá garantizado el aprendizaje— sino que además pretende el desarrollo de las capacidades de cada sujeto, a la vez que permite al docente poner en acción sus propios conocimientos profesionales. Se trata de *seguir* el proceso de aprendizaje y de disponer de información de primera mano del momento puntual en el que se encuentra el alumno para observar *lo que produce*. Así se pueden tomar a tiempo las medidas oportunas para asegurar el progreso continuo sostenido y mejorarlo para que el resultado final sea, en todos los casos, satisfactorio. Es el camino directo para atajar el fracaso escolar, porque el docente puede disponer de información de primera mano del momento puntual en el que se encuentra el alumno para intervenir a tiempo con conocimiento.

Con este propósito si queremos hacer de la evaluación un recurso de aprendizaje, que lo estimule y lo fomente, importa centrar la atención en las fuentes de información que se proponen como contenidos para el aprendizaje —los libros de texto no pueden ser las únicas fuentes—, así como en las tareas o preguntas que realmente contribuyan a estos objetivos. No se tratará por tanto en centrar la atención en preguntas que *midan* partes fáciles de los contenidos —lo más fácil de medir no suele coincidir con lo más importante para la comprensión y la asimilación a largo plazo— sino en ocupar a los alumnos en actividades y tareas que merezcan la pena según los objetivos de aprendizaje. La importancia reside en el valor de las preguntas o la relevancia de los problemas o cuestiones a las que los alumnos deben enfrentarse cuando son objeto de evaluación

(ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2001). En esta interpretación la calificación que se obtiene adquiere otro sentido, que aunque suele ser lo que más llama la atención porque es lo que cuenta y lo que queda “ante los otros” —el expediente, que es el escaparate donde se muestra el saber definitivo acumulado—, no es lo que más vale. Así, si se considera como valor en alza para la sociedad en las que vivimos el pensamiento innovador, autónomo y preparado para trabajar en equipo, las formas de enseñar y de aprender, como las de evaluar, deben permitir actuar coherentemente según estas exigencias, es decir, trabajar y aprender en equipo y evaluar dentro del mismo entre los sujetos que componen el grupo de trabajo.

Si el objetivo es que el alumno desarrolle pensamiento propio y crítico, las preguntas que piden fidelidad a la palabra dada, en unos apuntes o en libros de texto o en las explicaciones dadas en clase, no tienen mayor interés para ese objetivo, porque la evaluación se vuelve en tarea de repetición de una memoria mecánica que no trasciende el momento puntual del examen.

Si el objetivo es que los alumnos lean literatura no hay modo más directo de conseguir ese objetivo que poner en contacto a los alumnos con obras de literatura, sin la permanente amenaza de que la lectura no será tanto un ejercicio de gozo y de recreación sino un objeto más de control. Y en esto, el alumno ha aprendido que importa más conocer los aspectos formales de la obra, que son fáciles de controlar y de medir, que aquellos aspectos que hacen de un libro una obra reconocida de literatura.

Del mismo modo si el objetivo es el conocimiento de contenidos, científicos el camino directo es ponerlos en contacto con aplicaciones del conocimiento científico, objetos que puedan manipular, invitándoles a descubrir cómo funcionan las cosas y las explicaciones que pueden dar a estos fenómenos. *La ciencia y la cultura, digamos, están y viven con y entre nosotros*. No son algo ajeno que sucede *fuera*. La invitación es llevarlas al aula —o llevar a los alumnos allá donde esté la ciencia y la cultura, como son los museos y las exposiciones— y hacer a los alumnos partícipes de su descubrimiento por la indagación orientada por el docente en el entorno en el que viven y en el manejo de diversas fuentes documentales; hoy disponemos de acceso fácil a recursos electrónicos. Es la condición básica para que los alumnos *construyan* su propio aprendizaje relevante como parte de sus vidas, no como un apéndice de valor académico atemporal ajeno a sus intereses vivenciales y que puedan relacionarlos con las explicaciones de los libros de texto. Llevar al aula estas experiencias de aprendizaje significativo contribuye, de un modo directo, a reforzar la evaluación orientada al aprendizaje, convirtiendo las actividades de enseñanza en objetivos reales de aprendizaje (SHEPARD, 2013).

Si partimos del presupuesto de que el conocimiento *se construye* y es a la vez proceso de creación de significado personal a partir de la información que le llega al alumno y teniendo en cuenta el conocimiento previo, el profesor debe fomentar el debate sobre o a partir de la información disponible de los contenidos objeto de estudio, fomentando el pensamiento crítico y divergente y no una única respuesta que se da por válida y

relacionándola con la experiencia personal y el conocimiento previo que acumulan los alumnos.

Con ese propósito, el docente puede recurrir a tareas de evaluación frecuentes usando distintas técnicas con el fin de garantizar el seguimiento. Lo que las hace formativas será el uso que de la información que de ellas se haga, que no será en ningún caso de estricto control para la calificación o comparación o selección sino para asegurar el seguimiento del progreso continuo.

Para llevarla a acabo de un modo coherente es imprescindible la *participación* del propio sujeto que aprende y es igualmente imprescindible implicarlo en todo el proceso, especialmente en el momento crítico de la evaluación, porque es cuando el profesor toma decisiones que le afectan directamente. Por eso el *conocimiento explícito de los criterios* por los que el trabajo del alumno, cualquiera que sea, va a ser valorado viene a ser una condición irrenunciable en este enfoque. Por el ejercicio de la evaluación formativa el alumno podrá desarrollar habilidades de autorregulación del aprendizaje. Para ello cuenta además del apoyo que le brinda el profesor con la participación y ayuda de sus propios compañeros de aula —*coevaluación*. La *autoevaluación*, que concreta el reconocimiento de la implicación del alumno en su aprendizaje y la asunción de la propia responsabilidad en el mismo, viene como consecuencia del mismo razonamiento. Desafortunadamente ambos conceptos, ya asentados en la cultura pedagógica establecida, no aparecen en la LOMCE, lo cual no deja de ser sintomático de que la evaluación en la reforma tiene otro sentido y apuesta por otros valores que tienen que ver más con el estricto control de los resultados, con lo que se acentúa el aspecto sancionador y deja de lado las funciones formativas de la misma.

En este marco de referencia conceptual, la *evaluación formativa*, reconocida como uno de los logros más destacados entre las actuaciones educativas actuales (OECD, 2005), representa un giro radical en el modo en que suele hacerse frente a la evaluación tradicional en las aulas.

En su función formativa, la evaluación se utiliza para ajustar la enseñanza a las necesidades de los alumnos, para ayudarles a comprender sus fallos y sus aciertos y las causas que los provocan, no tanto para controlar la memorización fugaz de unos contenidos dados. Y estará centrada más en la ayuda que el profesor pueda brindar a sus alumnos en el aprendizaje por medio de la evaluación que en comprobar y medir la fidelidad a la información transmitida y acumulada. Contribuiríamos de un modo creíble a hacer que el aprendizaje en la escuela vaya dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio, según proclama paradójicamente en su Preámbulo la LOMCE.

Bibliografía

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Morata.

— (2009). “La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo”. *Revista de Educación*, nº 350, págs. 351-

- (2012). “Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje”, en: JARAUTA, B. e IMBERNÓN, F. (Coeds.) *Pensando en el futuro de la educación*. Barcelona, Graó, págs. 139-158.
- CONNELL, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.
- EISNER, E.W. (1993). “Reshaping assessment in education: some criteria in search of practice”, en: *Journal of Curriculum Studies*, vol. 25, nº 3, May-June 1993, págs. 219-233.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid, Morata.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. (LOMCE).
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2005). *Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms*. <http://www.oecd.org/edu/ceri/35661078.pdf> (Consultado en febrero de 2014).
- PERRENOUD, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Colihue.
- SHEPARD, L. A. (2013). *La evaluación en el aula*. México, INEE.
- WILIAM, D. (2010). *Content Then Process: Teacher Learning Communities in the Service of Formative Assessment*. http://edit-www.hva.nl/content/kenniscentrum/lereneninnoveren/documenten/content_then_process_wiliam.pdf (Consultado en febrero de 2014).

TERCERA PARTE

Entre el pasado y el futuro

La experiencia de aprender y los vehículos del saber en las escuelas

Por Elena RAMÍREZ

Universidad de Salamanca. Correo-e: ero@usal.es

Introducción

La experiencia de aprender y de enseñar en la escuela, hasta el momento, ha tenido que ver en gran medida con las propuestas curriculares que ofrecen los libros de texto. De ahí que el trabajo desarrollado en las aulas ha tenido y tiene como soporte el formato libro, sea cual sea la materia que se imparte, el nivel donde se imparte o el enfoque pedagógico desde el que se imparte. Así pues el libro de texto forma parte inseparable de las prácticas escolares. Las razones de este estado de cosas son diversas y las ventajas o desventajas del mismo se han analizado en múltiples ocasiones (MÍNGUEZ y BEAS, 1995; MARTÍNEZ BONAFÉ, 2002). Lo que aquí nos interesa de forma especial es aquello que tiene que ver con qué visión del conocimiento se ha transmitido con el uso escolar de este soporte. Algunos de los rasgos de la experiencia con el libro de texto tienen que ver con la fragmentación del conocimiento en materias que son producto de la reelaboración escolar de corpus científicos reconocidos. También y de forma bastante general, el libro de texto propicia prácticas escolares en las que los alumnos desempeñan un papel pasivo frente al conocimiento, priman las tareas de reproducción y memorización de los contenidos, y las actividades individuales de papel y lápiz, circunscritas a espacios de trabajo individuales.

En lo que respecta al profesor, la relación con el conocimiento escolar ha estado mediada también en gran parte por el libro de texto. Hemos de pensar que este recurso constituye uno de los ejes sobre los que ejercer su profesionalidad, sobre todo en la fase de desarrollo del currículo en el contexto real de la práctica. En cualquier caso, los profesores parece que se sienten seguros dentro del espacio delimitado por el currículo convencional, en buena medida regulado por las propuestas de los libros de texto. La forma de enseñar asociada al uso del libro de texto ofrece garantías de que todos los alumnos recibirán, al unísono, las mismas lecciones, en períodos de tiempo bien

delimitados, sobre contenidos valiosos desde el punto de vista de la institución.

Curiosamente, es en las experiencias escolares “alternativas”, no reconocidas directamente como parte del currículo formal, cuando los profesores usan materiales y soportes que van más allá de los tradicionales libros de texto pues son para mostrar a los alumnos otros puntos de vista sobre los temas (SAN MARTÍN, 2009).

En este estado de cosas, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) incorporadas físicamente a los recintos de las escuelas (que no al desarrollo del currículo en toda su extensión) pueden ser un factor que permita ofrecer a los alumnos experiencias escolares en relación al conocimiento que vayan más allá del territorio convencional del currículo prescrito, tal como se viene entendiendo desde las propuestas tradicionales de los libros de texto. La razón última de esta posibilidad estriba en la idea de que las TICs plantean nuevas formas de relacionarse con la información y, consecuentemente, desafíos que afectan a conocimientos que son responsabilidad desde su origen de la institución escolar (por ej. alfabetización y alfabetización digital), además de desafíos que se derivan de la aparente accesibilidad, abundancia, transparencia y democratización de la disponibilidad de la información. Esta redefinición de las relaciones con la información que llevan consigo las TICs, podría repercutir en el tipo de experiencias de aprendizaje de los alumnos en la institución escolar. Y ello, en parte, porque los nuevos formatos facilitan un cambio en el papel que sus usuarios desempeñan en relación a la información que estos medios ofrecen, además de romper los límites precisos en la cantidad y accesibilidad de la información características de los medios analógicos.

Quizás ha llegado el tiempo de que con las nuevas tecnologías la institución escolar pase de consumir “cultura empaquetada” (BLANCO, 1994) a reconstruir la cultura desde lo escolar, de tal forma que los propios actores de la enseñanza recreen el conocimiento escolar a través de mecanismos basados, de forma esencial, en la indagación, la investigación y la producción de conocimiento (BIGUM, 2002). Y todo ello en un escenario donde la revisión de los saberes se está acelerando de forma constante. Pero el desarrollo de este nuevo escenario dependerá de que los agentes y agencias que participan en la construcción de las experiencias escolares en torno a la transmisión del conocimiento, de forma particular los profesores, aprovechen la posibilidad para comprometerse con la responsabilidad de ofrecer nuevas experiencias de aprender en general y a través de los medios digitales, en particular.

Lenguajes y medios

La transmisión del conocimiento se ha desarrollado a través de formatos diversos, en el caso de la enseñanza reglada dichos formatos han sido fundamentalmente verbales (bien sean orales o escritos) y en forma discursiva hasta hace relativamente muy poco tiempo. Si en la época medieval la doctrina se transmitía a través de los sermones en las

iglesias y los fieles conocían las historias sagradas por la transmisión oral, ese modo de comunicación ha continuado hasta nuestros días incorporando, de forma progresiva, los soportes impresos y escritos. En aquella transmisión las imágenes, esculturas, bajorrelieves, desempeñaban una función evocadora: era fácil para los fieles reconocer en esas representaciones las historias relatadas en sermones y homilías (ejemplo del pórtico central de la catedral de Génova, Gombrich, 1987, págs. 145-146). Dicha función evocadora y de anclaje que cumplían las representaciones visuales en la Edad Media, ha seguido aplicándose en muchos de los usos para los que se emplean los formatos visuales en la enseñanza. En la mayor parte de los casos, los formatos visuales y audiovisuales se usan con el objetivo de ilustrar contenidos que son una concreción o ejemplificación de lo recogido en los libros de texto, y es a partir del contenido del libro de texto y sus propuestas de actividad desde donde cobran sentido. Tienen un valor anecdótico o sirven para colorear aspectos puntuales del desarrollo de cada material.

Sin embargo, a pesar del protagonismo generalizado de los lenguajes verbales en la transmisión educativa, se pueden señalar algunos factores que han inclinado la balanza hacia medios y materiales más visuales, como el que la audiencia de los mismos carezca de las habilidades de lectoescritura (niveles iniciales de la enseñanza) o que el contenido de las materias (matemáticas, dibujo técnico, geografía física) incluya el conocimiento de códigos y representaciones visuales como contenido de estudio.

En cualquier caso, las propuestas que incorporan el uso habitual de lenguajes visuales en los materiales de enseñanza, han de ajustarse a lo que constituyen prácticas escolares para la adquisición del conocimiento con el apoyo de los medios. Y nos referimos a que los recursos visuales se usarán, si pueden servir por su carácter ilustrativo, para adquirir ideas, habilidades, destrezas o competencias que posteriormente podrán ser evaluadas y registradas por medios tradicionales (en su mayoría impresos, o en soporte impreso). Se enseñará, por tanto, a través de medios que permitan evaluar lo aprendido con las estrategias al uso y registrar eso que se ha aprendido en formatos que faciliten su evaluación. En las fichas de Educación Infantil, los alumnos picarán y recortarán figuras que luego pegarán en la página siguiente, seguirán las líneas punteadas, colorearán las imágenes o pegarán *gomets* para adornar las imágenes del cuaderno de trabajo. En Geografía rellenarán mapas mudos, nombrarán cabos, mares y golfos o averiguarán la latitud de ciudades situadas en el mapa escribiendo la solución en el espacio correspondiente. Y así en la mayoría de las tareas que se realizan con las imágenes como recurso didáctico, por no hablar del comentario sobre estilos y uso de técnicas pictóricas en los temas de arte, en Historia. En última instancia, se trata de traducir la información transmitida a través de códigos visuales a otros códigos, preferentemente verbales y escritos, cuyo registro individual y cuyo ajuste a los objetivos del currículo plantea retos adecuados a las prácticas de evaluación de profesores y administradores educativos. Esta situación es una de las razones, entre otras, que explican el uso generalizado del libro de texto en los sistemas educativos.

Nuevas prácticas para la construcción del conocimiento

La incorporación de las TICs a este panorama podría sugerir una modificación de las condiciones de transmisión del conocimiento, al menos en lo que se refiere al uso de lenguajes y códigos diversos, no circunscritos exclusivamente a los tradicionales hasta ahora descritos. La facilidad de acceso y de producción de mensajes impresos, audios, visuales, audiovisuales, gráficos y la combinación multimedia de todos ellos, es una de las características de estas tecnologías que pueden modificar la forma de relacionarnos en la enseñanza con el conocimiento adquirido a través de las máquinas. En este sentido, los alumnos acostumbrados a un entorno audiovisual, espectadores de la televisión digital, usuarios habituales de múltiples formatos musicales, autores de sus propias páginas web, que intercambian información de sí mismos con códigos visuales como instagram, no van a sentirse satisfechos con materiales didácticos tradicionales. No se trata solo de “domesticar” las TICs para adaptarlas a la estructura de los medios de enseñanza habituales en las aulas, como ha sido la tónica en el uso masivo de aplicaciones para presentación de información como el Power Point, o como parece ser el objetivo de las propuestas de libros de texto digitales más comerciales (<http://www.smlir.com>; http://www.librowebsantillana.es/unidades/alfresco/lengua_castellana_3ESO/lf/u090401_c (BIGUM, 2002). Se trataría, más bien, de crear nuevas prácticas para la construcción del conocimiento que se sostengan sobre medios y materiales recreados desde las propias condiciones donde se desenvuelven las tareas educativas relacionadas con el conocimiento. Eso significa, por un lado, que las tecnologías capaces de acceder, producir y presentar información con lenguajes multimedia formen parte de la cotidianidad del espacio del aula, como han formado parte hasta ahora los libros de texto y los materiales impresos; y, por otro lado, que el desarrollo del currículo se aborde con una perspectiva sobre el conocimiento en el sentido que apuntaba STENHOUSE (1984, págs. 83-86) en la propuesta de su *Humanities Curriculum Project*, como se plantea en la propuesta de los proyectos CSILE de SCARDAMALIA, BEREITER y LAMON (1994) o como se resuelve en el proyecto Jasper (para enseñanza de matemáticas en el nivel de secundaria-CTGV (1997).

A pesar de todo, no debemos perder de vista la constatación que se pone de relieve en numerosas investigaciones sobre tecnologías y su efecto en el aprendizaje de los alumnos sobre que no son los atributos de los medios los que explican los resultados obtenidos, sino los rasgos de los métodos o las estrategias de enseñanza empleados. En otras palabras, los ordenadores y los nuevos dispositivos son un valor añadido para los buenos docentes, pero amplifican los malos resultados en las aulas mal gestionadas pedagógicamente (CLARK, 1994, ZHAO, Yang y LEI, 2008, WARSCHAUER, 2011). En cualquier caso, lo importante es subrayar cómo por primera vez en la historia de la institución escolar, las TICs están creando las condiciones para que profesores y alumnos puedan relacionarse, de primera mano, con las fuentes de información y con las herramientas para producir y presentar dicha información. En definitiva, lo decisivo es la

relación que los medios electrónicos actuales permiten desarrollar con la información y, por ende, con el conocimiento.

Volviendo al tema del epígrafe que nos ocupa, parece que esta nueva relación con el conocimiento por medio de los soportes digitales, otorgará mayor relevancia a los lenguajes visuales que los soportes analógicos anteriores. En conjunto, las pantallas son más gráficas, visuales e interactivas que los formatos impresos a los que estamos acostumbrados en el contexto escolar. Iconos, ventanas, cursores, carpetas o enlaces hipermedia dictan nuevas competencias y expanden la necesidad de la adquisición de las habilidades de lectura y escritura en términos exponenciales. Por ejemplo, participar en grupos de discusión en la red, en chats, utilizar el correo electrónico o el uso de buscadores requiere unas habilidades de escritura que subrayan la importancia de la claridad y la precisión en los mensajes. En conjunto, las nuevas habilidades del sujeto alfabetizado en un entorno electrónico implican saber dónde se encuentra la información, cómo acceder a ella y cómo organizarla, interpretarla y evaluarla, utilizando códigos que combinan múltiples tipos de lenguaje. La paradoja se produce respecto a estos contenidos en el sentido siguiente: la nueva alfabetización digital no se adquiere de primera mano en los entornos académicos, sino en círculos externos, más informales, donde se están creando nuevos códigos culturales que lo escolar no reconoce, pero que resultan definitivos para la utilización creativa de los entornos digitales (ANGULO y VÁZQUEZ, 2010; BUCKINGHAM, 2008; JENKINS, 2006).

En todo este escenario, el papel del profesor puede verse modificado sobre todo porque él es, en última instancia, el que gestiona y decide qué papel desempeñarán los recursos en la práctica escolar. Trataremos a continuación de analizar este tema.

Profesores y tecnologías

Muy a menudo, en los ámbitos académicos se ha asociado el uso del libro de texto con connotaciones negativas, sobrevalorándose sus efectos sobre la enseñanza y el aprendizaje quizás por su presencia masiva en las aulas. En el estudio de SOSNIAK y STODOLSKY (1993) sobre el uso que de estos recursos hacen los profesores, se pone de relieve cómo para los docentes el libro de texto es otra herramienta que se utiliza cuando está accesible y es útil para la práctica de aula. En dicho estudio los profesores toman múltiples decisiones sobre los materiales de texto para adaptarlos a situaciones de trabajo con grupos amplios y alumnos diversos. Y parecen estar más preocupados por la presión que las directrices curriculares o las evaluaciones estandarizadas puedan ejercer sobre su enseñanza de distintas materias, que el efecto que sobre dicha enseñanza puedan tener los materiales curriculares y los libros de texto. Los resultados de ese estudio son bastante coherentes con las tesis que defienden autores como CUBAN o EISNER a propósito de que los libros de texto proporcionan, a los profesores, un nivel de contenido experto que no todos poseen en relación a cada tema que tienen que enseñar, una

propuesta de secuenciación de contenidos relativamente lógica y una opción para aprovechar al máximo el tiempo (cit. en SOSNIAK y STODOLSKY, 1993, pág. 272). Estos resultados nos permiten plantear la cuestión de que las decisiones sobre la visión que de los saberes escolares se ofrece a los alumnos, o mejor, sobre cuáles serán los vehículos para ofrecer dichas visiones, no atañen únicamente a los docentes. Los profesores utilizan los medios cuando están accesibles y les sirven dentro de las condiciones de su práctica, pero la visión del conocimiento que ellos ofrecen a través de los recursos ya ha sido configurada, en buena medida, con anterioridad al desarrollo de la práctica del aula y no precisamente contando con su juicio.

¿Cómo podemos esperar que los profesores incorporen las TICs como nuevos vehículos del saber? Desde luego, atendiendo a los resultados de los trabajos al respecto, no es realista pensar que en primera instancia el uso que los docentes hagan de lo digital difiera en gran medida del uso que hacen de lo analógico. La incorporación de las TICs dependerá de su “potencial curricular” (MCCRORY WALLACE, 2004) o, lo que es lo mismo, de la capacidad de los docentes para transformar las posibilidades de las tecnologías en soluciones prácticas para conseguir los objetivos del currículo. Y las primeras fases pasan por adaptar lo nuevo a lo que ya hay. Pero aunque las condiciones de la práctica puedan ser reguladas desde las decisiones de los docentes, la estructura del currículo y los objetivos en gran medida vienen regulados desde agencias educativas que conforman aspectos tan importantes como la selección de contenidos, la organización de los mismos o el carácter prescriptivo de los resultados esperados (DEDE, 2010). Si estos aspectos de la estructura del currículo permanecen, también permanecerán los usos tradicionales de los recursos didácticos, tengan el formato que tengan.

Como ZHAO, FRANK y ELLEFSON (2006) afirman solo si los profesores perciben que las TICs son compatibles con sus prácticas, decidirán utilizarlas y, por tanto, contemplarlas como un elemento sobre el que tomar decisiones en su actuación. Pero no se pueden cambiar las prácticas, si las regulaciones curriculares en torno a las materias y contenidos permanecen idénticas.

Bibliografía

- ANGULO, J. F. y VÁZQUEZ, R. M. (2010). “El currículum y los nuevos espacios para aprender”. En GIMENO, J. (comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (págs. 501-526). Madrid, Ediciones Morata.
- BIGUM, Ch. (2002). “Design sensibilities, schools and the new computing and communication technologies”. En I. SNYDER (ed.). *Silicon Literacies. Communication, Innovation and Education in the Electronic Age* (págs. 130-140). Londres, Routledge.
- BLANCO, N. (1994). “Materiales curriculares: los libros de texto”, en F. ANGULO y N. BLANCO, *Teoría y desarrollo del currículum* (págs. 175-185). Málaga, Ediciones Aljibe.
- BUCKINGHAM, D. (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires, Manantial.
- CLARK, R. E. (1994). “Media will never influence learning”. *Educational Technology Research and Development*, 42 (2), págs. 21-29.
- CTGV-COGNITION AND TECHNOLOGY GROUP AT VANDERBILT (1997). *The Jasper Project: Lessons in Curriculum*,

- Instruction, Assessment and Professional Development*. Mahwah, Nueva Jersey, Erlbaum.
- DEDE, C. (2010). "Comparing frameworks for 21st century skills". En J. BELLANCA y R. BRANDT (eds.), *21st century skills* (págs. 51-76). Bloomington, IN, Solution Tree Press.
- GOMBRICH, E. H. (1987). *La imagen y el ojo*. Madrid, Alianza Editorial.
- JENKINS, H. (2006). *Fans, Bloggers and Gamers. Exploring Participatory Culture*. Nueva York, University Press.
- MCCRORY WALLACE, R. (2004). "A framework for understanding teaching with the internet", *American Educational Research Journal*, 41 (2), págs. 447-448.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid, Morata.
- MÍNGUEZ, J. G. y BEAS, M. (1995). *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada, Proyecto Sur de Ediciones, S.A.L.
- SAN MARTÍN, A. (2009). *La escuela enredada. Formas de participación escolar en la Sociedad de la Información*. Barcelona, Gedisa.
- SCARDAMALIA, M., BEREITER, C. y LAMON, M. (1994). "The CSILE Project: Trying to Bring the Classroom into World 3". En MC GILLY, K (ed.), *Classroom Lessons. Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice* (págs. 201-228). Cambridge, Massachusetts, The MIT Press.
- SOSNIAK, L. A. y STODOLSKY, S. (1993). "Teachers and Textbooks: Materials Use in Four Fourth-Grade Classroom". *The Elementary School Journal* 93 (3), págs. 249-275.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- WARSCHAUER, M. (2011). *Learning in the cloud. How (and Why) to Transform Schools with Digital Media*. Nueva York, Teachers College Press.
- ZHAO, Y., FRANK, K. A. y ELLEFSON, N. C. (2006). "Fostering meaningful teaching and learning with technology: characteristics of effective professional development". En E. A. ASHBURN y R. E. FLODEN (eds). *Meaningful learning using technology. What educators need to know and do* (págs. 161-179). Nueva York, Teachers College Press.
- , YAN, B. y LEI, J. (2008). "The logic and logic model of technology evaluation". En J. VOOGT y G. KNEZEK (eds.). *International handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (págs. 633-653). Nueva York, Springer.

Redes sociales: Comunicación, control, interconexión y un poco de soledad

Por Ana SACRISTÁN LUCAS

Facultad de Educación de la UNED. Correo-e: asacristan@edu.uned.es

Una especie sapiens

Desde hace años nos llegan, desde los *mass media* más sensacionalistas hasta los ensayos más serios, expresiones como “sociedad del conocimiento”, “era de la información”, “sociedad postindustrial”, etc., para definir el mundo contemporáneo. En todas ellas hay dos conceptos sobre los que parece haber consenso acerca de que son básicos en la conformación de las sociedades digitalizadas actuales: la información y el conocimiento. Ambos están ligados a tecnologías muy asociadas e interrelacionadas de las que los seres humanos se sirven para hacer del proceso emisión-recepción de informaciones una comunicación entre personas: no perdamos de vista que la letra <C> de las TICs¹ no es la sigla de “conocimiento”, es la sigla de “comunicación”.

“Sociedad del conocimiento” hace (auto)referencia a las sociedades desarrolladas digitalizadas contemporáneas, destacando el papel crucial que ejerce el conocimiento en la dinámica socioeconómica y cultural hasta el punto de ser uno de sus rasgos principales distintivos. Pero el conocimiento social siempre ha sido un hecho decisivo, siempre ha estado en la base de toda actividad humana:

“Los sapiens no andaban únicamente en busca de comida y materiales. También buscaban afanosamente conocimiento. Para sobrevivir, necesitaban un mapa mental detallado de su territorio. Para maximizar la eficiencia de su búsqueda diaria de comida, precisaban información sobre las pautas de crecimiento de cada planta y las costumbres de cada animal. Necesitaban saber qué alimentos eran nutritivos, cuáles los hacían enfermar y cómo usar otros como curas. Necesitaban saber el progreso de las estaciones y qué señales de aviso precedían una tronada o un período de sequía. Estudiaban cada río, cada nogal, cada osera y cada yacimiento de pedernal en sus inmediaciones. Cada individuo tenía que saber cómo hacer un cuchillo de piedra, cómo remendar una capa rota, cómo disponer una trampa para conejos y cómo actuar ante avalanchas, mordeduras de serpiente o leones hambrientos. La pericia en cada una de estas habilidades requería años de aprendizaje y práctica”².

Al hacer del conocimiento el rasgo distintivo de las sociedades modernas desarrolladas,

se afirma tácitamente que el resto de las sociedades que existen y han existido utilizaron menos el conocimiento y, se insinúa, “poseen” menos conocimiento. En este sentido, un mínimo rigor intelectual exige cuestionar la relevancia cualitativa del conocimiento que permite diferenciar nuestras actuales sociedades del conocimiento de todas las demás. Es un claro etnocentrismo, que juega con la ventaja de que nosotros podemos juzgar a las sociedades del Alto Imperio Romano, mientras que los pensadores del Alto Imperio Romano no pueden juzgar las sociedades globalizadas del siglo XXI. En justa compensación, cabe imaginar que cuando los historiadores del siglo XXIII investiguen nuestra época sonreirán indulgentemente ante nuestra autocalificación de “conocedores”³.

Que hoy en día la información se encuentre públicamente disponible en formatos digitales al alcance de millones de personas, muchas veces gratuita, y que lo esté de formas que propician la participación colectiva y popular en la construcción de la cultura social es una impresionante experiencia pionera en la historia de la humanidad que marca la diferencia con las anteriores. Los ordenadores tienen ya más de 40 años de vida, el empleo de las tecnologías se ha simplificado y abaratado de tal modo que está al alcance de amplias capas de población, hay una conectividad casi universal que usan millones de personas interactuando en red... pero no se termina de saber cómo incorporar todo esto a las aulas escolares, cómo gestionarlo desde los currículos oficiales. Ya que el mundo Internet incluye a una porción cada vez mayor del mundo de los humanos, intentar comprender los cambios sociales, la confrontación y coexistencia de lo nuevo y lo viejo es un requisito inexcusable para saber qué es lo que hay que enseñar, cómo hay que enseñarlo y desde qué posición lo hacemos.

Relaciones en red

Partimos de unas tecnologías novedosas (algunas no tanto porque llevan ya años entre nosotros) que permiten, precisamente, generar informaciones, emitirlas y recibirlas, esto es, comunicarlas en una cantidad y con una inmediatez insólitas hace apenas medio siglo; debido a esa eficiencia se han convertido en la forma ya preponderante de realizar esas funciones, que están en la base de la producción del conocimiento social. De ahí, entre otras características, la postulación de las sociedades actuales como “Sociedades del Conocimiento”.

Las relaciones que las personas entablan son variadas y complejas, incluso en ámbitos sociales aparentemente simples o primitivos. Relaciones de uno a uno, de uno a todos, de algunos a muchos, etc., un amplio repertorio estructurado en unas unidades que pueden denominarse con toda propiedad “redes”, de modo que cada red contiene a unas personas determinadas y unas relaciones específicas, más o menos estables. Y dado que esas relaciones son de comunicación, esto es, de socialización, cabe hablar de “redes sociales”. Así, una red social es un conjunto de agentes sociales —instituciones, personas, colectivos, comunidades— más el conjunto de interrelaciones que establecen,

por ejemplo, de amistad, parentesco, comunicativas, informativas, profesionales, de consecución de objetivos comunes, etc. El estudio de las redes sociales, digitales y no digitales, consiste básicamente en la investigación de los patrones que los individuos y las instituciones sociales siguen al interactuar entre sí formando cadenas de contactos interpersonales e intergrupales.

El mundo Internet, compuesto por cosas físicas (artefactos TICs), diversos tipos de software, y habitado por personas que se mueven, trabajan y comunican a través del ciberespacio, es un ámbito de comunicación humana diferente al que existía en sociedades anteriores, especialmente en lo que se refiere a las condiciones espacio-temporales. Antes la cercanía temporal implicaba la proximidad física; ahora nos comunicamos con interlocutores que pueden encontrarse a miles de kilómetros como si estuvieran al otro lado de la mesa. Ciertamente, el telégrafo y el teléfono ya habían amortiguado estos condicionamientos desde finales del siglo XIX, pero las TICs-Internet son infinitamente más flexibles, emulan (virtualizan) de un modo mucho más conseguido la contigüidad real. Los nuevos modos comunicativos reconfiguran entonces las interacciones entre personas; personas de todas partes, no determinadas ya por la cercanía física ni por límites geográficos.

Los servicios multifuncionales de las redes sociales

El soporte tecnológico de la comunicación social, a través de las redes telemáticas y, en general, mediante las TICs, al renovar radicalmente las formas tradicionales de relación social, conlleva la aparición de tipos de socialización inéditos, de nuevas formas de construcción de comunidad y de elaboración de cultura, pero también de nuevas formas de soledad:

“No es que ahora tengas mil amigos, es que tu red social vive de que puedas abrir el cajón de necesito-que-me-suban-la-moral cada mañana y ver que estás rodeado de mil personas que ‘te siguen’. Aunque eso sea contraproducente, aunque sea imposible ‘seguir’ la actividad de 300 personas; aunque no haya mayor soledad que la de estar rodeado de personas que no te hacen ni caso”⁴.

Buena parte de la vida y (aún más) de la cultura de nuestro tiempo ya se ubica en el espacio y en el tiempo de Internet. Ciñéndonos al mundo Internet, las redes sociales se crean sobre servicios globales ofertados por empresas especializadas. La empresa construye la infraestructura tecnológica —plataformas generalmente *soft*, aunque en algunos casos con añadidos *hard*— y diseña la funcionalidad de la red, implementa las aplicaciones y ofrece el conjunto, como un servicio completo, a los usuarios; en el caso de las redes sociales más extendidas y conocidas, a cualquier internauta que acepte las condiciones fijadas por la empresa (entre la que a veces se encuentra pagar una cuota). La red social, entonces, es el conjunto orgánico de esa infraestructura, de las personas que la utilizan y de las relaciones malladas, estables u ocasionales, que esas personas entablan unas con otras. Así, Facebook, LinkedIn, etc., son redes sociales, con sus

máquinas y tecnologías (puestas por la empresa Facebook, LinkedIn, etc.), sus miembros y las prácticas comunicativas que establecen, específicas de cada red. Es importante señalarlo ya que quienes ofrecen el servicio determinan también la política de privacidad, el uso de los datos personales, los marcos jurídicos empleados —por ejemplo Facebook afirma que “solo tiene validez jurídica el inglés (...) de Estados Unidos”, no valen las traducciones, Twitter se rige por las leyes de California—⁵, etc.

En un artículo publicado en el año 2008 por la revista norteamericana especializada *Journal of Computer Mediated Communication* encontramos una definición muy escueta de los servicios de las redes sociales (Social Networking Sites), pero que sintetiza perfectamente sus elementos fundamentales:

“Definimos los sites de red social como servicios sobre plataforma web que permiten a los individuos, 1) construir un perfil público o semipúblico en un marco acotado, 2) articular una lista de los usuarios con los que compartir una conexión, y 3) ver y recorrer su lista de conexiones y las de otros dentro del sistema”⁶.

Con esta base común, las redes sociales se diferencian entre sí por el tipo de personas que las forman y el tipo de funciones que ofrecen; en realidad, dos caras de la misma moneda. ¿Qué funciones? En palabras de Genís Roca:

“lo que hoy denominamos ‘redes sociales’ responde básicamente a cuatro tipos de servicios basados en compartir y colaborar (unas intentan cubrir los cuatro, otras apenas uno de ellos): Directorio de contactos, Conversación, Contenidos compartidos, Trabajo colaborativo. Así pues, bajo la etiqueta “redes sociales” tenemos diferentes propuestas que cubren uno o más de estos servicios. Pero es muy diferente una red social que solo pretenda compartir contenidos (Flickr) de otra que intente resolver las cuatro necesidades (Facebook) (...)”⁷.

Lo que suele encontrarse en las redes sociales es una multifuncionalidad donde unos servicios son más importantes que otros. Así, según sea la función predominante en cada una, nos encontramos con redes sociales orientadas a generar, publicar y compartir contenidos (textos, imágenes, vídeos) y menos a conversar, redes cuya actividad central se construye sobre las conversaciones entre sus miembros y seguidores, redes utilizadas para hacer actividades y resolver tareas de modo colaborativo, redes de carácter profesional que, al propio tiempo, son directorios de contactos y relacionan a personas con intereses profesionales comunes, etc.

Interconexión e intentos de control

Lo importante aquí no son los nombres de las redes ni las plataformas tecnológicas sobre las que operan, que mañana pueden ser otras. Lo que les otorga un incommensurable valor es el hecho de que millones de personas estén interactuando entre ellas y comunicándose dentro de marcos relacionales; las personas en contacto mutuo son las que valen. Personas que crean y hacen público su propio perfil (autodefiniéndose), que hablan sobre sí y sobre otros en innumerables mensajes, que opinan sobre productos y marcas, que difunden y comentan acontecimientos, que

manifiestan preferencias y rechazos, que generan conocimiento público, que comparten contenidos, pensamientos, fuentes de información, pero también sentimientos —generadores a su vez de emocionalidades y conmociones colectivas—, que realizan convocatorias públicas, deciden seguir cursos de acción plasmados en políticas y movimientos sociales, que contribuyen al apoyo económico de causas y proyectos de su interés, etc. En definitiva, un denso entramado de relaciones y, de algún modo, de biografías; unas informaciones de enorme interés para terceros ubicados en los ámbitos de los poderes estatales y los poderes económicos: el Estado que desea controlar y la industria y el comercio, que quieren vender.

No es nuevo. Desde que Internet dejó de ser un ámbito minoritario, su historia es también la historia de los intentos de corporaciones industriales e instituciones políticas y económicas por marginar, neutralizar o, según los casos, desmontar el Internet autogestionado por la multitud de internautas. Por un lado hallamos a empresas y particulares con ánimo de lucro. Por otro a la comunidad internauta cuya praxis apunta —aunque de un modo a veces incoherente, a veces caótico y a veces también interesado— a otro tipo de sociedad. En medio, que no equidistantes, están los poderes públicos, los gobiernos, estrechamente vinculados al mundo empresarial, pero al tiempo condicionados en los Estados democráticos por el potencial de voto de los millones de internautas. Sumidos en esa trágica ambivalencia de los Estados actuales que, por un lado son aliados, cuando no instrumentos, de los poderes fácticos —lo que les llevaría a centrarse en una actividad policíaca dentro de la red— y, por otro, representan y sirven al pueblo, y ello implica defender y favorecer la red como un medio de desarrollo y expansión cultural. Dejamos abierta esta temática, de crucial importancia en la construcción del futuro de nuestras sociedades.

Las instituciones escolares frente a la nueva cultura socio-comunicativa

El mundo Internet y sus redes sociales son el territorio en el que desarrollan parte de su vida los jóvenes de las sociedades modernas; cada vez más parte, cada vez más jóvenes, cada vez en un intervalo de edades que se ensancha hacia la infancia y hacia la adultez. Según el Instituto Nacional de Estadística, en su Nota de Prensa de 2013:

“La proporción de uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) por la población infantil (de 10 a 15 años) es, en general, muy elevada. Así, el uso de ordenador es prácticamente universal (95,2%), y el 91,8% utiliza Internet”. En cuanto a la utilización de redes sociales, “los más participativos son los estudiantes (94,8%) y los jóvenes de 16 a 24 años (94,5)”⁸.

En las sociedades desarrolladas los más diversos sectores públicos y privados se han adaptado a estas nuevas formas de desenvolvimiento social soportadas por las TICs-Internet. Brilla, por contraste, el retraso que llevan las instituciones escolares, más aún cuando, de modo paradójico, tienen como público a esos jóvenes seducidos por lo que

les ofrece la Red. La existencia en la educación obligatoria, por ejemplo, de redes educativas protegidas, con control de usuarios, perfiles de acceso (para profesores, estudiantes, centro, familias), y otras medidas de seguridad, van mostrando un buen camino. Estas redes *ad hoc*, ajustadas a las edades de los estudiantes y a los diversos tipos de contenidos, permiten la creación de espacios donde informar, buscar, compartir y cambiar la práctica, tanto docente como de aprendizaje.

El desarrollo de las nuevas formas y estructuras relacionales exige, desde luego, superar la organización tradicional de unas instituciones escolares cerradas en sí mismas, acostumbradas a manejar la heterogeneidad del alumnado por el procedimiento de reducirla, a repeler aquello que no pueden dominar ni controlar porque cuestiona su autoridad, etc., todo lo que redundaría en el escaso margen permitido a la autonomía y la experimentación. Donde perdura una cultura profesional de docentes que enseñan parapetados en sus aulas, con una mínima exposición pública. La nueva cultura socio-comunicativa que Internet ha propiciado aconseja dejar atrás la costumbre del aislamiento profesional, la función del profesorado como única autoridad incuestionable de saber, cuando resulta que el conocimiento “está en el aire”, fuera de paredes, de aulas, y es accesible. Exige experimentar con distintos niveles de conectividad digital que abran a la consulta de fuentes diversas, a la búsqueda de conocimiento relevante, a la flexibilización de roles, a la costumbre del intercambio, del contraste de ideas, a la participación en experiencias culturales interactivas. ¿Pueden los estudiantes esperar a que la institución escolar comprenda que el software es la nueva máquina de vapor?

“Si la electricidad y el motor de combustión hicieron posible la sociedad industrial, del mismo modo el software hace posible una sociedad de la información a escala mundial. Ninguno de los actores económicos esenciales, como los “trabajadores del conocimiento”, los “analistas de símbolos”, las “industrias creativas” o las “industrias de servicios”, pueden existir sin software: el software de visualización de datos del científico, el software de las hojas de cálculo del analista financiero, el software del diseño web del diseñador que trabaja para una agencia de publicidad multinacional o el software de reservas de una aerolínea. El software es, asimismo, el motor de la globalización, en tanto en cuanto permite a las empresas repartir nodos de gestión, centros de producción y puntos de almacenado y consumo por todo el mundo. Sea cual sea la nueva dimensión de la existencia contemporánea en la que haya puesto el punto de mira cualquier teoría social de las últimas décadas (la sociedad de la información, la sociedad del conocimiento o la sociedad en red), todas esas nuevas dimensiones las faculta el software”⁹.

Recuperemos (si alguna vez los tuvimos) a esos jóvenes que manejan las tecnologías con una competencia —adquirida en buena medida extracurricularmente— mediante una utilización asidua de Internet en busca de diversión y experiencias placenteras. Unos jóvenes que, no obstante su pericia técnica, necesitan ser alfabetizados digitalmente en la adquisición de códigos de buenas prácticas, de conductas constructivas en red, de recursos para participar de formas que les hagan más eficaces y menos vulnerables. Muchos no saben el enorme valor que tienen para terceros sus datos personales, la vida privada que cuentan despreciosamente, lo delicado de identidades en construcción

que se exponen en público, cuando están experimentando en la Red desde una identidad propia que ellos mismos se han creado.

Diferentes estudios muestran que la actividad favorita de los preadolescentes es conectarse a la Red y participar en redes, donde establecen relaciones de amistad, se comunican, comparten fotos e imágenes, opiniones, protestan, cuestionan, se disgustan, etc. La adquisición de una identidad digital es un hecho que adquiere una importancia decisiva en los jóvenes por tratarse de formas de construcción de la imagen que muestran a otros quiénes son, o eligen destacar lo que son. Desde esa identidad interactúan a distintos niveles, empleando registros diversos. Aunque la edad de acceso a las redes generalistas está fijada en los 14 años, los jóvenes de menor edad pueden introducirse en ellas sin demasiadas complicaciones, por ejemplo, entre otras cosas, para contactar con sus ídolos, y para hacer lo que siempre se ha hecho: cotillear —más o menos malévolamente— sobre sus centros, profesores y compañeros.

Y es que, quizá, la relación de la educación con Internet y las TICs se ha centrado excesivamente en las posibilidades que ofrecen todas estas tecnologías para una actividad docente entendida convencionalmente que las incorpora, pero no con la lógica de Internet sino haciendo lo de siempre, y ha descuidado un aspecto no menos importante: la alfabetización digital de los estudiantes. Muy sumariamente, enseñar a los jóvenes usuarios de Internet —la gran mayoría, hemos visto— cómo moverse por la Red, no, o no tanto, en el aspecto de manejo tecnológico del que —en su condición de “nativos digitales” saben más que muchos profesores— sino en el, digamos, vital. Se trata de orientarles para que naveguen y participen en redes sociales con la mayor seguridad posible, evitando exposiciones peligrosas de la identidad propia, de modo que aprendan (experimentando) a buscar informaciones y desarrollar criterios para seleccionar de entre el magma casi infinito que proporciona la Red aquellas que sean fiables; en definitiva, ayudarles, guiarles si se quiere, para auto educarse en y con Internet.

Bibliografía

- ALCÁNTARA, José (2008), *Comunidades y redes sociales*, extraído desde: <http://www.versvs.net/?s=redes+sociales>
- BOYD, D. y ELLISON, Nicola (2007), *Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship*. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (págs. 210-230) International Communication Association.
- INE (2013). Extraído desde: <http://www.ine.es/prensa/np803.pdf>
- HARARI, Yuval Noah (2014), *De animales a dioses*, Debate, Barcelona.
- MANOVICH, Lev (2013), *El software toma el mando*, UOC press, Barcelona.
- MARTÍNEZ PASTOR, Esther y MUÑOZ SALDAÑA, Mercedes (2012), *La regulación de la publicidad en las redes sociales*. En NICOLÁS OJEDA, Miguel Ángel y GRANDÍO PÉREZ, M^a del Mar (Coords.), *Estrategias de comunicación en redes sociales*, Barcelona, Gedisa Editorial, págs. 83-100.
- ROCA, Genís (2011), *Servicios vs redes sociales*, extraído desde: <http://www.genisroca.com/2011/07/14/servicios-vs-redes-sociales/>
- SACRISTÁN LUCAS, Ana (2013), “Sociedad del conocimiento”. En Ana SACRISTÁN (Comp), *Sociedad del conocimiento, Tecnología y Educación*, Morata, Madrid, págs. 19-72.

- 1 Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- 2 HARARI, Y. N. (2014), págs. 64-65.
- 3 VÍD SACRISTÁN LUCAS, A. (2013), págs. 22-23.
- 4 ALCÁNTARA, José (2008). Las cursivas son del autor.
- 5 MARTÍNEZ PASTOR, Esther y MUÑOZ SALDAÑA, Mercedes (2012): “La regulación de la publicidad en las redes sociales”. En: NICOLÁS OJEDA, Miguel Ángel y GRANDÍO PEREZ, Mª del Mar (Coords.), págs. 85-86.
- 6 BOYD, D. y ELLISON, Nicola (2007), págs. 210-230.
- 7 ROCA, Genís (2011).
- 8 INE (2013). “Disponible en”: <http://www.ine.es/prensa/np803.pdf>
- 9 MANOVICH, Lev (2013), pág. 24.

La ciudad como contenido del currículo

Por Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ

Universitat de València. Correo-e: jaume.martinez@uv.es

¿Cómo plantear la presencia de la ciudad como contenido del currículo? Desde luego no como *contribución añadida* a la actual estructura disciplinar. Ese viaje se recorrió hace tiempo. Toda la *pedagogía Freinet*, pongamos por caso, nos invitó a acercar la escuela —que investiga— a la ciudad. Mi propuesta aquí es invertir la perspectiva: si pensamos que la experiencia de la ciudad produce potentes significados que crean identidad, con los que se construye nuestra subjetividad, la cuestión entonces es el análisis político del discurso de la ciudad, análisis como experiencia y posibilidad alfabetizadora. Lo que quiero es aprender a leer, desde intereses emancipatorios —que es decir, desde intereses radicalmente educativos—, aquello que me hace, aquello que nos hace. Quizá —lo diré con Deleuze— desde el deseo que la analítica del discurso genere potencia transformadora. Tal vez.

Por otra parte, pretendo escapar a un pensamiento dominante en educación radicalmente esencialista y tecno-científico cuya hegemonía nos hizo creer que aquello formulado como intención se alcanzaba por la simple formulación, ignorando cuerpos, biografías, historias particulares, situaciones y acontecimientos que, por incontrollables, pudieran poner en crisis la exactitud y la certeza de alcanzar el objetivo. Esta obsesión se viene manifestando en el lenguaje de la pedagogía moderna a través de una compleja familia de palabras encadenadas tales como programación, objetivos, taxonomía, clasificación, medición, objetividad, exactitud, certeza, eficacia

Claro que esto sugiere, si estamos en el punto de partida, revisar la noción de currículo. Una nueva inversión de perspectiva. No veo el currículo aquí encerrado en lo escolar, ni como el conjunto de contenidos esenciales seleccionados de la cultura. Si, también desde hace tiempo, con Raymond Williams o Walter Benjamin, podríamos preguntarnos: ¿qué es eso que llamamos cultura?, la cuestión ahora es si podemos seguir persiguiendo las verdades esenciales sin preguntarnos desde qué cosmovisión y contra qué otras cosmovisiones construimos esa selección.

Con Michael APPLE (1991) trabajamos el modo en que el currículo escolar concretaba

relaciones estructurales entre cultura y clase social, fetichizando la cultura y tornando invisibles las relaciones sociales en la educación. Más adelante la cuestión del currículo fue más allá de esa relación estructural de clase para incorporar el análisis del modo en que la dominación cultural a través del dispositivo curricular incorporaba otras miradas desde el género, la raza, el sexismo o la colonialidad. Pero esta no es ya la cuestión, o al menos, no es la cuestión que se pretende subrayar en este texto. Lo que pretendo desarrollar es una mirada ampliada del currículo, que contemple los procesos de construcción social e histórica de la identidad también en otros contextos no escolares — no institucionales—, volviendo la mirada hacia los acontecimientos de la vida cotidiana, en los que también se produce una forma de pedagogía, y definiendo que la ciudad es el espacio social de experiencia y subjetivación en el que se condensan esos procesos. Es decir, que la ciudad es currículo.

Si pensamos la escuela como el espacio exclusivo del currículo, ¿cómo queremos pensar todo ese complejo conjunto de dispositivos culturales ajenos a la institución escolar que, sin embargo, producen saberes, divulgan significados sobre nosotros mismos y nuestras vidas, sobre las relaciones y los grupos sociales, sobre el mundo en su conjunto? Mi propuesta de trabajo, entonces, es contemplar la ciudad como currículo. (“...no hablo de la ciudad sino de aquello en lo que a través de ella nos hemos convertido” decía Rainer-María Rilke en su *Diario Florentino*). Todo aquello que nos pasa, por lo que pasamos, y en ese modo de ir conformando el sentido y las experiencias de la vida, en ese modo de ir significando la vida, nos vamos haciendo y nos van haciendo. Decir entonces que la ciudad es currículo es decir que la ciudad es producto pero también y más fundamentalmente es proceso, experiencia, construcción, proyecto y posibilidad de subjetivación y producción de saber¹.

La omnipresente mercancía como contenido

Veamos un primer escenario. Es viernes por la tarde y un grupo de adolescentes se reúne a las puertas de un gran centro comercial para pasar juntos un rato. Caminarán por sus calles y galerías mientras conversan, se tocan, juegan, se miran, se empujan, discuten y ríen. Durante unas horas toda su relación, la construcción de las diferentes situaciones por las que atraviesan, va a estar mediada por la omnipresencia de la mercancía. Y desde la mercancía, un discurso sobre el cuerpo, el amor, el vestido, el consumo, el viaje, la vivienda, la alimentación, la familia, ...en fin, la vida cotidiana. Mientras la escuela fragmenta, separa y disciplina la vida cotidiana, las calles del centro comercial conducen y ponen en relación los diferentes y múltiples dispositivos de otro discurso pedagógico y de poder sobre la vida cotidiana. Si las catedrales fueron los libros de texto de la Edad Media, el centro comercial es el libro de texto de nuestra *época*. Un espacio en la ciudad visitado por personas diferentes que aprenden conceptos, procedimientos y actitudes valorativas sobre el mundo. Como en los otros currículos, los escolares, dispositivos

pedagógicos y de poder, también aquí hay ausencias intencionadas. El mundo que aprendemos a vivir por estas calles es el mundo del capitalismo espectacular y del hiperconsumo: el reino de la mercancía.

La pedagogía del urbanismo social

Veamos un segundo escenario. La ciudad atravesada por una imponente arteria circulatoria por la que coches y otros vehículos a motor, en paralelo por varios carriles, circulan con velocidad. En mi ciudad le han puesto nombre a esta vía: Bulevar Sur. Miro el diccionario y el significado de Bulevar es vía ancha y arbolada, preparada para el paseo. Pienso en el cuadro de Pissarro y los poemas de Baudelaire. Lo que originalmente fue nombrado para facilitar el paseo, el encuentro y la conversación, es exactamente lo que hoy niega, con el mismo nombre, esas tres posibilidades. Ese urbanismo es social y pedagógico. Hoy nos habla de la prisa, de la preponderancia del coche, de la invisibilidad del anciano o del niño, de un tiempo medido a los pies de un semáforo, en el que se da prioridad a la circulación del vehículo frente al caminar del peatón. Una teoría sobre el valor del tiempo y del espacio. En una reciente protesta estudiantil decidimos sacar el aula a la calle y ocupamos la parte central ajardinada de una avenida. Y nos dimos cuenta de que el ruido de los motores y sirenas hacía imposible cualquier diálogo. Las mujeres saben, en mi ciudad, que hay determinadas plazas, bocas de metro, callejones, por los que es mejor no pasar a partir de una determinada hora de la noche. Saben también, cuando miran los azulejos que nombran las calles, y se detienen antes las estatuas que adornan algunas plazas, que existe un urbanismo que las ignora. En la calle se aprende. El urbanismo social es también pedagógico.

Las aulas de la indignación

Tercer escenario. De varios balcones cuelga la pancarta con la protesta. Las paredes soportan el grafiti y la pintada reivindicativa. La plaza se llena con el círculo para la asamblea y el diálogo crítico. La calle es un grito unánime en el que miles de seres humanos dicen, se dicen, nos dicen. En la calle se muestran múltiples alfabetos y sobre el asfalto se escriben múltiples formas de combate, de protestas, de reivindicación. También se escribe con los botes de humo y las porras de la policía, como bien aprendieron los estudiantes del Instituto Luis Vives de Valencia. ¿Recuerdan los aviones bombardeando el Palacio de la Moneda en Santiago de Chile? ¿Recuerdan la mirada de pavor de esa madre que arrastra a su hija por las calles de Madrid, intentando escapar de las bombas franquistas, en la foto de Robert Cappa?

La ciudad es también un aula viva en el que se aprende la protesta. Un laboratorio de ciudadanía en el que se ensayan posibilidades de encuentro y relación diferentes. En la ciudad donde vivo los vecinos de un barrio ocupan una enorme parcela propiedad de un banco para convertirla en huerto urbano —en realidad, le devolvían a su antigua función,

pues era sobre una fértil zona de huerta sobre la que se pretendía edificar, antes del estallido de la burbuja inmobiliaria. Una hermosa unidad didáctica globalizadora, en la que trabajan juntos, alumnos y profesorado de la escuela del barrio, al lado de los vecinos y vecinas. No me traicionaré tratando de identificar las múltiples posibilidades didácticas de todas y cada una de las disciplinas escolares que en este hermoso jardín se ponen en relación. Porque ya dijimos que esto era *otra cosa*, otro currículo.

La indignación y la protesta tienen su didáctica. Son muchos los estudios que muestran la experiencia del 15-M como un significativo viraje en el modo de entender la ocupación de la calle como práctica política. En esos espacios aprendí a mostrar mis acuerdos y desacuerdos sin necesidad del aplauso, del grito, el insulto, o la descalificación. Como en la escuela, también en la ciudad y, en las protestas en ciudad, hay diferentes racionalidades en disputa. En cierta ocasión, en una manifestación —ya no recuerdo contra qué— me encontré con una potente organización sindical que sacaba a la calle a sus afiliados portando infinidad de banderines con las siglas de la organización, y haciendo sonar al unísono centenares de pitos. La estética se parecía mucho al desfile de las centurias romanas en la película *Espartaco*. Y el sonido era ensordecedor. Comenté a uno de los compañeros que nos había costado mucho recuperar la palabra, y sacarla a la calle, para ahora desperdiciarla con un toque de pito. No sé si en las escuelas sindicales se plantean el problema del contenido y método en su ocupación callejera, pero es, ciertamente, todo un reto didáctico.

En las últimas décadas, las protestas ciudadanas y los movimientos sociales que las articulan, nacen del conflicto político sobre un modo de entender y querer vivir la ciudad. En el caso de Valencia, los diferentes “Salvem...” (Salvemos) la Huerta, el Barrio del Cabanyal, el Botánico, etc., han construido las caligrafías más originales y creativas, además de un gran apoyo popular. Y ahora mismo escribo estas letras mientras las redes sociales informan de la sorprendente y sin embargo explicable lucha de los vecinos del barrio de Gamonal, en Burgos, para detener —y lo han conseguido— la construcción de un Bulevar. Quizá quien mejor supo interpretar la pedagogía de estas luchas es el diario derechista *El Confidencial* que abrió su portada del día 15 de enero con este titular: “El Ministerio del Interior se vuelca en aplacar las revueltas de Burgos para evitar un efecto contagio”. Así es, la indignación produce y reproduce sus propios contenidos.

La deriva

Cuarto escenario. Me he citado con mis alumnos del Grado de Educación Social a la salida del metro al lado de la Plaza de Toros. Nos acompañan, también, estudiantes de Bellas Artes y Arquitectura, junto a sus profesoras. Nos dividimos en grupos de no más de 5 o 6 personas, y durante un par de horas caminamos a la deriva por un espacio acotado de la ciudad (en todos los casos han sido espacios que podríamos identificar como barrios diferentes de la ciudad de Valencia, aunque en ningún caso identificamos el

espacio y la actividad como “visita al barrio...”) No hay nada concreto que ir a ver, ningún objetivo prefijado, nada que previamente se haya detectado como académicamente relevante. Paseamos y charlamos. Cada cual observa y comenta lo que encuentra significativo, lo que le sorprende, le interroga o le provoca. Lo que encuentra de común y también lo que encuentra de diferente. Y cada cual utiliza para ello toda la capacidad de sus sentidos corporales. Alguien pasa por la puerta de un horno y compra unas pastas. De un bar sale la retransmisión de un partido de fútbol en lengua árabe. Mujeres caminan por la calle con chilaba. Una profesora se detiene a comprar una novela de Leonardo Padura en una cafetería-librería especializada en novela negra. Y así sucesivamente, Pasadas las dos horas nos encontramos en el centro social del barrio e intercambiamos nuestras miradas, nuestras experiencias durante la deriva. La sorpresa y el azar condujeron cada particular cartografía que ahora se pone en común y se contrasta. El barrio y la ciudad son distintos para cada paseante, y son también distintos según las situaciones vividas. Compartir las significaciones de cada cual, añadiendo o rechazando desde el diálogo con el grupo, es otro modo de aprendizaje urbano. La finalidad del taller es aprender a mirar la complejidad de la vida cotidiana en un contexto urbano. El ejercicio requiere activar la capacidad de observación, discriminación, interpretación y análisis sobre fenómenos, objetos, sujetos, comportamientos, procesos y realidades que se muestran en el pasear de la calle y los entornos asociados.

Es la misma idea del “flaneur” del que hablaba Baudelaire y que recupera magistralmente Walter Benjamin (2008) en esa inmensa catedral inacabada que es el *Libro de los Pasajes*. Aquel sujeto que deambula por la ciudad sin rumbo fijo, el que pasea sin saber a dónde va curioseando aquí y allá sin hacer nada de provecho perpetrando un callejeo ocioso. El territorio urbano es, para él, objeto de una mirada distinta, extraviada, que contempla los escaparates sin pensar en adquirir producto alguno. Así, el mismo Baudelaire (1977) refleja su experiencia de paseante-observante en su poema “A una transeúnte”:

La calle atronadora aullaba en torno mío.
Alta, esbelta, enlutada, con un dolor de reina
una dama pasó, que con gesto fastuoso
recogía, oscilantes, las vueltas de sus velos,
Agilísima y noble, con dos piernas marmóreas.
De súbito bebí, con crispación de loco.
Y en su mirada lívida, centro de mil tornados,
el placer que aniquila, la miel paralizante.
Un relámpago. Noche. Fugitiva belleza
cuya mirada me hizo, de un golpe, renacer.
¿Salvo en la eternidad, no he de verte jamás?
¡En todo caso lejos, ya tarde, tal vez nunca!
Que no sé a dónde huiste, ni sospechas mi ruta,

¡Tú a quien hubiese amado. Oh tú, que lo supiste!

Cuando comento en el aula este poema subrayo la extraordinaria capacidad del poeta para construir, de un instante, de un cruce efímero de miradas, de una situación volátil e irrepetible, todo un complejo mundo de pasión y sentimientos, de deseo y proyección de subjetividad. Y creo que esa capacidad —vamos a llamar poética— ha de estar de alguna manera presente en el educador: el que saber mirar, el que interpreta y construye desde un pensamiento situado, el que pone el cuerpo en el empeño porque sabe que no hay conocimiento que valga si no se entraña en la experiencia personal.

Finalmente, y de un modo individual, cada cual escribe su experiencia. Puede escribir utilizando todos los recursos disponibles de la escritura, y puede también acompañar el texto con cualquier otro recurso visual. Con todos los documentos producidos elaboramos una publicación, que repartimos entre el grupo de clase: «Cartografías de la ciudad», un libro resultado de la escritura colectiva de los y las participantes.

¿Pero dónde están aquí los contenidos?

He apuntado cuatro escenarios posibles de los múltiples que anuncia la mirada analítica sobre la ciudad. Sin embargo, puede que el lector o la lectora se pregunte: Pero, entonces, ¿dónde está aquí el contenido? No lo busquen en un listado temático, aunque recuerdo una hermosa y reivindicativa unidad didáctica: «Las matemáticas en las verjas de las casas del Cabanyal», un barrio marineramente amenazado por la especulación urbanística. Tampoco en un proyecto interdisciplinar, aunque cualquier paseo de casa a la escuela no hace más que arrojarlos a los ojos complejas relaciones disciplinares. (Relacionado con esto, es interesante el debate sobre la relación entre contenidos y currículo de PÍCANÇO FAVACHO, y cols. (Org, 2013) que cuestiona la propuesta de Michael YOUNG sobre la superación de la crisis de los estudios curriculares abordando la cuestión del conocimiento, puede verse en. Sin embargo, mi propuesta aquí es buscar el contenido en el deseo, la construcción de situaciones y el análisis político del discurso.

En *el deseo* porque no puedo imaginar un aprendizaje en el que esté ausente la vida, y la ciudad es una constante provocación al movimiento, la exploración, la búsqueda, el descubrimiento, la posibilidad de lo nuevo, tensiones y fuerzas, en fin, de la vida. Creo que en un currículo *verdadero* está necesariamente presente un sujeto con capacidad y voluntad para indagar, interrogar, problematizar y construir lecturas singulares sobre el mundo vivido, y la ciudad es uno de esos textos culturales sobre los que poner a andar la mirada, y sobre los que articular un lenguaje que permita otras interpretaciones culturales y otras prácticas del urbanismo social más acordes con una vida digna para todas y todos.

En la *construcción de situaciones* porque no puedo imaginar un aprendizaje sin sujeto, un aprendizaje con capacidad para crear y transformar ambientes y relaciones que le permitan “una calidad pasional superior”, como diría el situacionista Guy Debord

(1999). Y la ciudad es el escenario —psíquico y geográfico— en el que se hace posible esa creación unitaria, aunque también su contrario, la banalización. Y el *análisis político del discurso* porque no puedo imaginar un aprendizaje sin alfabetización para la lectura crítica de la hegemonía, y las calles y plazas, el urbanismo socialmente construido de las ciudades, es la pizarra en la que escribe sus dictados el capitalismo.

Julia lleva puesto un vestido fabricado en México, importado por una empresa textil de Granollers, cuyo precio se exponía en cuatro monedas diferentes, y comprado en una tienda que dispone de ese mismo modelo en sucursales distribuidas por las principales ciudades del planeta, con un logo fácilmente identificable por ciudadanos con culturas, lenguas, costumbres y economías muy dispares. La tienda está instalada en un shopping mall, una gran superficie comercial que repite su estrategia arquitectónica en otros shopping mall de ciudades pertenecientes a continentes distantes miles de kilómetros. La niña camina hacia su casa, en el extrarradio de la ciudad, donde acaban de inaugurar otro gran centro comercial con el nombre de Plaza Mayor. Se detiene ante el último graffiti de sus colegas del instituto, y al ver que la luz del sol se perdió en el crepúsculo, evita pasar por una plaza solitaria con grandes columnas que dejan invisible una porción importante del espacio. Viene observando contrariada los nombres de las calles, porque no pudo identificar ninguno dedicado a una mujer. Al pasar junto al parque observa que en un rincón apartado un par de mendigos colocan unos cartones sobre la hierba a modo de colchón. Camina deprisa porque llega con retraso a una reunión del grupo de jóvenes del barrio que han constituido una coordinadora en defensa del parque, amenazado por una recalificación urbanística que lo convertirían en un par de altas torres dedicadas a oficinas,

Pues nada, como no hay “currículo” en la vida cotidiana, si ustedes quieren a Julia le compramos unos cuantos libros de texto y le ponemos un montón de ejercicios para que los haga cuando acabe la reunión.

Bibliografía

- APPLE, Michael (1991) *Ideología y curriculum*. Madrid, AKAL.
- BAUDELAIRE, Charles (1977) *Las flores del mal*. Buenos Aires, EFECE editor.
- BENJAMIN, Walter (2005) *El libro de los pasajes*, Madrid, AKAL.
- CARERI, Francesco (2013) *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona, Gustavo Gili.
- DEBORD, Guy (1999) “Teoría de la deriva”, en *Internationale Situationiste*, #1. Madrid, Literatura Gris, 1999, pág. 57.
- (1987) “Posiciones situacionistas sobre la circulación”, en *La creación abierta y sus enemigos*. Madrid, La Piqueta, pág. 113.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2010) “La ciudad en el curriculum y el curriculum en la ciudad”, en: GIMENO, J. (ed.) *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid, Morata.
- PICANÇO FAVACHO, André y cols. (Org) (2013) *Currículo: conhecimento e avaliação. Divergências e tensões*. Curitiba, Editora CRV.

¹ Un mayor desarrollo de esta propuesta puede verse en MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2010).

Sin distancias, la cultura escolar se construye

Por Miguel LÓPEZ MELERO
y el colectivo de profesorado del Proyecto Roma
Universidad de Málaga. Correo-e: miguel.lopez.melero@proyectoroma.es

“La teoría del área de desarrollo potencial origina una fórmula que contradice exactamente la educación tradicional: la única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo”.

(VYGOTSKY, L. 1986, págs. 35-36.)

Todo cuanto narramos aquí es fruto de las reflexiones, y también de las lecturas, sobre nuestras prácticas como docentes de diferentes niveles educativos. Somos un grupo de profesorado que, apoyados en los principios del Proyecto Roma¹, desarrollamos el currículo escolar de una manera muy diferente a como se suele hacer en las escuelas. Nuestra preocupación es saber *qué* debe aprender nuestro alumnado y *cómo* debemos enseñarlo. Este es nuestro sentido del currículo escolar, y para nosotros esto no es solo una cuestión académica sino ética, porque no tiene que ver solo con los contenidos, sino también, con lo que nos vamos configurando a través de los mismos y cómo vivimos todo este proceso, porque en las clases no solo se aprenden unos contenidos sino un modo de convivir (MATURANA, H., 1994). Por eso no es ingenuo ofrecer unos contenidos u otros ni un modo de construirlos u otro, porque ello va configurando nuestra personalidad. De ahí que afirmemos que la doble finalidad de la escuela sea *aprender a pensar y aprender a convivir* a través de los sistemas de comunicación, de las normas y valores que establezcamos en nuestras clases.

¿Qué entendemos por contenidos?

Si preguntáramos a cualquier docente si lo que pretende conseguir de su alumnado es que sean personas *cultas, reflexivas y críticas, dialogantes, solidarias y respetuosas, coherentes* con sus acciones *sabiendo hacer lo que se debe hacer*, seguro que coincidiría con nosotros que esa es la educación con la que deben salir de las escuelas. Entonces, si esto es así ¿cuáles deben ser los elementos culturales que hemos de “construir” con nuestro alumnado, que le sirva para cubrir sus necesidades vitales y le permita

comprender y transformar la sociedad actual y la futura?

En la escuela es común enseñar contenidos generales y, asimismo, enseñar cómo se hacen las cosas. Pero es muy difícil que el alumnado adquiera la comprensión de por qué un conocimiento es importante y otro secundario, así como el modo de saber emplear lo adquirido (conocimiento meta-cognitivo). LURIA recuerda que “la importancia de la enseñanza no reside simplemente en la adquisición de nuevos conocimientos, sino en la creación de nuevos motivos y modos formales de pensamiento discursivo verbal y lógico, divorciados de la experiencia práctica inmediata” (LURIA, 1986, pág. 35). Es decir, el alumnado tiene que aprender a construir herramientas mentales que le permita seguir conociendo por sí mismo y no tanto saber muchas cosas. “Por lo general el cerebro sabe muy pocas cosas; simplemente sabe cómo recuperar los datos” (...) El cerebro no necesita ver todo lo que ocurre...lo único que necesita saber es dónde ir a buscar la información” (EAGLEMAN, D., 2013, págs. 40 y 42).

En las clases del Proyecto Roma los procesos de enseñanza y aprendizaje se construyen a partir del análisis de situaciones problemáticas² vividas por el alumnado, donde los conceptos, fenómenos, hechos e ideas fundamentales a aprender son para buscar estrategias que les permita resolver esas situaciones problemáticas. Esta es la aventura curricular que recorre nuestro alumnado al transitar de lo que sabe a lo que no sabe, pero que debe saber. Esta construcción social del conocimiento la llevamos a cabo en grupos heterogéneos cuyos componentes son interdependientes y comparten una serie de cosas, tales como: un espacio y unos propósitos comunes, unos materiales de aprendizaje y unos cargos que implican cierto grado de responsabilidad y unas normas de entendimiento donde se reflexiona sobre una tarea común (JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. y HOLUBEC, E. J., 1999). Nuestro alumnado deja de pensar que aprender es “hacer deberes”, para comprender que a la escuela se va a construir el conocimiento con sus compañeros y compañeras. Más aún, en este proceso el alumnado va responsabilizándose de su modo de aprender y es capaz de autorregularlo (“*aprender a aprender*” y “*aprender cómo aprender*”). Mientras esto no se entienda se seguirá dividiendo el conocimiento en más y más fragmentos de disciplinas inconexas y descontextualizadas para ser memorizadas y, más tarde, medidas/evaluadas, impidiendo que el alumnado aprenda a enfrentarse a situaciones de la vida cotidiana siguiendo un proceso lógico de pensamiento y de manera interdisciplinar.

El profesorado debe valorar lo que el alumnado ha comprendido por sus acciones y no a través de lo que ha retenido o memorizado. De ahí que el papel del docente no puede ser el de mero transmisor de unos conocimientos pasados que ha de aprender de memoria el alumnado, sino que debe enseñar a construir el conocimiento que aún no existe. Pensamiento éste que ya tenía muy claro Michael DE MONTAIGNE en el siglo XVI: “que el preceptor no pierda de vista cuál es el fin de sus desvelos; que no ponga tanto interés en enseñar a su discípulo la fecha de la ruina de Cartago como las costumbres de Escipión y Aníbal; ni tanto en informarle del lugar donde murió Marcelo como en hacerle

ver que allí encontró la muerte por no haber estado a la altura de su deber. Que no ponga tanto interés en que aprenda los sucesos como en que sepa juzgarlos” (DE MONTAIGNE, M., 2007, pág. 115). Saber algo de memoria no significa que se sabe, sino que se ha retenido en la memoria. Y prosigue este autor: “Las abejas extraen el jugo de diversas flores y luego elaboran la miel, que es producto suyo, y no tomillo ni mejorana: así las nociones tomadas a otro las transformará y modificará para con ellas ejecutar una obra que le pertenezca, formando de este modo su saber y su discernimiento” (DE MONTAIGNE, M., 2007, pág. 110).

Todo esto hace que el trabajo del docente sea más creativo y original, pero también más exigente al convertir sus clases en verdaderas comunidades de convivencia y aprendizaje, donde todas las niñas y niños dispongan de oportunidades equivalentes para participar en la construcción del conocimiento basado en el aprendizaje dialógico (FREIRE, 1993). En el aprendizaje dialógico el mundo de significados depende de la calidad de las interacciones que se produzcan en el aula. Este modo de construcción del conocimiento de manera social a través del diálogo no es una actividad solitaria sino cooperativa. La cultura escolar no es solo acumulación de contenidos, sino que implica la propia construcción de las herramientas de la mente: esta construcción se realiza cuando los niños y las niñas disfrutan siendo partícipes del mundo que uno genera con los demás. Ser partícipe significa trabajar en grupo, tomando o adquiriendo responsabilidades, compartiendo tareas y retos propios de grupo. No consiste, afirma CAZDEN (1991) en *“socializar los asientos sino el aprendizaje”*, dado que cada uno cumple una función de responsabilidad. No es lo mismo trabajar en grupo que estar agrupados. El aprendizaje compartido genera inteligencia compartida, el grupo se enriquece cognitivamente porque el origen de la inteligencia es social.

En fin, el profesorado debe ir haciendo consciente al alumnado que está aprendiendo a construir ese gran proyecto común que es la convivencia democrática en su clase y con los libros de textos va a ser muy difícil lograrlo. “En conclusión, mi deseo es que el libro de nuestro escolar sea el universo entero” (DE MONTAIGNE, M., 2007, pág. 116).

¿Cómo lo hacemos en nuestras clases?

Enseñar a indagar y a investigar es algo que define al profesorado del Proyecto Roma y esto, a nuestro juicio, solo lo podemos conseguir a través de proyectos de investigación porque consideramos que la indagación es el fundamento del aprendizaje. La idea de *proyecto de investigación* no es la de tema en sentido tradicional y que, secuencialmente, el alumnado aprende uno tras otro; tampoco es una taxonomía de objetivos que ordenadamente han de alcanzar, sino que es algo dinámico que, primero, se imagina (pensamiento) y después se construye cooperativamente (acción). Es, por tanto, una actitud de búsqueda permanente y de indagación dialógica (WELL, G., 2001). Por eso, el método de proyectos, nos aleja de aquella idea aristotélica de la enseñanza libresca y nos introduce en la construcción social del conocimiento. Partimos de la

identificación, descripción y comprensión de la situación problemática construyendo una serie de aprendizajes significativos y relevantes de esa parcela de la realidad. Donde el docente “presta” una especie de ayuda a la actividad constructiva de significados llevada a cabo por el alumnado. Estos procesos de intercambio se convierten en la creación de *zonas de desarrollo próximo* (VYGOTSKY, 1979) y en esas zonas nuestra ayuda se ajusta, en cantidad y calidad, a las necesidades requeridas por los grupos y nada más. Para ello partimos del *nivel de desarrollo inicial* en el que se encuentra el alumnado, planteando nuevos retos asequibles más allá de ese nivel inicial hacia un posible *nivel de desarrollo potencial*, para que cada grupo llegue a la culminación del proyecto de manera autónoma mediante la toma de decisiones reales y el desarrollo de las estrategias para “*aprender a aprender*”, tales como: planteamiento de situaciones problemáticas y explicación de las mismas, búsqueda de información, trabajo compartido en grupos heterogéneos, comunicación horizontal, conocimiento y comprensión del entorno, etc.

Los proyectos de investigación no son ni contratos de trabajo, ni centros de interés, ni unidades didácticas clásicas, sino que son un modo de *aprender a aprender en cooperación*, donde, partiendo de *una situación problemática*, surgida de la curiosidad y del interés del alumnado —no del profesorado—, y de los conceptos previos que aquél tiene de la situación problemática (nivel de desarrollo actual), emerge una o varias investigaciones compartidas por los grupos que se hayan constituido en el aula. Estos grupos deben ser lo más heterogéneos posibles y cada uno, desde sus puntos de vista y desde sus necesidades, establece las estrategias y los procedimientos que van requiriendo para conseguir aquello que pretendían (nivel de desarrollo potencial), para lo cual deben construir algo (plan de operaciones). Y entre ambos niveles se produce todo el “montaje” de los procesos de enseñanza-aprendizaje (zona de desarrollo próximo, VYGOTSKY, 1979). Es decir, son un modo de “*aprender a pensar y de aprender a convivir*”, donde el debate dialógico (FREIRE, P., 1993) que acompaña a todo el proceso inclina/ayuda al profesorado y al alumnado a llegar a un consenso antes de tomar cualquier decisión (HABERMAS, J., 1987). Con este procedimiento de trabajo lo que pretendemos es que las niñas y los niños sean conscientes de su propio proceso de pensar a través de procesos de reflexión y autocorrección; pero también pretendemos que construyan sus criterios y puntos de vista personales para modificar sus pensamientos y sus acciones y, en consecuencia, para fortalecer su competencia para tener juicios correctos y para aprender a tratarse entre sí de manera razonable y respetuosa.

Los pilares científicos en los que nos fundamentamos hacen que nuestras prácticas recuperen su auténtico sentido desde la consistencia epistemológica de Jürgen HABERMAS (1987) y, más concretamente, desde su *Teoría de la Acción Comunicativa*, hasta la metodología más coherente con dicho pensamiento como es la concepción de investigación-acción de Stephen KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988), pasando por la concepción de la inteligencia de Alexander LURIA (1986, 1997), como desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento y la consiguiente teoría antropológica de Lev

VYGOTSKY (1979, 1995), sobre el desarrollo y el aprendizaje, así como la síntesis más actualizada del pensamiento de los dos autores anteriores que, a nuestro juicio, representa Jerome BRUNER (1997), al considerar la educación como una forma de culturización en el ser humano donde educador y educando se educan juntos en un encuentro dialógico (Paulo FREIRE, 1990). Todo ello sustentado en el pensamiento de la Biología del Conocimiento de Humberto MATURANA (1994), como la Biología del Amor que caracteriza al desarrollo y a las acciones humanas como consecuencia de una enorme serie de causas que se interrelacionan e interactúan en un mundo de redes emocionales (LÓPEZ MELERO, M., 2004).

Cuestiones Previas

Ahora bien, en una comunidad de indagación y de aprendizaje de este tipo, para llevar a cabo esta metodología se han de dar una serie de cuestiones previas:

Primera: Las clases comienzan conociéndonos

Lo esencial del procedimiento de trabajo por proyectos de investigación es el esfuerzo común por aprender unos de otros que, en esencia, es la zona de desarrollo próximo, porque supone la ayuda del otro o la otra para el desarrollo personal, pero no se puede aprender si no nos conocemos. La base de los procesos de enseñanza y aprendizaje en nuestras clases radica en cómo realicemos este conocimiento. Por eso desde los primeros días construimos juntos una “matriz” de cómo pensamos, cómo hablamos, cómo sentimos y cómo actuamos. Es, a modo de una primera evaluación diagnóstica, cómo desvelamos nuestra historia personal, nuestras reflexiones, nuestros lenguajes, nuestras emociones y nuestras acciones. Pero, ¿qué pasa en nuestras cabezas cuando pensamos, cuando hablamos, cuando sentimos y cuando actuamos?, ¿qué ocurre en nuestro cerebro para entender y comprender a los demás? Lo que nos interesa en estos momentos es que vayan construyendo sus herramientas mentales. Es decir, enseñarles a pensar para que actúen correctamente y de ahí que hagamos de las clases la simulación de un cerebro (cerebro social), puesto que el aprendizaje es mucho más rico si aprendemos a resolver las situaciones problemáticas de manera cooperativa; porque lo que nos hace más competentes cognitivamente y culturalmente son nuestras interacciones en el aula y no la cantidad de información que se almacena. Es decir, la mente humana tiene una génesis social. En esta génesis el uso de herramientas ha tenido una excepcional relevancia. Y, sobre todo, el uso de herramientas de naturaleza simbólica. El mundo de los signos ha transformado en profundidad la vida mental. La mente humana evolucionada es una mente que trabaja con signos y con significados.

Segunda: Aprendemos que la clase es como un cerebro

En relación con el aprendizaje, es muy común que el profesorado parta de una serie de creencias, construidas históricamente, de cómo aprende el ser humano. Nos referimos a que hay una serie de teorías implícitas en el profesorado de cómo se produce el aprendizaje y, de acuerdo a dichas teorías, se suele enseñar. Pero una cosa es saber cómo se aprende y otra muy distinta es saber cómo hacerlo para que todo el alumnado sin distinción aprenda. ¿Cómo lo hacemos nosotros? Las niñas y los niños construyen su clase como si fuera un cerebro (“El contexto es el cerebro”, LURIA, 1986). Es decir, que en clase hay una serie de zonas de desarrollo y de aprendizaje, a saber: zona para pensar (cognición y meta-cognición), zona de comunicación (lenguaje), zona del amor (afectividad) y zona de la autonomía (movimiento/acción). Cada grupo, para elaborar su proyecto de investigación, hace un recorrido por estas zonas de desarrollo y aprendizaje (que no son rincones), siguiendo el proceso lógico de pensamiento: pienso-hablo-siento/amo y actúo.

Tercera: Se consensuan las normas de convivencia

El alumnado, además de saber que va a la escuela a *aprender a pensar* correctamente, sabe que se aprende con otros y otras, por tanto, va a *aprender a convivir*. Desde la confianza y el respeto despertado en los primeros días se construye la convivencia en el aula y para ello son necesarias establecer unas normas de convivencia desde la *libertad* y desde la *equidad*. De este modo acordamos nuestras normas (asamblea, grupo...). Pero no como una relación de “cosas” que se pueden o no hacer, sino desde la toma de conciencia de que el cumplimiento de las normas hace posible que en la clase se vivan los valores. Por el contrario, el incumplimiento de ellas impide lograr una educación en valores. Los valores no se enseñan, se viven. Este es el valor moral de los valores. Solo así aprenderemos a construir la democracia en nuestras clases, a través de los disensos se llega al consenso (HABERMAS, J., 1987).

Cuarta: Y se produce la distribución de responsabilidades

Este modo de concebir el aula como un lugar para aprender a pensar y reflexionar correctamente desde la confianza, el respeto, el diálogo y la convivencia democrática requiere que tanto el alumnado como el profesorado adquieran su responsabilidad (corresponsabilidad) en la tarea que hayamos decidido realizar para darle respuesta a la situación problemática. Habrá responsabilidades en todo el proceso, aprenderán a ser: coordinador o coordinadora, portavoz, secretaria o secretario y responsable de material. En la constitución de los grupos heterogéneos para la elaboración de los proyectos de investigación, los dos criterios que vamos a tener en cuenta van a ser que todos hayan desempeñado a lo largo del curso estas funciones y, además, que todos los niños y niñas de la clase hayan estado alguna vez trabajando juntos.

En consecuencia, la metodología en el aula depende del modelo de escuela que

deseamos construir. En nuestro caso una escuela democrática, intercultural, laica, inclusiva, pública, educativa... y, lógicamente, lo estamos consiguiendo a través de los proyectos de investigación.

Pasos en los proyectos

Los proyectos de investigación están relacionados con la planificación cognitiva y cultural; es decir, con esa capacidad que tenemos las personas de hacer planes, de buscar, de indagar, de experimentar, de construir. En este sentido, los proyectos los vemos siempre desde dos ámbitos: desde el *ámbito del pensar* y desde el *ámbito del actuar*; y en su desarrollo siempre seguimos una secuencia lógica. El proceso, en síntesis, es el siguiente:

1° *Asamblea inicial*. El origen de cualquier proyecto surge cuando se toma conciencia en la clase de que hay una situación problemática y ésta invita a la participación de todo el alumnado. Partimos de sus curiosidades epistemológicas y de su mundo de intereses. Nunca de los intereses del profesorado. Es el momento en el que se socializan los aprendizajes y se despierta el deseo por aprender (motivación). Entre todos y todas van viendo *qué saben* y *qué necesitan saber* para resolver la situación problemática y se le pone título al proyecto. Para responder a las preguntas de lo que necesitan saber se elabora un plan de acción en grupos heterogéneos.

2° *Plan de acción y grupos heterogéneos*. Es el momento de planificar tanto los aprendizajes genéricos como los específicos. Nos referimos con aprendizaje genérico a aquél que pretendemos que consiga todo el alumnado a través del proyecto y con aprendizaje específico a aquél otro que va a ayudar a mejorar a cada persona en algún aspecto en particular. Cada grupo, como estrategia, hace una construcción —mural, maqueta, cuento, revista, etc.,— que le permita resolver las dudas planteadas en la asamblea, para ello debe planificar esa construcción en compañía del docente siguiendo el proceso lógico de pensamiento, a saber: qué necesitan de los procesos cognitivos y meta-cognitivos, del lenguaje y sistemas de comunicación, de la afectividad, normas y valores, y de la autonomía para la construcción. Cuando termina de planificar el docente el plan de acción con un grupo, sigue con otro y así con todos los grupos de clase. Y, después, los grupos continúan su indagación de manera autónoma.

3° *Acción*. Todo lo planificado hay que hacerlo. Es el momento de intercambios e interacciones en el aula para lograr dar solución a la situación problemática. El docente sigue el proceso de trabajo de cada grupo y le ofrece la ayuda que requiera para reconducir sus reflexiones y acciones. Pero siempre actúa a demandas. Una vez terminada la construcción en la que está comprometido cada grupo, cada uno de ellos recopila y narra todo lo que han aprendido en ese proyecto y elabora un *mapa conceptual* como síntesis de esos aprendizajes.

4° *Asamblea Final*. Es el momento de evaluar el proceso de trabajo realizado por cada

uno de los grupos y proponer nuevos proyectos. Cada portavoz cuenta qué planificaron, qué dificultades han tenido en el proceso y cómo las han resuelto, qué respuestas han encontrado a las dudas de la asamblea y propone el mapa conceptual que han elaborado como síntesis de sus aprendizajes. Cuando todos los grupos han terminado de exponer y debatir sus proyectos, se realiza el mapa conceptual de la clase donde tiene que estar reflejado todo lo que han aprendido entre todos los grupos; y este mapa único y común es el que cada niña y cada niño tiene en el libro que van construyendo a lo largo del curso. Con todos los interrogantes de los grupos surge un nuevo proyecto de investigación y de este modo se sigue investigando... y aprendiendo. La base del aprendizaje en nuestras clases es la investigación. Sin ella no hay aprendizaje.

Aprendizaje por comprensión

Adoptar una metodología u otra no es ingenuo. Los métodos de enseñanza siempre son un camino elegido, *a priori*, de cómo hacer posible que el alumnado aprenda lo que debe aprender; pero solo sabremos que esto se consigue *a posteriori* cuando reflexionemos si la dinámica de clase ha permitido que todo el alumnado lo consiga. Lo realmente importante en una escuela que enseña a su alumnado a pensar y a convivir es que éste logre un aprendizaje que no esté basado en la acumulación de información, sino en la reflexión y en la acción.

El aprendizaje por comprensión es un proceso complejo donde el alumnado desarrolla su propio proceso lógico de pensamiento al adquirir, experimentar y construir nuevos conocimientos. La comprensión tiene que ver con el pensamiento y con la acción; o sea, con la capacidad para pensar flexiblemente con lo que uno conoce y con la experimentación para conocer. No tiene que ver con la utilización de estructuras mentales rígidas para “pensar” y decidir, sino con la capacidad de sintonizar y dialogar con las situaciones problemáticas de la vida cotidiana. Por eso es muy importante que el profesorado reflexione sobre su metodología de aula. Desde nuestra experiencia, podemos decir que la metodología de proyectos de investigación nos está ayudando a conseguir un alumnado más culto, librepensador, dialogante, capaz de respetar las ideas de los demás y más coherente y honesto, más democrático y humano.

Bibliografía

- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- CAZDEN, C. B. (1991): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- EAGLEMAN, D (2013): *Incógnito. Las vidas secretas del cerebro*. Barcelona, Anagrama.
- FREIRE, P. (1993): *La pedagogía de la esperanza*. Madrid, Siglo XXI.
- HABERMAS, J. (1987a). *Teoría de la Acción Comunicativa I*. Madrid, Taurus.
- (1987b). *Teoría de la Acción Comunicativa II*. Madrid, Taurus.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. y HOLUBEC, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Paidós.
- KEMMIS, St. y R. McTAGGART (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Laertes.

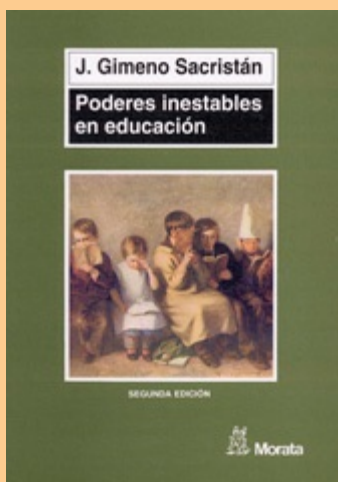
- LÓPEZ MELERO, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga, Aljibe.
- LURIA, A. R. (1974). *El cerebro en acción*. Barcelona, Fontanella.
- LEONTIEV, A. N., VYGOTSKY, L. (1986): *Psicología y Pedagogía*. Madrid, Akal.
- (1997): *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid, Akal.
- MATURANA, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile, Dolmen.
- MONTAIGNE, Michael de (2007). *Los ensayos (según la edición de 1595 de Marie de Gournay)*. Prólogo de Antoine COMPAGNON. Edición y traducción de J. BAYOD BRAU. Colección Ensayo 153. 1738 páginas. Quinta edición. Barcelona, El Acantilado.
- NUSSBAUM, M. (2006). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona, Paidós.
- SLAVIN, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires, Aique.
- VYGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona, Paidós.

1 El Proyecto Roma se asienta sobre los siguientes principios:

Proyecto confianza: Todo el alumnado es competente para aprender. Este principio implica el respeto a las peculiaridades de cada alumno y alumna. *Proyecto de investigación:* El conocimiento se construye de manera social a través del trabajo cooperativo y de los alumnos y alumnas como investigadores. *Las aulas son como un cerebro*, que es el contexto, con sus zonas de desarrollo y aprendizaje como la zona de pensar, de comunicación, de amor y de autonomía, por las que cada alumno pasa siguiendo el proceso lógico de aprendizaje (pienso-hablo-siento/amo y actúo). *Calidad de la enseñanza con democracia*, mediante relaciones interpersonales mejorando la calidad de vida en la clase y entre familia, profesorado y alumnado. *Respeto a la diferencia como valor* pues las diferencias étnicas, de religión, de hándicap, de procedencia, etc. mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2 El aprendizaje que subyace en el Proyecto Roma es un aprendizaje basado en situaciones problemáticas (AbSP) y no en problemas. Porque el problema se sitúa en la persona y nosotros nos centramos en transformar los sistemas y no solo las personas.

Otras obras de José Gimeno Sacristán



Poderes inestables en educación

José Gimeno Sacristán



La transición a la educación secundaria

José Gimeno Sacristán



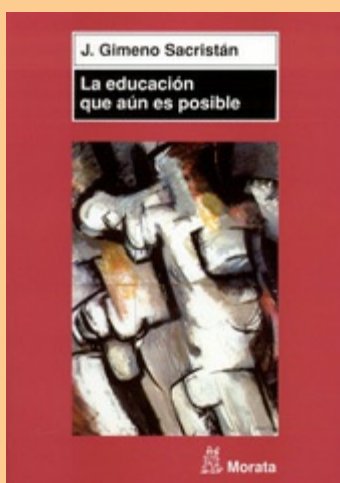
El alumno como invención

José Gimeno Sacristán



La educación obligatoria: su sentido educativo y social

José Gimeno Sacristán



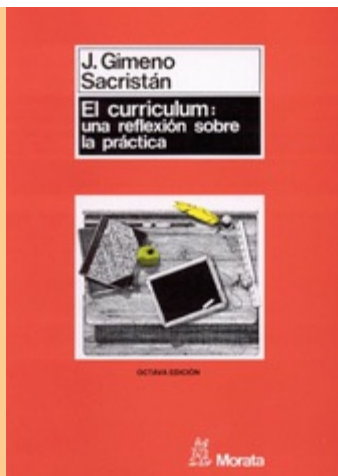
La educación que aún es posible

José Gimeno Sacristán



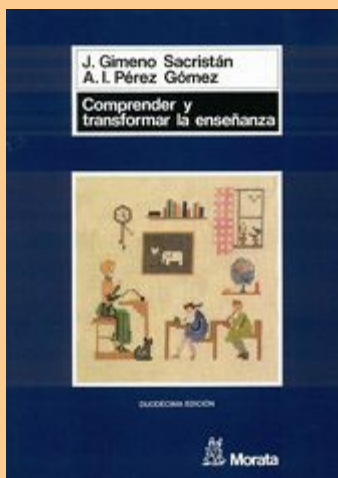
La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar

José Gimeno Sacristán



El currículum: una reflexión sobre la práctica

José Gimeno Sacristán



Comprender y transformar la enseñanza

José Gimeno Sacristán



La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia

José Gimeno Sacristán



El valor del tiempo en educación

José Gimeno Sacristán



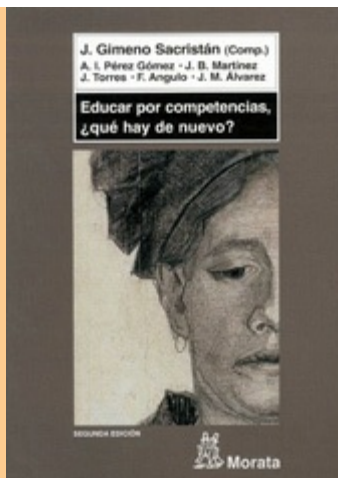
Saberes e incertidumbres sobre el currículum

José Gimeno Sacristán



Educar y convivir en la cultura global

José Gimeno Sacristán



Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?

José Gimeno Sacristán



Diseño, desarrollo e innovación del currículum

José Gimeno Sacristán



En busca del sentido de la educación

José Gimeno Sacristán

La actividad de los alumnos y la del profesorado, el desarrollo de sus respectivas funciones de enseñar y de aprender, están siempre relacionados con los contenidos del currículum. Un alto porcentaje del tiempo escolar (incluyendo el trabajo del alumnado desplazado al horario extraescolar) se ocupa en la enseñanza y en el aprendizaje de contenidos bajo cualquier modelo de educación y sea cual sea la estrategia metodológica que se adopte.

Los contenidos son una referencia ineludible para discutir sobre cualquier problema o tema referido a la educación, para saber la calidad que se logra según haya sido la experiencia real del alumnado con los contenidos, el por qué se desmotivan e, incluso, por qué fracasan. ¿Podían ser otros... que siendo sustantivos, pudiesen ser a la vez motivadores y significativos? ¿Se enseña y se aprende acerca de lo que es más interesante de las actuales asignaturas o materias? ¿Quiénes deciden lo que se debe enseñar y lo que tiene que aprenderse?

Un grupo de profesionales de la educación, coordinados por J. Gimeno Sacristán, enfocan una serie de problemas, guiados por la creencia de que la educación que queremos exige revisar los contenidos de la educación que tenemos. Estas reflexiones que fueron publicadas en Cuadernos de Pedagogía, son recogidas y ampliadas aquí en formato libro por la relevancia que tienen pues *sin contenidos no hay educación y para mejorarla es necesario mejorar la cultura del contenido*.



Tema: Currículum



EDICIONES MORATA, S. L.
Mejía Lequerica, 12. 28004 - MADRID
morata@edmorata.es - www.edmorata.es
www.facebook.com/EdicionesMorata
http://twitter.com/edicionesmorata

Cuadernos de Pedagogía



José Gimeno Sacristán (Coord.)

Cambiar los contenidos,
cambiar la educación

23

Morata



Cambiar los contenidos, cambiar la educación

Gimeno Sacristán, José

9788471128645

132 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Cambiar los contenidos, cambiar la educación es el resultado de una conjunción de textos, en el que cada autor y autora tienen la oportunidad de expresar lo que le sugería la interrelación entre la ya manida sociedad del conocimiento y la educación. Estamos educados en la perspectiva de poner a dicha sociedad como fuente de las consecuencias que se derivan para el discurso, las políticas y prácticas educativas. Después se haría el trabajo en dirección inversa: ¿qué pueda hacer la educación para hacer efectiva la sociedad haciéndola más transparente, más atractiva y más justa. Para ese cometido se requiere volver sobre los principios fundamentales, que si bien no han dejado de tener vigencia, si que se han desdibujado y debilitado para que recuperen su fuerza para tener voz en los ámbitos en los que se piensa, se hace y se valoran las prácticas dominantes. Esta obra recoge las conferencias más importantes impartidas en un curso de verano (el de 2016) de la universidad Meléndez Pelayo en Santander. Hacemos esta observación porque justifica el formato con el que se enfrentarán los hipotéticos lectores. Representan piezas de un complejo puzzle que está por completar.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Partes I y VI

J. Gimeno Sacristán (Comp.)

**Saberes e incertidumbres
sobre el currículum**



Mariano Fernández Enguita • Julia Torres •
Carmen Rodríguez • Miguel González Anaya •
José Antonio Pérez Topias • Juan Boullata Martínez •
Francisco Bellón • Javier Moreno •
Jaume Martínez Bonafé • Jesús Rodríguez •
María Clemente • Miguel Ángel Santos •
Félix Angulo • Rosa Vázquez •
Juan Manuel Álvarez • Rafael Fello •
Julia Bejarano • Jesús Jiménez •
Miguel López Melero • José Contreras •
Nieves Blanco • Francisco Imberdis •
Jaume Carbonell • Eustaquio Martín



Morata

La mejora del currículum

Blanco García, Nieves

9788471127198

640 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

En esta obra, un destacado equipo de personas con sensibilidades y experiencia variadas, coordinados por el profesor Gimeno Sacristán, ofrecen una reflexión sobre los supuestos de los que parte el currículum así como los elementos y fases de su desarrollo. Esta obra, que trata de salvar el formato fragmentario de los diccionarios, sin caer en la exhaustividad de las enciclopedias, pretende reflejar lo que hoy aceptamos como saberes constitutivos de un sentido común mínimamente especializado, aunque siendo, a la vez, conscientes de la falta de certeza que inevitablemente producen los cambios rápidos que están sucediendo. Saberes e incertidumbres sobre el currículum presenta a quienes están ocupados y preocupados en y por la educación, el panorama de cómo se ha entendido y cómo comprendemos ahora el papel que tiene el currículum en los aprendizajes educativos que tienen que realizar nuestros alumnos y alumnas. Sobre ese gran ámbito de estudio y de prácticas se ofrecen reflexiones, análisis y propuestas que de forma ordenada presentan el estado de los acuerdos, las polémicas y los dilemas que en una educación democrática deben ser tenidos en cuenta, más allá de las modas y tecnicismos que, en lugar de sensibilizar a quienes les atañe e implica, los han alejado de estas preocupaciones.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

John Bowlby

**Vínculos afectivos:
Formación, desarrollo y pérdida**



SEXTA EDICIÓN
Revisada



Morata

Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida

Bowlby, John

9788471128010

176 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

La teoría del apego explica cómo el ser humano desde su nacimiento necesita desarrollar una relación con al menos un cuidador principal con el objetivo de que su desarrollo social y emocional se produzca con normalidad. El establecimiento de este primer vínculo fundamenta la seguridad del niño pero también marca la futura seguridad del adulto. La teoría del apego se centra en la interacción entre, principalmente, madre e hijo, o cualquier mayor colocado en el lugar de protector. No solo es la necesidad del bebé sino la de los adultos que se ubican en ese lugar, son adultos sensibles y receptivos a las relaciones sociales y permanecen como cuidadores consistentes. Cuando el bebé comienza a gatear y caminar, empieza a utilizar las figuras conocidas como una relación de confianza y seguridad. La reacción de los padres lleva al desarrollo de patrones de apego y conduce a la construcción de modelos internos que guiarán las percepciones individuales, emociones y pensamientos del niño. Bowlby fue un creador y un investigador clínico que supo incluir en su formulación teórica conceptos interaccionales en un tiempo en que las conductas se analizaban de manera intrapsíquica y lineal. Su teoría del apego constituye la base de la seguridad y de la futura valoración personal que asegura en cierta manera lograr reproducir en nosotros mismos esos patrones positivos internalizados. Es una gran suerte que Editorial Morata vuelva a publicar este material que recoge investigaciones y conferencias del autor y para mí es un honor ser invitado a escribir su prólogo a

la sexta edición. Todos los textos de cada capítulo son inspiradores e invitan a reflexionar la clínica. Este libro es un legado y como tal nunca muere.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

**Jean Piaget
y Bärbel Inhelder**

Psicología del niño
Edición, prólogo e índices de
Juan Delval



95
Morata

NUEVA EDICIÓN COMPLETAMENTE REVISADA

Raíces de la memoria · Raíces de la memoria · Raíces de la memoria · Raíces de la

Psicología del niño (ed. renovada)

Piaget, Jean

9788471128041

166 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Piaget e Inhelder, escribieron numerosos libros, pero éste es probablemente el único en el que se resumen sus concepciones sobre todos los aspectos del desarrollo que estudiaron y que incluyen los estudios sobre el nacimiento de la inteligencia, la construcción de lo real, la formación temprana de las primeras categorías del pensamiento, el surgimiento de las capacidades de representación, las operaciones concretas, las operaciones formales, pero también sus estudios sobre la percepción y la inteligencia, sobre el juicio moral, y además se ocupan también de los aspectos afectivos y sociales del desarrollo, discutiendo las opiniones de psicoanalistas (incluyendo a Freud) y de otros autores. No se descuida ninguno de los aspectos que se estudiaron en Ginebra a lo largo de muchos años. El lector tiene en sus manos un resumen bastante completo de los trabajos de Piaget y sus colaboradores hasta la fecha en que fue publicado, que proporciona una perspectiva comprensiva del enfoque piagetiano y de sus orientaciones teóricas. Por ello sigue siendo una obra de mucha utilidad para el estudioso del desarrollo humano. En esta nueva edición se ha realizado una nueva traducción, se ha completado la bibliografía, se han añadido ilustraciones sobre las pruebas de Piaget, así como un índice de autores y de materias, precedido por un prólogo de Juan Delval, que estudió con Piaget en Ginebra.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Las entrevistas en investigación cualitativa

Kvale, Steinar

9788471126887

200 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Las entrevistas son uno de los principales enfoques en la recogida de datos en la investigación cualitativa. Conocemos una variedad de formas de hacer entrevistas con objetivos y principios diferentes. Al mismo tiempo, la entrevista se presenta con varias ventajas, prácticas y problemas diversos comunes a todas las opciones de su realización. Podemos estudiar la realización de entrevistas en niveles diferentes: teórico, epistemológico, ético y práctico. Una vez que la entrevista se ha realizado, le siguen varios pasos: las formas específicas de documentar lo que ha ocurrido en la entrevista individual llevan a necesidades y reglas para la transcripción. Los datos obtenidos demandan formas específicas de realización del análisis cualitativo. La realización de entrevistas trae consigo necesidades específicas de aumentar la calidad de la entrevista en general y su validez en particular, y finalmente de informar de lo que se dijo y cómo se analizó. Este libro trata muy detalladamente todas estas cuestiones de la realización de entrevistas y se basa en la larga experiencia del autor en la realización de entrevistas y en escribir sobre ellas y su realización. Este libro es una parte de la colección de investigación cualitativa que dirijo y tiene un sólido enfoque en la recogida de datos, pero también en cuestiones específicas sobre el análisis y la evaluación de esta forma específica de datos. Por consiguiente, algunos de los otros libros de la colección deberían ser útiles para complementar lo que se dice en esta obra. En particular, los volúmenes de GIBBS (2007) sobre análisis de datos cualitativos y de RAPLEY (2007a) sobre análisis de discurso y de conversación dan más información sobre cómo analizar

los datos cualitativos procedentes de entrevistas (y de otras fuentes). El libro de FLICK (2007a) entra más en los detalles de la planificación y el diseño de la investigación cualitativa (y de la realización de entrevistas) en general.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Índice

Portadilla	2
Créditos	4
Nota de la editorial	5
José Gimeno Sacristán	6
Contenido	7
INTRODUCCIÓN. Los contenidos como “campo de batalla” en el sistema escolar. Por José GIMENO SACRISTÁN	11
Viejas y necesarias preguntas	12
PRIMERA PARTE. Discursos y Contextos	15
CAPÍTULO PRIMERO. La sustantividad educativa de los contenidos. Algunas obviedades que, al parecer, no lo son. Por José GIMENO SACRISTÁN	16
Algunas obviedades que, al parecer, no lo son	16
Los contenidos en el marco de las pedagogías posibles	17
Los derechos como referencia para los contenidos	19
Un equilibrio difícil	20
Lo importante es la experiencia con los contenidos	21
Cómo plantear una política educativa acerca de los contenidos	23
CAPÍTULO II. La dinámica del capital humano y los interfaces del nuevo entorno. Por Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA	25
La batalla contra el mundo, el demonio y la carne	25
La sociedad de la información y el valor del conocimiento	26
El conocimiento socialmente útil y necesario	27
Los nuevos entornos y los nuevos interfaces	29
CAPÍTULO III. El contenido en las escuelas de los pobres. Por Miguel GONZÁLEZ ARROYO	32
Visibilidad de la pobreza en el currículo	32
¿Qué conocimiento acerca de los pobres llega al currículo?	32
¿Cómo padecen los pobres la pobreza?	33
El derecho de los pobres a saberse	33
¿A qué conocimientos tienen derecho los pobres?	34

Cómo piensan los currículos a los pobres	34
Otras formas de pensar y de pensarse	35
Currículo, pobreza y dimensiones del vivir de los humanos	35
Vivencias de espacios de pobreza y currículo	36
Vivencias de tiempos y espacios de pobreza	37
Desterritorialización, inmigración y pobreza	37
Cuerpos precarizados por la pobreza	38
Vivencias de la pobreza y del trabajo infantil	38
Identidades, valores, saberes contruidos en las vivencias de la pobreza	39
Bibliografía	39
CAPÍTULO IV. Multiculturalidad en la escuela, interculturalidad en la educación. Por José Antonio PÉREZ TAPIAS	41
La multiculturalidad no conlleva necesariamente multiculturalismo	41
Interculturalidad en la acción educativa	43
Condiciones para una educación intercultural: Erradicación de prejuicios, lucha contra la desigualdad y principio de laicidad	45
CAPÍTULO V. La exclusión femenina en la impostación de los saberes escolares. Por Carmen RODRÍGUEZ MARTÍNEZ	49
1. La importancia de los saberes escolares para la construcción de la identidad femenina	49
2. El naturalismo como teoría de fondo de las diferencias entre sexos	51
3. El poder impostado en los contenidos escolares	53
4. Un conocimiento con sentido, consciente y que nos haga mejores	55
Bibliografía	58
SEGUNDA PARTE. Opciones básicas de los contenidos del currículo	60
CAPÍTULO VI. Aprender a pensar para poder elegir. La urgencia de una nueva pedagogía. Por Ángel I. PÉREZ GÓMEZ	61
Las deficiencias de la Pedagogía convencional	61
Una nueva ilustración para la escuela: El desarrollo de competencias o cualidades humanas	63
Una nueva pedagogía	66
Bibliografía	68
CAPÍTULO VII. Las pedagogías innovadoras y las visiones de los contenidos. Por Jaume CARBONELL SEBARROJA	69

¿De qué hablamos cuando hablamos de innovación?	69
Cuatro visiones no innovadoras sobre los contenidos	70
Los nuevos contenidos innovadores	72
Bibliografía	74
CAPÍTULO VIII. La competencia de las competencias: El valor de la cultura escrita. Por María CLEMENTE LINUESA	75
La importancia de la cultura escrita	75
Los condicionantes de la apropiación de la lengua escrita	77
La enseñanza de la lengua escrita no acaba en la escuela	79
La comprensión textual como meta, pero hay otros procesos previos	80
Bibliografía	81
CAPÍTULO IX. Organización de los contenidos curriculares y relevancia cultural. Por Jurjo TORRES SANTOMÉ	83
Disciplinas y control de docentes y alumnado	84
Evaluaciones como cultura de la sospecha	87
Organización de contenidos para desafiar intelectualmente al alumnado	89
Conclusión	92
Bibliografía	93
CAPÍTULO X. Un enfoque naturalista sobre los contenidos. Por J. Félix ANGULO RASCO	95
Introducción	95
De la hominización a la humanización	95
Factores fisiológicos	96
Factores técnicos	98
Factores socio-culturales	98
Conciencia, artefactos y cultura	100
Educación y visión racional del mundo: La humanización	101
Bibliografía	102
CAPÍTULO XI. Resignificando el conocimiento de lo social desde los escenarios domésticos, cívicos, escolares y virtuales. Por Juan Bautista MARTÍNEZ RODRÍGUEZ y Eduardo FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ	105
Introducción	105
A. Conocimiento social para el espacio doméstico: Salón, cocina y “cuarto conectado”	106

B. El conocimiento social y el “derecho a la ciudad”: Los movimientos sociales como espacio público de aprendizaje ciudadano	107
C. La escuela y el conocimiento social censurado: Secretismo curricular y exclusión social	109
D. Las redes sociales: Revitalizar y resignificar el conocimiento social	111
Bibliografía	112
CAPÍTULO XII. Las materias que distraen o la utilidad de lo inútil. Por Fernando HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ	114
Las materias que distraen en contexto	114
El nuevo movimiento creativo: El caso de Escocia como ejemplo	116
La integración de las artes para la acción social	118
Hacia dónde se orienta lo que se puede aprender desde las artes	119
La importancia de las artes en la educación	121
La utilidad de lo inútil	122
Bibliografía	122
Documentos sobre la propuesta de Escocia	123
CAPÍTULO XIII. El impacto de las reformas educativas en los contenidos escolares. Por Jesús JIMÉNEZ SÁNCHEZ	124
Concepción del currículo y distribución por niveles	125
¿Quién decide qué contenidos y en qué niveles?	127
Contenidos oficiales y contenidos reales	129
1. Los contenidos “oficiales” del currículo preceptivo	129
2. Los contenidos reales en las aulas	130
CAPÍTULO XIV. Veamos qué se exige y sabremos qué hay que aprender... y enseñar. Por Juan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ	134
El contenido que cuenta...	134
La evaluación como factor determinante en el desarrollo del currículo	135
La innovación curricular comienza por cambiar las formas de evaluar	137
¿Qué debe cambiar en la enseñanza para que la evaluación pueda desempeñar su función formativa?	137
La evaluación como recurso y garantía de aprendizaje	138
Bibliografía	141
TERCERA PARTE. Entre el pasado y el futuro	143
CAPÍTULO XV. La experiencia de aprender y los vehículos del saber en las escuelas. Por Elena RAMÍREZ	144

Introducción	144
Lenguajes y medios	145
Nuevas prácticas para la construcción del conocimiento	147
Profesores y tecnologías	148
Bibliografía	149
CAPÍTULO XVI. Redes sociales: Comunicación, control, interconexión y un poco de soledad. Por Ana SACRISTÁN LUCAS	151
Una especie sapiens	151
Relaciones en red	152
Los servicios multifuncionales de las redes sociales	153
Interconexión e intentos de control	154
Las instituciones escolares frente a la nueva cultura socio-comunicativa	155
Bibliografía	157
CAPÍTULO XVII. La ciudad como contenido del currículo. Por Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ	159
La omnipresente mercancía como contenido	160
La pedagogía del urbanismo social	161
Las aulas de la indignación	161
La deriva	162
¿Pero dónde están aquí los contenidos?	164
Bibliografía	165
CAPÍTULO XVIII. Sin distancias, la cultura escolar se construye. Por Miguel LÓPEZ MELERO y el colectivo de profesorado del Proyecto Roma	167
¿Qué entendemos por contenidos?	167
¿Cómo lo hacemos en nuestras clases?	169
Cuestiones Previas	171
Primera: Las clases comienzan conociéndonos	171
Segunda: Aprendemos que la clase es como un cerebro	171
Tercera: Se consensuan las normas de convivencia	172
Cuarta: Y se produce la distribución de responsabilidades	172
Pasos en los proyectos	173
Aprendizaje por comprensión	174
Bibliografía	174
Otras obras de José Gimeno Sacristán	176

