

**PRÁCTICAS ESCOLARES Y SOCIALIZACIÓN:
LA ESCUELA COMO COMUNIDAD**

Estudio etnográfico sobre la naturaleza diversa de las prácticas escolares en una escuela y su desigual influencia en la socialización escolar

Tesis doctoral presentada al Departament de Sociologia de la Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona

Dirigida por el Dr. Josep M^a Masjuan

Desiderio de Paz Abril

Septiembre de 2004

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
1. CAPITULO I	
LA IMPORTANCIA DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR	
1.1 Educación y socialización: la escuela como agente de socialización	12
1.2 Tensiones y complejidad del proceso de socialización escolar	15
1.3 Concepciones sobre socialización escolar y curriculum	21
1.4 Los mecanismos de la socialización escolar: las prácticas escolares	22
2. CAPÍTULO II	
LOS ENFOQUES SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA: LAS PERSPECTIVAS TÉCNICA, PRÁCTICA Y CRÍTICA	
2.1 Introducción	26
2.2 La perspectiva técnica	30
2.2.1 Marco epistemológico: la racionalidad técnica	30
2.2.2 La perspectiva técnica y la práctica educativa técnico-objetivista.....	32
A) Tyler y la perspectiva técnico-objetivista	33
B) La actividad escolar técnica.....	35
C) Maestros como técnicos	37
D) Organización escolar y cultura del rol	38
2.2.3 Críticas y limitaciones de la racionalidad técnica como concepción epistemológica de la práctica educativa	40
2.2.4 Críticas a las implicaciones de la perspectiva técnica para la práctica educativa	43
A) Tareas técnicas y práctica instrumental.....	46
B) Los maestros ejecutores y sistema organizativo de baja confianza..	47
2.3 La perspectiva práctica	
2.3.1 El marco epistemológico: la acción social significativa (la racionalidad práctico-moral)	50
2.3.2 La perspectiva práctica y la práctica educativa práctico-significativa	55
A) Dewey y la perspectiva práctico-significativa	57
B) La actividad escolar práctica	59
C) Los maestros como prácticos: la reflexión desde la acción.....	60
D) Organización escolar y cultura de la persona.....	64
2.3.3 Críticas y limitaciones del enfoque interpretativo	65
2.4 La perspectiva crítica	
2.4.1 El marco epistemológico: la racionalidad comunicativa.....	68
2.4.2 La perspectiva crítica y la práctica educativa crítico-dialógica.....	73
A) Freire y la perspectiva crítico-dialógica.....	74
B) Comprensión crítica y relevancia	75
C) La actividad escolar crítica	77
D) Investigación-acción y maestros críticos	80
E) Organización escolar y cultura del diálogo.....	82
2.4.3 Críticas al enfoque crítico	83
2.5 La escuela como comunidad.....	87
2.5.1 La escuela como comunidad relacional y moral	88
2.5.2 La escuela como comunidad de aprendizaje	91

3. CAPÍTULO III

TEMÁTICAS Y CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Temáticas, interrogantes e hipótesis	95
3.1.1 La educación escolar: síntesis del marco teórico	95
3.1.2 Problemáticas, interrogantes e hipótesis de trabajo.....	99
3.2 El modelo o diseño de la investigación y las razones de su elección: investigación etnográfica	101
3.2.1 Investigación etnográfica.....	101
3.2.2 Las razones de su elección.....	104
3.2.3 Ventajas, riesgos y peligros en el papel de maestro investigador.....	106
A) Riesgos y peligros.....	106
B) Ventajas.....	108
3.2.4 Estudio instrumental de casos.....	110

4. CAPÍTULO IV

LOS DETERMINANTES INMEDIATOS DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

4.1 El contexto social.....	112
4.2 El contexto familiar.....	112
4.3 El centro escolar.....	114

5. CAPÍTULO V

INFORME ETNOGRÁFICO: LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

5.1 LA PRÁCTICA TÉCNICO-OBJETIVISTA

5.1.1 Las tareas técnicas y la estructuración de los contenidos: El libro de texto.....	118
5.1.2 Libro de texto y concepción objetivista del conocimiento.....	125
5.1.3 Cuatro aliados del libro de texto	127
5.1.4 Las tareas técnico-objetivistas y la estructuración del discurso	130
5.1.5 El contenido del habla del maestro/a y el contenido del habla del alumno/a en la lección.....	136
5.1.6 El significado de la lección: Estructura discursiva y función pedagógica	138
5.1.7 Los maestros como técnicos y el significado de las tareas técnicas (aprendizaje de ritual)	141
5.1.8 La organización técnico-instrumental	145

5.2 LA PRÁCTICA PRÁCTICO-SIGNIFICATIVA

5.2.1 Las tareas prácticas y la estructuración de los contenidos: más allá del libro de texto, el papel activo de maestros/as y alumnos/as.....	150
5.2.2 Concepción constructivo-significativa del conocimiento.....	161
5.2.3 La organización social de las tareas práctico-significativas.....	168
5.2.4 Las tareas práctico-significativas y la estructuración del discurso.....	173
5.2.5 El contenido del habla del maestro/a y el contenido del habla del alumno/a en la interacción práctica.....	177
5.2.6 La interacción práctica: estructura discursiva y función pedagógica	178
5.2.7 La interacción práctica: alternativas al formato IRE.....	185
5.2.8 Los maestros como prácticos y el significado de las tareas prácticas (aprendizaje significativo).....	187
5.2.9 La organización práctica.....	192

5.3 LA PRÁCTICA CRÍTICO-DIALÓGICA	
5.3.1 Las tareas críticas y la estructuración de los contenidos: proyectos integrados y propósitos compartidos.....	196
5.3.2 Concepción constructivo-dialógica del conocimiento.....	209
5.3.3 Las tareas crítico-dialógicas y la estructuración del discurso	222
5.3.4 El contenido del habla del maestro/a y el contenido del habla del alumno/a en la interacción dialógica	226
5.3.5 La interacción dialógica: estructura discursiva y función pedagógica	228
5.3.6 Los maestros como críticos y el significado de las tareas crítico-dialógicas (aprendizaje dialógico)	233
5.3.7 Los proyectos de escuela: maestros críticos e investigación acción.....	237
5.3.8 La organización crítica: cultura del diálogo.....	242
5.4 LA ESCUELA COMO COMUNIDAD	
5.4.1 Comunidad cero.....	245
5.4.2 La comunidad aula.....	246
5.4.3 La escuela comunidad educativa: comunidad de aprendizaje.....	250
6. CAPÍTULO VI	
CONCLUSIONES.....	257
7. CAPÍTULO VII	
BIBLIOGRAFÍA.....	277

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo indaga en un interrogante ya clásico en Sociología de la Educación: qué se enseña y se aprende realmente en la escuela. Y lo hacemos a través de las experiencias que la escuela proporciona en un caso concreto.

Ese “realmente” que siempre ha subrayado la Sociología de la Educación, y más concretamente la sociología del curriculum, ha significado que ha tratado de ir más allá del mensaje explicitado, y se ha adentrado en las formas y prácticas que cristaliza la transmisión de ese mensaje. En la escuela, juntamente con los objetivos explicitados y los contenidos expresados, se conforman unas prácticas cotidianas de gran importancia a la hora de comprender el factor socializador de la escolaridad. La idea central es que en las escuelas no sólo se transmiten unos conceptos o habilidades técnicas, sino que también, expresa o tácitamente, la práctica escolar desarrolla unas formas de actividad, unos determinados estilos de interacción y climas evaluativos, unas maneras concretas de organización, una específica atmósfera social, en medio de la cual transcurre la experiencia escolar de los alumnos y alumnas, y sobre quienes incide de manera efectiva.

Es en este sentido que planteamos este estudio desde la perspectiva de concebir el curriculum como socialización escolar, y por consiguiente abordamos cuestiones sobre conocimiento escolar y relaciones sociales en el encuentro educativo y en la escuela. La concepción de las prácticas escolares en sentido laxo, como mecanismos de socialización, es básica para poder establecer la relación entre curriculum y socialización.

Como han señalado algunos autores, los estudios etnográficos han complementado y enriquecido los estudios “macro”, estructurales, sobre lo que pasa en la escuela, en el sentido que han ofrecido una visualización de las situaciones y procesos educativos más diversa y compleja; permitiendo una comprensión de las formas internas en que maestros y alumnos negocian y construyen sus propias realidades en las aulas. Ahora bien, si efectivamente los estudios etnográficos están ayudando a clarificar y desentrañar los medios y mecanismos que maestros y maestras, alumnos y alumnas imponen y llevan a la práctica cotidianamente, también cabe señalar que una parte importante de estas etnografías muestran una visión homogénea y lineal de la cotidianidad escolar. Es decir, dan cuenta del proceso de negociación y construcción como un todo unitario y compacto hacia donde tiende (o debería tender) la práctica escolar cotidiana. No se preocupan de establecer diferencias en ese proceso de

construcción y de participación, o si lo hacen, no profundizan en las implicaciones que se derivan de estas diferencias, no ofrecen criterios para valorar diferentes formas de conocimiento. Y, sin embargo, las formas de experiencias que constituyen y construyen el curriculum escolar como proceso socializador no siempre son homogéneas, ni obedecen a un único “código”.

La cuestión es que puede dar la impresión de que se está exponiendo el día a día de las aulas (la totalidad), cuando en realidad se está exponiendo una parte, un tipo de tareas de la clase.

El punto de partida del presente estudio es bien distinto. Las maneras cómo se construye y experiencia la vida en las escuelas generan formas típicas de actuación diferenciadas. Estas formas típicas de actuación configuran prácticas o experiencias escolares que comportan diferentes tipos de interacciones, diferentes tipos de requerimientos disposicionales, cognitivos y de participación. Implican, pues, diferentes maneras de concebir el conocimiento escolar, diferentes maneras de concebir el trabajo de maestros y alumnos, y albergan concepciones diferentes sobre los fines y valores educativos. En definitiva, esas formas típicas de actuación diferenciadas configuran diferentes concepciones sobre la escuela.

Para poder aprovechar los valores de las etnografías minuciosas, pero evitar las visiones simplificadas de la vida en las aulas, se hace necesario atender a la dialéctica de la práctica, esto es, dar cuenta de la naturaleza diversa de la práctica diaria escolar, cómo conviven las diferentes “pedagogías cotidianas”, si es que realmente las hay, si hay preponderancia de una de ellas o no, a través de qué mecanismos se “impone” cada uno de los diferentes “lenguajes”.

El hecho de considerar el carácter dialéctico de la cotidianidad escolar hace referencia a la concepción de que los actos educativos son actos problemáticos: sus propósitos, la situación social que reproduce o sugiere, la estructura de discurso que desarrolla (monólogo/exposición, pregunta/respuesta, diálogo, foro), la clase de conocimiento que construye (reconocimiento o apreciación, destreza, conocimiento tácito, aptitud constructiva o reconstructiva). La conciencia de que cada hecho escolar o experiencia de la vida de las clases y escuelas son problemáticos aportará la conciencia de que se está alumbrando uno entre numerosos actos educativos posibles, una entre varias formas posibles de vida social, como han puesto de manifiesto Carr y Kemmis (1988). Y de aquí se deriva la pertinencia de que nos interroguemos acerca de los procedimientos, prácticas y juicios que la escuela pretende que el niño tenga, en definitiva, acerca del

tipo de identidades que ayuda a conformar, el modelo de ciudadano que ayuda a construir según los contextos de aprendizaje que proporciona la intervención educativa. Así pues, nos proponemos la identificación de modelos de prácticas escolares como contextos socializadores diferenciados, que tienen lugar en una escuela concreta. La preocupación que hay de fondo es que no basta con que las escuelas se propongan unos propósitos, unas metas, si los recursos y los contextos que se desarrollan no son los idóneos, no son honestos con aquéllos. Y es que como han puesto de manifiesto algunos estudiosos lo que verdaderamente se aprehende, no es tanto lo que se pretende reproducir, cuánto lo que se vivencia realmente en la escuela, lo que se hace y cómo se hace.

Para poder dar cuenta de lo que pasa en la escuela en este nivel, nos sirvió de punto de partida la respuesta que Stephen Kemmis dio a “Cuadernos de Pedagogía” cuando el entrevistador le pregunta por los enfoques de la práctica educativa (positivista, interpretativo o práctico, y crítico):

“Pero de hecho, en la realidad hay momentos técnicos, prácticos y críticos en nuestro trabajo, y la relación dialéctica entre estos tres momentos es importante desde la perspectiva de un trabajo crítico. No debemos pensar que las herramientas de unas cajas son las correctas y las de la otra caja son las equivocadas.” (Cuadernos de Pedagogía 209, 1992: 56)

De estos tres “momentos” que tienen lugar en la escuela, nos ocupamos en este estudio etnográfico.

Estructura del contenido

En el primer capítulo se exponen algunas de las aportaciones de la literatura sociológica sobre la “importancia” de la experiencia escolar, las complejidades y tensiones, incluso contradicciones que encierra el proceso de escolarización, y las concepciones diferentes sobre socialización escolar.

En el capítulo segundo se exponen las tres perspectivas teóricas sobre la práctica educativa (técnica, interpretativa o práctica y crítica). Se trata de exponer los marcos de comprensión de las prácticas escolares, tres maneras diferentes de concebir y representarse la educación, el curriculum, la enseñanza y el aprendizaje. El punto de partida para estos marcos de comprensión es la concreción epistemológica que Carr y Kemmis desarrollan de estas perspectivas teóricas o “modos de conciencia” en su libro “Teoría crítica de la enseñanza”.

En el capítulo tercero se sintetiza el marco teórico, se establecen problemáticas y se abren los interrogantes para los que nos interesa buscar respuestas, y esclarecer a través del estudio. También se expone aquí el modelo o diseño de investigación del cual nos hemos servido para indagar, las características de la investigación y las razones de su elección.

En el capítulo cuarto se describen brevemente los contextos (social, familiar, escolar) de la práctica educativa que se estudia.

En el capítulo quinto se desarrolla el informe etnográfico, donde se trata de explorar y examinar cómo se construyen y experimentan en la vida escolar diaria esos tres “modos de conciencia” que hemos establecido en el marco teórico, cómo se conforman esos tres “posicionamientos” en el día a día escolar. Si el curriculum, como escribe Bernstein, es un instrumento no sólo para transmitir el pasado sino para conformar la conciencia, se trata de dar cuenta de las experiencias y oportunidades que tienen los participantes de experimentar diferentes formas de conciencia.

Y en el capítulo sexto exponemos las conclusiones.

Agradecimientos

Quisiera agradecer el apoyo y la orientación que el director de la tesis, el profesor Josep Maria Masjuan, me ha prestado a lo largo de su realización. Y sobre todo, por demostrarme su confianza desde el primer momento.

A los compañeros y compañeras del grupo de enseñantes de Intermón-Oxfam, por las reflexiones y acciones compartidas a lo largo de estos años, guiados por el convencimiento de la fuerza que tiene la Educación para cambiar las cosas en aras de un mundo más consciente, más solidario, más igualitario.

A Jim Herbolich, por todas las discusiones y reflexiones conjuntas que hemos tenido en cualquier lugar, en cualquier momento, y siempre desde la complicidad y el entusiasmo por nuestro trabajo. A mi hermano Miguel, maestro también, por las apasionadas conversaciones y reflexiones cotidianas en torno a una de tantas historias que compartimos: el oficio de maestro. A mi madre, Emiliana, por sus sabios consejos, su apoyo moral y cuidados domésticos; y a mis hermanos, Florencio y Salvador, y a sus familias, porque siempre están ahí.

Y, finalmente, por un sentido de estricta justicia y también de reconocimiento personal, quisiera dejar constancia de mi agradecimiento al claustro de maestros y maestras, a los niños y niñas, madres y padres que hicieron posible que acontecieran las experiencias a las cuales este trabajo hace referencia.

CAPÍTULO I

LA IMPORTANCIA DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR

1.1 Educación y socialización: La escuela como agente de socialización

1.2 Tensiones y complejidad del proceso de socialización escolar

1.3 Concepciones sobre socialización escolar y curriculum

1.4 Los mecanismos de la socialización escolar: Las prácticas escolares

CAPÍTULO I

LA IMPORTANCIA DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR

1.1 EDUCACIÓN Y SOCIALIZACIÓN: LA ESCUELA COMO AGENTE DE SOCIALIZACIÓN

La importancia socializadora de la experiencia escolar, en contraste con una apreciación estrictamente idealista y transmisora, ha sido evidenciada por la Sociología de la Educación especialmente, contribuyendo con ello a ampliar el análisis de los procesos e interacciones socializadores que tienen lugar en la escuela. De esta manera los sociólogos de la educación no se han quedado en los contenidos de transmisión (en la comunicación), y se han acercado a las prácticas y relaciones sociales (la forma de la comunicación).

Como analiza Fernández Enguita (1990), la escuela no es un simple vehículo para la transmisión y circulación de las ideas, es también un escenario de prácticas sociales. Y se pregunta:

“ ¿Por qué, entonces, continuar mirando al espacio escolar como si en él no hubiera otra cosa en la que fijarse que las ideas que se transmiten o dejan de transmitir? En otras palabras, ¿por qué dar tanta importancia al contenido de la enseñanza y tan poca a la forma en que se transmite, inculca o adquiere ese contenido?.”¹ (Fernández Enguita, 1990: 152)

Diversos autores desde perspectivas diferentes han destacado que los procesos de socialización que tienen lugar en la escuela ocurren también como consecuencia de las prácticas sociales, esto es, como consecuencia de la organización social de los aprendizajes y de las interacciones sociales que propicia esa organización de la transmisión. El marco social dominante en las escuelas es fundamental para conocer la

¹ En la obra de Bernstein (1988, 1990 y 1993), con gran influencia de las problemáticas de la sociología durkheimiana, puede observarse esta constante por diferenciar, a nivel heurístico, la forma o lógica interna de la práctica pedagógica como forma social y la práctica pedagógica como un contenido específico, esto es por diferenciar entre el “cómo” y el “qué” de toda transmisión. Por ejemplo, cuando trata de diferenciar primero, e interrelacionar después, la lógica interna del dispositivo de transmisión pedagógica (la estructura) y su relación con lo que es transmitido (el mensaje), para llegar a los supuestos de clase del “dispositivo transmisor” (modalidades o prácticas pedagógicas visibles e invisibles) de las escuelas. O cuando analiza “las reglas constitutivas del dispositivo pedagógico” (“reglas distributivas”, “reglas de recontextualización”, “reglas de evaluación”).

naturaleza de las experiencias y la de los resultados escolares, y ha propiciado el interés de los sociólogos de la educación a través del análisis del “currículum oculto”².

Fue el iniciador de la Sociología de la Educación, Émile Durkheim quien ya planteó la educación como socialización.

Con su lenguaje armónico y determinista Durkheim (1990), a principios del siglo XX, ya definió la educación como socialización del niño. Escribió (1990: 53) que la educación consiste en la socialización metódica de la joven generación, el formar el ser social en cada uno de los individuos es el fin de la educación. No ve en ello Durkheim una oposición individuo-sociedad, sino que la educación logra conjuntar e implicar mutuamente los dos componentes: educándose el individuo se socializa y se individualiza, encuentra su humanidad.

Sin entrar aquí en la sobresocialización durkheimiana del sujeto humano³, resaltamos únicamente que lo que Durkheim planteó fue situar al niño que se educa en “su” sociedad y plantear la educación como institución social, frente a las definiciones universalistas, idealistas y ahistóricas como las de Kant, Mill o Spencer, para quienes la educación habría de llevar a los individuos a su más alto punto de perfección posible, apelando a una naturaleza innata que la educación ayudaría a desplegar⁴.

Es en este extremo, como apunta Félix Ortega (1986), que Durkheim coincide con Marx: “aquél en virtud del cual ambos reconocen que no es la conciencia, sino las relaciones sociales, el contenido real de la vida humana”.

De socialización se han ofrecido diferentes conceptualizaciones. Desde una visión funcionalista que pone el énfasis en los procesos de conservación y equilibrio sociales, Parsons (1988: 197) concibe el proceso de socialización como la adquisición de las orientaciones precisas para funcionar satisfactoriamente en un rol mediante una forma particular de aprendizaje.

² Jackson (1992), S. Bowles y H. Gintis (1985), Dreeben (1985), Apple (1986), Alonso Hinojal (1990), Fernández Enguita (1990), Torres (1994).

³ F. Ortega desarrolla esta perspectiva en “La educación como forma de dominación: una interpretación de la sociología de la educación durkheimiana” (1986).

⁴ El debate se podría ampliar oponiendo la concepción social de la naturaleza humana en Marx (“Manuscritos de Economía y Filosofía”, “La ideología alemana”) y la visión psicológica de Freud (“El malestar en la cultura”). La idea roussoniana del “niño natural” (Rousseau, 1976) se opondría a la necesidad del “ser social” de Durkheim (1990). En este sentido Varela (1990 y 1991), siguiendo los estudios de Bernstein, Bourdieu y Boltanski, alerta sobre la posibilidad de que las pedagogías invisibles o psicológicas (hegemónicas en la enseñanza primaria a partir de la LOGSE) puedan continuar la tradición del “niño natural” iniciada por Rousseau; esto es, la “psicopedagogización” de la práctica educativa por centrarse en los procesos pedagógicos internos, sin entroncarlos con los contenidos y aplicaciones sociales.

Con una visión más constructivista (con base en los estudios fenomenológicos de Mead y Shutz), Berger (1989) conviene en que la socialización es el proceso a través del cual el niño y la niña aprenden a ser miembros activos de la sociedad, interiorizando el mundo social. Para Berger y Luckman (1988: 185) la socialización es “la inducción comprensiva (global) y coherente de un individuo a participar del mundo objetivo de una sociedad o de alguno de sus sectores”.

Podríamos decir que, aunque solo sea porque los alumnos pasan un gran número de horas en el marco escolar, la escuela juega o puede jugar un papel relevante en el aprendizaje social del niño y de la niña, y por lo tanto en la formación de sujetos e identidades sociales. Pero sobre todo, porque como ya apuntó Durkheim (1990), las prácticas educacionales no son combinaciones arbitrarias, sino auténticas instituciones sociales, no son hechos aislados sino ligados en un sistema orientado por una determinada sociedad y en un momento determinado. Cada sociedad y cada momento sociohistórico genera sus necesidades sociales y sus fines educativos⁵.

Durkheim resaltó la función “moral” de la escuela, y paradójicamente, según Bourdieu (1989: 22) no tuvo en cuenta “la función de integración cultural” o lógica. La integración cultural es una de las preocupaciones tanto de Bourdieu como de Bernstein cuando se fijan en la homogeneidad de categorías de pensamiento, lenguaje y conducta (“habitus”/ “estructuras mentales del individuo”) que la escuela propicia.

Bernstein, muy interesado en algunas de las problemáticas sociológicas de Durkheim, especialmente las que conciernen a la cohesión social y la estructuración de la experiencia se pregunta: “¿Cuáles son los procedimientos, prácticas y juicios que la escuela pretende que el niño que tenga?” (Bernstein, 1988: 38). Y responde, siguiendo la distinción de Parsons entre lo instrumental y lo expresivo, que hay dos complejos de conducta distintos que la escuela transmite al alumno, pero en la práctica interrelacionados: a) el orden expresivo se ocupa de normas de orden social (conducta), de carácter, y modales, y tiende a cohesionar la escuela en cuanto colectividad moral; b) el orden instrumental tiene que ver con el aprendizaje más formal, se ocupa de hechos, procedimientos y juicios implicados en la adquisición de habilidades específicas. Así

⁵ No todas las sociedades han tenido sistema educativo, pero todas han tenido sistema de socialización, como han analizado Ponce (1976) y Ariès (1987). Ponce, desde una perspectiva marxista, analiza el cambio en el tipo de educación desde la sociedad primitiva a la sociedad clasista. Ariès, que analizó la evolución en la concepción de la infancia, considera que la evolución de la institución escolar está relacionada con una evolución paralela del sentimiento de las edades y de la infancia (p.: 237).

por ejemplo, con un orden instrumental fuerte y mentalidad examinadora, el orden expresivo cobra relevancia para poder cohesionar a la comunidad.

En similares términos se expresó Parsons (1990) en su célebre análisis del “aula como sistema social”. Observó que a la hora de valorar el rendimiento del alumno en la escuela primaria se mezclan el aprendizaje escolar “puramente cognitivo” y “el moral”, los aspectos puramente didácticos y los concernientes a la educación social.

Desde esta línea argumental pudiera plantearse la función socializadora de la escuela como lineal y mecánicamente determinista, conservadora y reproductora, pero la realidad es más compleja, como han demostrado los sutiles mecanismos de reproducción y selección que analiza Bourdieu (1977) y Lerena (1980), o los análisis sobre la relación entre los códigos sociolingüísticos y los códigos educativos de Bernstein (1988 y 1989), y los análisis de Willis (1988) sobre los conflictos entre formas culturales en la escuela, entre otros.

En cualquier caso, la escuela no es la única instancia de socialización que cumple con esa función reproductora o transformadora. La escuela actúa como agente de socialización, compartiendo funciones (a veces en paralelo y a veces en contraposición) con la familia, el grupo de iguales, los medios de comunicación (especialmente la televisión) y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (principalmente los ordenadores), entre otras instancias de socialización. Como apunta Giroux (1990: 72) “la escuela funciona como un agente de socialización dentro de una red de instituciones más amplias”. Es en este sentido que Delval (1993: 3) ha hablado de la educación como una actividad “multideterminada”, a causa de lo cual la educación puede ser el resultado de tensiones y presentar un carácter extremadamente contradictorio.

1.2 TENSIONES Y COMPLEJIDAD DEL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN ESCOLAR

Esta red de instituciones en que actúa la socialización escolar no está exenta de tensiones. La tensión entre formas de socialización es algo que ya apuntó Parsons (1990). Escribe que, mientras la familia constituye una colectividad estructurada en base a elementos biológicos (generación, sexo, edad), “la escuela es el primer órgano de socialización que aparece en la vida del niño, que configura una diferenciación de status sobre supuestos extrabiológicos” (1990: 177). Para este autor, mientras que en la familia la socialización está estructurada por el afecto, en la escuela el alumno tiene que

aprender a competir y a convivir con las consecuencias de su particular rendimiento. En este sentido dos de las cuatro funciones que Parsons atribuye al grupo-clase serán:

“1) una emancipación del niño de su primitiva identificación emotiva con la familia; 2) una asimilación de una cierta categoría de valores y de normas sociales que se encuentran en un escalón superior a los que el niño puede adquirir en el seno de la familia.” (Parsons, 1990: 185)

Otro funcionalista como Dreeben también señaló este papel de la escuela que conduce al alumno desde el trato personal y afectivo de la familia hacia la relación impersonal y categórica:

“Las propiedades sociales de las escuelas son tales, que conteniendo con la secuencia de tareas y situaciones de clase, es más probable que descubran a los individuos los principios (vg.: normas sociales) de independencia, logro, universalismo y especificidad que si han sido miembros a tiempo completo de la familia.” (Dreeben, 1990: 141)

Si bien es cierto que, como ha puesto de manifiesto Cardús (2000: 77), debido al acceso tan temprano al mundo escolar de los niños y niñas, la experiencia de la entrada a la escuela como un mundo diferente al mundo familiar, se ha diluido prácticamente en la actualidad:

“El resultado es que, con la disimulación de la distancia entre la casa y la escuela, hoy día los niños y las niñas han establecido una relación de familiaridad con el mundo escolar extraordinaria, y eso hace que vean la escuela con unos esquemas radicalmente diferentes a los de antes. Y por eso, ahora, estos pequeños alumnos no saben quién *tiene razón* a la hora de interiorizar normas alimentarias y de higiene, o a la hora de establecer formalismos de relación interpersonal, cuando no coinciden unos y otros. Muy a menudo, antes de haber aprendido unas normas determinadas, ya conocen la relatividad.” (Cardús, 2000: 78)

Dificultad añadida o nuevo reto para la educación escolar representa lo que Savater (1997: 55) denomina “el eclipse de la familia” ante sus funciones educativas específicas, una crisis de autoridad. En definitiva si la familia no cubre plenamente su papel socializador, la escuela no sólo no puede efectuar su tarea específica como lo

venía haciendo, sino que comienza a ser objeto de nuevas demandas para las cuales no estaba preparada.

Pero, un elemento importante a señalar en la interconexión escuela-familia, es la importancia de las familias en la visión del alumno del mundo escolar. Bernstein (1988: 41) analiza “el efecto inicial” de la familia en la implicación del alumno con relación a aquello que la escuela trata de transmitir (los “órdenes” “expresivo e “instrumental”) en los niveles de medios y fines. Y observa diversas relaciones posibles entre familia y cultura escolar: desde la familia que se identifica con la función de la escuela y acepta los medios y fines de los órdenes expresivo e instrumental, a la familia que es negativa y no se implica ni en los fines ni en los medios de los órdenes de la escuela. Pero en cualquier caso, se trata de dos conjuntos de fuerzas los que moldean el rol del alumno: “el primero depende de la relación de la familia con los órdenes expresivo e instrumental de la escuela, el segundo, depende de los procedimientos que la escuela utiliza para implicar al alumno en ambos órdenes”. Y en virtud de estos procedimientos a lo largo del proceso de escolarización, “al margen de la familia, la escuela es una fuerza independiente en la definición del alumno” (ibid.: 47).

En este sentido los estudios sobre el “etiquetaje” han puesto el énfasis en la capacidad que tiene la escolarización, a través de las expectativas de los maestros y maestras, para generar identidades escolares “exitosas” o “desviadas”, ateniéndose a lo que sucede dentro de la escuela (Rist Ray, 1986).

De acuerdo con Fernández Enguita (1990: 176; 1991: 20), la eficacia socializadora de la escolarización frente a la familia se debe a que es la primera institución formal y/o burocrática a la que accede el niño/a.

Sin duda, como destaca Fernández Enguita (1991: 21), parece evidente el debilitamiento de la posición de la escuela ante los jóvenes por la explosión de los medios de comunicación y de la publicidad, y más recientemente, por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, debido a la capacidad que tienen también para definir la realidad social de los jóvenes y el poder de la seducción. Bourdieu (2001: 21) ha expuesto los mecanismos que hacen que la televisión ejerza una forma particularmente perniciosa de violencia simbólica. Y es que la televisión posee una especie de monopolio de hecho sobre la formación de las mentes, particularmente de los que no contrastan la información con otros medios. Pero, a su favor, la escuela sigue contando con la capacidad para organizar la experiencia personal de los/las alumnos/as, apunta Fernández Enguita.

Si la socialización es un conjunto de procesos de socialización que pueden discurrir en paralelo o en clara contraposición, también en sí misma el proceso de socialización escolar es un proceso complejo.

Si los funcionalistas (Parsons, Dreeben) vislumbraron y celebraron la preparación que supone la experiencia escolar para el mundo del trabajo y otros segmentos de la sociedad, en cuanto al aprendizaje de nuevo tipo de relaciones y normas desligadas del ámbito afectivo que representa el mundo familiar; también, desde posiciones más críticas, marxistas y estructuralistas, y los de la teoría de la correspondencia, han analizado las conexiones entre las experiencias escolares y las demandas de la esfera pública en la vida adulta en las sociedades industriales (particularmente en la economía y política), y han sospechado de la nítida relación entre la preparación para la escuela y para la vida en la fábrica, como Fernández Enguita (1990) ha expuesto pormenorizadamente.

Analizando las funciones sociales de la escuela, Fernández Enguita (1990: 27) pone de manifiesto las demandas contradictorias a las que se ve sometida la escuela, porque la sociedad también es dual: en la esfera política todas las personas tienen los mismos derechos, en la esfera económica, lo que prima no son los derechos de las personas sino los derechos de la propiedad. Por una parte, la escuela debe formar ciudadanos, provocar en ellos los conocimientos, actitudes y valores necesarios para poder participar en una sociedad democrática, pero, en cuanto a la preparación para el trabajo, la escuela prepara para el respeto a la autoridad, la disciplina y sumisión. En este sentido, cabría preguntarse, si las relaciones sociales imperantes en la educación son “isomorfas” con las relaciones sociales de producción capitalista. No obstante, Willis (1993) ya alertó de no caer en una excesiva simplificación:

“Específicamente, la escuela es uno de los lugares concretos de la cadena de enclaves que se hallan implicados en las diversas luchas de Reproducción –tan importante como lo pueda ser la formación del género o de las generaciones-. En consecuencia, debemos ser cautelosos ante la conclusión de que la escuela es el lugar central en la preparación de esos cuerpos vivos, concretos y dotados de género, que ingresan efectivamente en la producción. Y todavía resulta más inaceptable interpretar *a posteriori* esta transición consumada viendo lo que sucede en las escuelas fundamentalmente en términos de una lógica de clases.” (Willis, 1993: 440)

Desde la psicología cultural, Bruner (1997: 85) ha expresado la complejidad de los “objetivos educativos” en la forma de “antinomias” (“pares de grandes verdades que, si bien parecen ambas verdaderas, se contradicen”):

“La antinomia de la realización individual frente a la preservación de la cultura; la antinomia de centrarse en el talento frente a centrarse en la herramienta; y la antinomia del particularismo frente al universalismo.” (Bruner, 1997: 88)

Lo cierto es que cada vez resulta más complejo ponerse de acuerdo sobre qué hay que enseñar, qué objetivos y contenidos educativos hacer prevalecer. Entre otras razones porque nuestras sociedades son cada vez más diversas, y se hace necesario provocar más la adhesión que la imposición. Pero influye de manera especial las transformaciones que están teniendo lugar en el seno familiar, así como en la sociedad en general, como ha puesto de manifiesto Manuel Castells (1994 y 2001). La familia patriarcal nuclear está en profunda transformación y ha de convivir con otras formas familiares, lo que está afectando directamente a las bases de las identidades y de la propia concepción de la autoridad.

A nivel macrosocial la revolución de la tecnología de la información provoca el surgimiento de una nueva estructura social basada en las redes, con el paso del “industrialismo” al “informacionalismo”, produciendo lo que Castells llama la “sociedad red”.

Si el industrialismo se basa en el tratamiento y transformación de los recursos naturales, el informacionalismo se basa en la explotación de la información. En la “sociedad red” los factores claves son las capacidades intelectuales y los recursos tecnológicos para el tratamiento de la información. Con ellos llegan las transformaciones y posibilidades en todos los ámbitos de nuestra vida, pero también la aparición de nuevas fuentes de desigualdad. En definitiva, se hace presente con nuevas formas, el riesgo del incremento de las desigualdades por la posición en relación con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (dualismo social producido por la *brecha digital*).

En el contexto de la sociedad del conocimiento se vuelve a invocar el acceso a la educación igualitaria para todas las personas sin distinciones (de sexo, edad, situación social, étnica o cultural). Para la educación escolar se trata de promover un tipo de educación que consiga que todos niños y niñas tengan la posibilidad de adquirir los aprendizajes requeridos por la sociedad de la información.

La formación para el informacionalismo estará más que nunca en relación con la intensidad de conocimientos que utilicen. En los puestos de trabajo se requiere movilizar todo tipo de inteligencias y recursos cognitivos y no cognitivos: capacidad de definir problema, de adoptar iniciativas y resolver conflictos, capacidad de comunicar y de trabajar con los otros, la capacidad para la participación, creatividad, imaginación.

En este sentido alrededor del CREA, *Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona*, se está produciendo una propuesta educativa que consideran más acorde con la nueva sociedad. R. Flecha y I. Tortajada (1999), C. Elboj *et al.* (2002) han sostenido que “la transformación de la escuela en comunidad de aprendizaje es la respuesta igualitaria a la actual transformación social”:

“Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula.” (Valls, en Elboj *et al.*, 2002: 9)

El alcance de los retos educativos ya fueron apuntados en el Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI. El informe Delors ya apuntaba la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida del individuo a través de cuatro pilares: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a vivir juntos”, “aprender a ser”. Y remarcaba la importancia de todos ellos para una educación global y continua, más allá de limitarse al ámbito cognitivo y económico:

“La educación no sirve solo para suministrar calificaciones al mundo económico: no se dirige al ser humano como agente económico, sino como finalidad del desarrollo.” (Delors, 1996: 71)

Resumiendo, en el contexto del “informacionalismo” la labor de la escuela no se ve simplificada, sino que se le exigen nuevos retos, y nuevas propuestas para una educación más igualitaria, para evitar que se establezcan nuevas desigualdades (que pudieran provenir de un desigual acceso a la información, la selección y procesamiento de la información).

1.3 CONCEPCIONES SOBRE SOCIALIZACIÓN ESCOLAR Y CURRÍCULUM

Diferentes tradiciones en sociología de la educación son las que han contribuido a poner de manifiesto la relevancia de la educación social de la escuela, superando la focalización en las necesidades y capacidades cognitivas y resultados instruccionales.

Apple (1986) y más expresamente Giroux (1990: cap.3) han destacado tres tradiciones que difieren en la manera de interpretar y explicar la naturaleza y significado de la experiencia escolar, el significado del conocimiento, y difieren en la misma concepción de la sociedad y de las relaciones escuela sociedad: el enfoque estructural-funcionalista, el punto de vista fenomenológico y la perspectiva crítica, emancipadora.

A) El enfoque estructural-funcionalista de Parsons y Dreeben. Lo que Apple denomina el “enfoque de socialización”, se interesa en la exploración de los valores y normas que la escuela enseña, pero se centra en cómo las escuelas socializan a los alumnos en la aceptación de un conjunto de habilidades, normas y actitudes socialmente establecidas, incuestionables y necesarias para el buen funcionamiento y consenso social.

Para Apple y Giroux el mérito de este enfoque ha sido múltiple:

- Ha contribuido a la comprensión de la escuela como mecanismo cultural social y no como una institución aislada de los procesos estructurales más amplios.

- Al ilustrar aquello que se da por supuesto, al atender a propiedades estructurales del curriculum oculto, se adentró en la naturaleza del significado y el control de la escuela.

Pero a pesar de sus méritos, también presentan deficiencias:

- El enfoque estructural-funcionalista se centra en el consenso social y en la capacidad que tiene la escuela para coherencia con las demandas de la esfera económica de la sociedad en general.

- En consecuencia los alumnos quedan definidos como productos de socialización exitosa cuando se logra la adaptación y conformidad social de los estudiantes, el caso contrario se explicará por fallo en la socialización o en la inadaptación.

- El conocimiento es valorado en su valor de cambio en el mercado del alumno.

- No se interroga por el vínculo socioeconómico de los valores y conocimiento dominantes.

B)El punto de vista fenomenológico, característico de la “nueva sociología” de la educación, aborda críticamente aquello que la posición estructural-funcionalista no cuestionaba: la neutralidad de la escuela en la selección, organización y distribución del

conocimiento escolar. Problematiza el material real de los currícula: los principios de selección y organización no son objetivos sino constructos sociohistóricos. El modelo de socialización del que parte la nueva sociología pone el acento en la construcción social del significado por parte de maestros y alumnos. Lejos de ser productos de socialización, los estudiosos centran la atención en los estudiantes como agentes y en su participación: en la definición y redefinición de sus mundos.

Pero esta tradición también presenta limitaciones: si bien apuntan la relación entre conocimiento y poder, no profundizan en todas sus implicaciones, no ofrecen criterios para valorar diferentes formas de conocimiento y caen en una forma de relativismo cultural y de idealismo subjetivo, al eludir las conexiones entre las percepciones subjetivas y el mundo social.

C) El discurso del punto de vista crítico-emancipador se inicia allí donde la nueva sociología se para: en la conexión de lo que pasa en las aulas con los procesos macrosociales y con la idea de justicia para poder desvelar como determinadas estructuras sociales injustas pueden ser identificadas y reemplazadas. Para ello los conceptos básicos son el de “ideología” y “hegemonía” para poder esclarecer cómo la búsqueda de significados individuales y la construcción del conocimiento puede estar constreñidos y distorsionados por las particulares condiciones sociales y económicas. Y particularmente, en la medida en que dicha construcción ha sufrido la mediación del curriculum oculto.

1.4 LOS MECANISMOS DE LA SOCIALIZACIÓN ESCOLAR: LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

Concebir las prácticas escolares como mecanismos de socialización supone trasladar el objeto de interés desde la transmisión de ideas y comunicación de mensajes al contenido real de la práctica educativa, esto es, al entramado de experiencias que tienen lugar en el aula y en la escuela. Supone tratar de ver en toda su extensión las implicaciones relacionales y cognitivas del currículum como entramado de prácticas diversas. El currículum que se contempla aquí es el “real” o “en curso”, “el currículum en acción”, como proceso en la acción.⁶ Se trata de describir cómo se concreta el currículum en situaciones reales:

⁶ En estos términos se han referido Schwab (1989: 203), Gimeno Sacristán (1988: 240), Apple (1986), Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1997: 159). Schwab, que defiende un enfoque práctico del curriculum

“El curriculum, al expresarse a través de una praxis, cobra definitivo significado para los alumnos y para los profesores en las actividades que unos y otros realizan, y será en la realidad aquello que esa tamización permita que sea.” (Gimeno Sacristán, 1988: 240)

Como apunta Gimeno Sacristán (1997: 158), más que un producto elaborado que luego se plasmará en la realidad, se trata de concebir el curriculum como un proceso, una praxis, en el que ocurren múltiples transformaciones que le dan un particular sentido, valor y significado:

“ El que se caracterice como una praxis significa que en su configuración intervienen ideas y prácticas, que adquiere sentido en un contexto real, con unas determinadas condiciones, que todo él es una construcción social.” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1997: 159)

Desde esta perspectiva, la identificación de determinadas prácticas escolares nos permitirá identificar los procesos sociales de la vida del aula y de la escuela como contextos concretos que proporcionan patrones específicos de interacción y de cognición. Como apunta Gimeno Sacristán:

“... el significado de la escolaridad para los alumnos, el de los contenidos reales, no se pueden desgajar del contexto en el que aprende, porque este es un marco de socialización intelectual y personal en general. En la experiencia escolar “lo oculto” es mucho más amplio y sutil que lo manifiesto. Sin comprender esto, los profesores no pueden entender lo que realmente es la práctica que desarrollan.” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1997:154)

Partimos del planteamiento de Bernstein (1988: 81) de que el “conocimiento educativo es el principal regulador de la estructura de la experiencia”, y una de las cuestiones importantes será de qué modo su transmisión formal evoca, mantiene o cambia las formas de experiencia, identidad y relación, cuando se expresa a través de sus tres sistemas de mensajes (curriculum, pedagogía y evaluación). Como plantea Bernstein el curriculum en este sentido es un instrumento, no sólo para transmitir el pasado, sino para conformar la conciencia. O expuesto desde el sentido de curriculum como

frente al teórico o técnico, afirma: “.. un curriculum en acción trata cosas reales: actos, maestros y alumnos reales, cosas más ricas que sus representaciones teóricas y diferentes de ellas”.

proyecto, “cuando definimos el curriculum, estamos también definiendo las oportunidades que tendrán los jóvenes de experimentar diferentes formas de conciencia” (Eisner, 1987: 92).

En consecuencia, cuando planteamos el concepto de prácticas escolares como mecanismos de socialización, lo entendemos en sentido amplio, como “socialización cognitiva”, como “socialización moral” y como “socialización relacional”, en definitiva como socialización cultural en sentido extenso.

Elliott (1997: 214) y Pérez Gómez (1997: 92) han destacado cómo en el modelo ecológico de Doyle los mecanismos de socialización en la escuela se encuentran en el tipo de estructura de tareas que se trabaja en el aula y en la forma que adquiere la estructura de relaciones sociales. De esta manera detectar el flujo de significados e interacciones que tienen lugar en el aula y en la escuela comportará vislumbrar qué valores sociales y pautas culturales se reproducen o transforman a través de la intervención educativa. La estructura de tareas y la estructura social de participación actúan como estructuras mediadoras entre las intencionalidades y la realización concreta. De ahí que en la descripción de las prácticas escolares prestaremos atención prioritaria al tipo de tareas y la estructura de tareas que genera, y al tipo de intercambios e interacciones producidos en ellas.

CAPÍTULO II

LOS ENFOQUES SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA: LAS PERSPECTIVAS TÉCNICA, PRÁCTICA Y CRÍTICA

2.1 Introducción

2.2 La perspectiva técnica

2.2.1 Marco epistemológico: la racionalidad técnica

2.2.2 La perspectiva técnica y la práctica educativa técnico-objetivista

A) Tyler y la perspectiva técnico-objetivista

B) La actividad escolar técnica

C) Maestros como técnicos

D) Organización escolar y cultura del rol

2.2.3 Críticas y limitaciones de la racionalidad técnica como concepción epistemológica de la práctica educativa

2.2. Críticas a las implicaciones de la perspectiva técnica para la práctica educativa

A) Tareas técnicas y práctica instrumental

B) Los maestros ejecutores y sistema organizativo de baja confianza

2.3 La perspectiva práctica

2.3.1 El marco epistemológico: la acción social significativa (la racionalidad práctico-moral)

2.3.2 La perspectiva práctica y la práctica educativa práctico-significativa

A) Dewey y la perspectiva práctico-significativa

B) La actividad escolar práctica

C) Los maestros como prácticos: la reflexión desde la acción

D) Organización escolar y cultura de la persona

2.3.3 Críticas y limitaciones del enfoque interpretativo

2.4 La perspectiva crítica

2.4.1 El marco epistemológico: la racionalidad comunicativa

2.4.2 La perspectiva crítica y la práctica educativa crítico-dialógica

C) Freire y la perspectiva crítico-dialógica

D) Comprensión y relevancia

C) La actividad escolar crítica

D) Investigación-acción y maestros críticos

E) Organización escolar y cultura del diálogo

2.4.3 Críticas al enfoque crítico

2.5 La escuela como comunidad

2.5.1 La escuela como comunidad relacional y moral

2.5.2 La escuela como comunidad de aprendizaje

CAPÍTULO II

LOS ENFOQUES SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA: LAS PERSPECTIVAS TÉCNICA, PRÁCTICA Y CRÍTICA

2.1 INTRODUCCIÓN

Las premisas epistemológicas de los enfoques sobre la práctica educativa están basados en Carr y Kemmis⁷. En la propuesta de estos autores sobre la relación entre lo teórico y lo práctico hay tres influencias claves:

- a) La distinción aristotélica entre el razonamiento técnico, el razonamiento práctico y el que “se podría denominar científico”.
- b) La reinterpretación de Schwab de este esquema enfatizando la diferenciación de la forma práctica de razonamiento (necesaria para resolver los problemas curriculares) de la forma técnica de razonamiento (utilizada para aplicar el saber teórico).
- c) Los análisis de Habermas sobre los supuestos metateóricos de la ciencia social contemporánea, que, de alguna manera, podíamos decir que enriquecen el esquema aristotélico.

Carr y Kemmis consideran que en la *Ética de Nicómaco*, Aristóteles estableció unas distinciones conceptuales básicas y necesarias para enmarcar y aclarar las diferentes concepciones sobre la práctica educativa hoy.

Aristóteles clasificó las disciplinas según su finalidad en “teóricas”, “productivas” y “prácticas”:

“Para resumir, la finalidad de una disciplina teórica es la búsqueda de la verdad a través de la contemplación: su *telos* es la consecución del conocimiento por sí mismo. La finalidad de las ciencias productivas estriba en hacer alguna cosa: su *telos* es la producción de algún artefacto. Las disciplinas prácticas son aquellas ciencias que tratan de la vida ética y política, y su *telos* es la sabiduría y la prudencia para la acción.” (Carr y Kemmis, 1988: 49)

Para los griegos la distinción entre *theoria* y *praxis* no tenía el sentido que le podemos conferir hoy: “práctica” se refería a una forma de vida dedicada al bien humano y “teórica”, la forma de vida contemplativa del filósofo o del científico. Y en

⁷ Carr y Kemmis (1988), Kemmis (1993), Carr (1990, 1993 y 1996).

consecuencia no se plantearon el problema de la dependencia o independencia de la teoría y práctica en el sentido que nos cuestionamos ahora.

Pero según Carr (1996: 95) los griegos sí que otorgaron importancia a aclarar las formas de conocimiento y de racionalidad adecuadas al pensamiento y a la acción prácticos. Y la distinción más importante que nos brinda Aristóteles no se refiere a la teoría y la práctica, sino a dos formas de acción humana (las implicadas en las ciencias productivas y en las prácticas respectivamente): a) *poiesis* y b) *praxis*.

- a) La “*poiesis*” o “acción material”, cuyo fin es la construcción de un artefacto guiada por un modelo (imagen-guía) o conocimiento técnico (el modelo de pensamiento a ella asociado). Sería lo que Weber llamaría acción “racional útil”, y que Carr y Kemmis, siguiendo a Habermas, denominan “acción instrumental”.
- b) La “*praxis*” o “hacer la acción”, el “obrar”: acción práctica cuyo fin es realizar algún “bien” moralmente valioso. Si la “*poiesis*” materializa el fin, produce algo, no así la “*praxis*”. Su fin no se materializa siguiendo un plan determinado como en la “*poiesis*”, el fin de la “*praxis*” se hace en y mediante la práctica misma, en “acción que se crea” en el curso de la misma. El fin no está predeterminado, sino que se va configurando desde el saber acumulado que ofrece una visión global a cada momento. De esta manera el saber práctico aporta y toma el “bien” intrínseco del mismo proceso práctico. La forma de razonamiento que incorpora es la deliberación informada y prudente.

El razonamiento y la actividad técnicas están relacionados con los medios técnicos, con la eficiencia y la efectividad de la acción en el desempeño de un fin concreto, inmutable (confeccionar y fabricar productos). El discurso y la actividad práctica se sitúan en qué hacer con vistas a realizar valores y metas éticas. Mientras que el objetivo y carácter de la *poiesis* son invariables, *la praxis*, en cambio, puede rehacer las condiciones de la acción informada y someter a revisión permanente tanto la acción como los conocimientos que la informan. El hacer práctico cuestiona los medios que deben utilizar y si tales fines deben ser perseguidos. Supone proceder de un modo deliberativo, con “buen juicio”, emitir juicios moralmente fundados en el desarrollo de las situaciones prácticas.

El oficio y el conocimiento técnico no son reflexivos, no cambian el marco de actuaciones establecido y las expectativas. La *praxis*, por el contrario, es una acción

informada, que en virtud de la reflexión sobre su propio carácter y consecuencias modifica reflexivamente la “base de conocimientos que la informan”.⁸

La aportación especial de Schwab “consistió en diferenciar la forma práctica de razonamiento necesaria para resolver problemas curriculares, de la forma técnica de razonamiento utilizada para aplicar el saber teórico”, y defendió el arte de la “deliberación práctica” para resolver los problemas educativos a los que los profesores tienen que hacer frente en el día a día.⁹

Por su parte Habermas retoma el esquema aristotélico de los modos de razonamiento para elaborar una crítica de la naturaleza y las funciones de la ciencia social, desarrollando su teoría de los intereses constitutivos del saber:

“El argumento de Habermas es que las distintas formas de ciencia no sólo emplean modos de razonamiento diferentes, sino que sirven también (en un giro argumental materialista y neomarxista) a diversas clases de intereses mediante los que se crea o constituye el saber –de ahí la expresión “intereses constitutivos del saber.” (Kemmis, en Carr, 1966: 30)

Para Habermas la ciencia empírico-analítica utiliza el tipo de razonamiento técnico caracterizado por Aristóteles (carácter instrumental, medios-fines), y está guiada por un interés técnico. Las ciencias hermenéuticas emplean lo que Aristóteles llamaba “formas prácticas de razonamiento” (deliberación práctica), y guiadas por un interés constitutivo del saber práctico (supone proceder de “modo deliberativo” o prudente).

Y, además, siguiendo la tradición de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, “Habermas reconstruyó la *theoria* de Aristóteles separándola de la noción de ciencia “pura” y orientándola hacia una base más materialista, centrada en las acciones y las prácticas de los científicos sociales (y otros, como los responsables políticos y los activistas sociales) que, en el mejor de los casos, trabajan a favor de la racionalidad, la justicia y la libertad. Califica este interés de “emancipador” (ibid.: 30) y que se sirve del razonamiento dialéctico.

⁸ Carr y Kemmis (1988: 50).

⁹ Kemmis (en Carr, 1996: 30).

En el marco epistemológico de las perspectivas técnica, práctica y crítica trataremos de completar este esquema apenas mencionado, para pasar a exponer su relevancia para aprehender el significado de la práctica educativa. Esta estructura expositiva no está motivado por la idea de que la relación entre lo teórico y lo práctico significa que la teoría informa e implica la práctica, ni que lo teórico refleje la práctica. **Se trata de exponer el marco de referencia teórico en virtud del cual las prácticas escolares observadas adquieren toda su significación.**

2.2 LA PERSPECTIVA TÉCNICA

2.2.1 MARCO EPISTEMOLÓGICO: LA RACIONALIDAD TÉCNICA

Schön (1998), que estudia la relación entre la práctica profesional y el conocimiento adecuado, considera que la epistemología de la práctica técnica es el modelo de racionalidad técnica, que no es otra que la heredera de la epistemología positivista de la práctica. Según Schön se trata de una visión dominante del conocimiento profesional como aplicación de la teoría y la técnica científicas a los problemas instrumentales de la práctica:

“De acuerdo con el modelo de racionalidad técnica –la perspectiva del conocimiento profesional que ha configurado más poderosamente nuestro pensamiento acerca de las profesiones y las relaciones institucionales de investigación, educación y práctica– la actividad profesional consiste en la resolución de problemas instrumentales que se han hecho rigurosos por la aplicación de la teoría científica y de la técnica.” (Schön, 1998: 31)

Desde la perspectiva técnica, que Schön refiere como “racionalidad técnica”, y que Habermas ha denominado “razón instrumental” de la práctica social, la práctica de la enseñanza se concibe como una técnica o forma de acción instrumental; un quehacer técnico, donde la función del maestro se centra en la aplicación de los recursos y estrategias necesarias para la consecución de los objetivos determinados previamente por agentes externos.

Para Habermas (1987: 24) “la racionalidad tiene menos que ver con el conocimiento o con la adquisición de conocimiento que con la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y de acción hacen uso del conocimiento”. La utilización no comunicativa o comunicativa del saber proposicional le lleva a diferenciar entre “racionalidad cognitivo-instrumental” y “racionalidad comunicativa”:

“Si partimos de la utilización no comunicativa de un saber proposicional en acciones teleológicas, estamos tomando una predecisión a favor de ese concepto de racionalidad cognitivo-instrumental que a través del empirismo ha dejado una profunda impronta en la autocomprensión de la modernidad. [.....] Si partimos, por el contrario, de la utilización comunicativa de saber proposicional en actos de habla, estamos tomando una predecisión a favor de un concepto de racionalidad más amplio que enlaza con la vieja idea de logos. Este concepto de racionalidad comunicativa” (Habermas, 1987: 27)

Habermas profundiza en su caracterización al relacionar dos conceptos: “saber proposicional” y “mundo objetivo”, para poder distinguir “el tipo de utilización del saber proposicional”. De acuerdo con la doble concepción de racionalidad, si dos personas disponen de idéntico saber, utilizarán diversamente el mismo saber de la siguiente manera:

- a) En el primer caso (racionalización cognitivo-instrumental), un actor solitario actúa en los parámetros de una acción teleológica: basa su acción en un plan que le conduce a un fin determinado si cumple las condiciones expuestas. El tipo de utilización del saber es una “manipulación instrumental” y hace posible una intervención eficaz en el mundo (“racionalidad cognitivo-instrumental”).
- b) En el segundo caso, supone que la persona que dispone de un saber se lo comunica a otras personas con el fin de entenderse sobre algo que tiene lugar en el mundo, resultando accesible a un enjuiciamiento objetivo, que tiene la pretensión de validez a través de la confrontación de los diferentes puntos de vista. Si esta persona logra entenderse al menos con otro participante en la comunicación, habrán logrado consenso acordado intersubjetivamente en base a una afirmación racional. Aquí los participantes habrán actuado bajo el entendimiento comunicativo (“racionalidad comunicativa”).

En la exposición del enfoque crítico ya concretaremos las aportaciones de Habermas. Nos limitamos ahora a profundizar en la epistemología de la práctica técnica en base a la minuciosa exposición de Carr y Kemmis (1988, cap. 2). Estos autores analizan la ruptura que representó el positivismo con la tradición de una filosofía sustantiva, más impregnada de las problemáticas educativas relevantes.

El positivismo ejerció un gran atractivo para edificar la teoría e investigación educativa sobre fundamentos científicos; si bien los inicios de la teoría educativa habían sido otros. El arranque de la teoría educativa había sido de carácter filosófico, filosofía sustantiva (Platón, Rousseau, entre otros) que justificase y apoyase los objetivos y los ideales perseguidos en educación. La teoría educativa, más que reglas de acción, implicaba más bien, transformar la mentalidad del practicante.

Por el contrario, la idea positivista de establecer la teoría educativa sobre fundamentos científicos (exenta de interpretaciones confusas, susceptible de reducirse a métodos empíricos de verificación) llevaría a la consideración de la misma como ciencia

aplicada: mediante los nuevos principios normativos de explicación y predicción proporciona los fundamentos para tomar decisiones educativas racionales.

Las decisiones tomadas bajo el manto del saber científico pasarán a ser problemas “técnicos”, eliminando cualquier atisbo de razonamiento subjetivo o ideológico. En el campo educativo positivista, si bien se admite que las cuestiones referentes a finalidades y objetivos de la educación encierran componentes de valor, ideales sociales, etc., pero se consideran fácilmente discernibles del cómo alcanzarlos, que es dónde pone todo su empeño el saber científico positivo de la teoría educativa.

Carr y Kemmis (ibid.: 81) relacionan esta diferenciación entre fines y medios de la epistemología positivista y la distinción entre hechos y valores: desde la epistemología positivista las cuestiones educativas sobre finalidades y objetivos, al implicar juicios de valor, quedan exentas de la indagación científica, que pasa a centrarse en la mejor manera posible de lograr las metas establecidas. Lo que constituye la propuesta de la investigación aplicada. La práctica educativa queda reducida a una práctica instrumental sobre los medios más adecuado para lograr los fines establecidos. Un saber que puede proporcionar la ciencia por la capacidad de predicción de las leyes causales utilizadas en la explicación científica.

Como apuntara Schön (1983: 42) “el conocimiento práctico había de ser construido como conocimiento de la relación de los medios con los fines”.

2.2.2 LA PERSPECTIVA TÉCNICA Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA TÉCNICO-OBJETIVISTA

Sobre la epistemología positivista de la teoría y práctica se asentó la construcción de un modelo curricular muy “racional” y técnico, y una técnica pedagógica para la práctica educativa.

Suele llegar a las escuelas a través de enfoques y aportaciones parciales, pero en general representa una concepción instrumental del currículum y de la práctica educativa, que comporta abordar las cuestiones educativas bajo el modelo fines-medios, y los problemas educativos como problemas técnicos, solucionables recurriendo a estrategias de tipo técnico-instrumental, y conducidos por criterios de eficacia para alcanzar los fines prefijados.

Carr y Kemmis (1988) se han referido a esta concepción como “perspectiva técnica”, Stenhouse (1991) como “modelo de objetivos”, Apple (1986 y 1994) como “ideología de gestión y control”, Gimeno Sacristán (1988) como “pedagogía por objetivos”,

Giroux (1990) como “pedagogía tecnocrática”, Jackson (1992) como “el punto de vista de la ingeniería” y Eisner (1987) como “técnica pedagógica”.

Hay que tener presente que, a pesar de las apariencias, como apuntan Carr y Kemmis (1988: 52) “ el punto de vista técnico sobre la educación suele ser, en nuestra sociedad, tan saturada de tecnología el más difundido”.

A) TYLER Y LA PRÁCTICA TÉCNICO-OBJETIVISTA

Kemmis (1993: 46) ha analizado cómo la perspectiva técnica, en la forma de perspectiva de la ciencia aplicada en la Teoría educativa, comenzó a predominar en el mundo occidental en el contexto de educación de masas que se desarrolla después de la segunda Guerra Mundial; asentada en una visión tecnocrática de la sociedad, según lo cual la educación era un instrumento para el desarrollo de la tecnocracia.

La obra de Tyler será la más representativa y la de mayor calado porque su método racional “plantea la forma de operar de la tecnología de la educación” (ibi.: 62): su concepción del estudiante se deriva de la psicología conductista, se basa en una concepción del conocimiento necesario en la moderna sociedad industrial y en una concepción técnica del curriculum, donde resalta la selección, organización y secuenciación de los contenidos de acuerdo a principios psicológicos, especificación conductual de los objetivos y evaluación psicométrica (tests objetivos o estandarizados). Se trata de una concepción que basa su propuesta en la aplicación eficaz del conocimiento científico en la práctica educativa.

Como apunta Gimeno Sacristán:

“La fuerza de este planteamiento está en el atractivo que tiene en nuestra sociedad la gestión y organización científicas en busca del rendimiento económico. La racionalidad se entiende como precisión, gasto de mínimos recursos para conseguir un fin determinado, toma de decisiones jerarquizadas, reproducción o producción en serie. La aproximación analítica y tecnicista al currículo es un producto de la racionalidad así concebida que implica un concepto reproductor de la educación.”
(Gimeno Sacristán, 1988: 140)

El énfasis de la toma de decisiones educativas se pone en las cuestiones de tipo técnico, que los teóricos resolverán con pericia técnica, para que los enseñantes ejecuten eficazmente en las situaciones que se planteen en el aula.

Los estudiosos arriba mencionados se han referido a la metáfora de la fábrica para dar cuenta que este modo de entender la educación escolar estaba operando una translación de los esquemas tayloristas de organización, del proceso de producción en las fábricas a los procesos de enseñanza aprendizaje que tienen lugar en las escuelas.

Esta translación, esta relación entre procesos fabriles y escolares es posible gracias, según Apple (1994), al “conocimiento técnico-administrativo” que se especializa en definir objetivos y establecer estrategias de intervención acordes.

En este sentido Gimeno Sacristán ha puesto de manifiesto que:

“ .. la llamada pedagogía por objetivos o enseñanza basada en objetivos es una respuesta, dentro del pensamiento pedagógico, coherente con la idea de que la escuela debe ser una institución útil a los valores predominantes en nuestra sociedad, que ha de servirlos guiada por criterios de eficiencia, considerando que ésta es un valor básico en las sociedades industrializadas, orientadas de forma muy decisiva por criterios de rentabilidad material. El movimiento de la pedagogía por objetivos es la búsqueda de un tipo de racionalidad en la forma de actuar pedagógicamente, coherente con una visión utilitaria de la enseñanza, de las instituciones educativas y de la educación en general.” (Gimeno Sacristán, 1988: 14)

Esta búsqueda de la eficiencia se habría asentado en un primer momento en las prácticas de gestión administrativa, para posteriormente penetrar en la selección y desarrollo de las prácticas escolares.

Stenhouse (1991) ha diseccionado las implicaciones del modelo de objetivos para el desarrollo del curriculum, cuya exposición más lúcida de Tyler, fue arropada con importantes contribuciones de Taba y las taxonomías de Bloom, entre otros. Para Tyler la educación es un medio que persigue fines. Taba distinguió entre finalidades y objetivos: las finalidades serían enunciados amplios de propósitos e intenciones que proporcionarían la referencia para la elaboración de objetivos conductuales más específicos. Los objetivos, metas o propósitos habrán de fijarse de manera que guíe la enseñanza y resulte útil para la experiencia de aprendizaje, esto es, fijando los cambios que han de producirse en los estudiantes:

“Uno define un objetivo con la suficiente claridad, si es capaz de ilustrar o describir la clase de comportamiento que se espera adquiriera el estudiante, de modo que cuando tal comportamiento sea observado pueda ser reconocido.” (Tyler, en Stenhouse, 1991: 89)

Si bien es cierto que Stenhouse no desmerece la ambiciosa propuesta de Tyler en cuanto que el modelo por objetivos del desarrollo del currículo representa una tentativa teórica que proporciona un medio para organizar y relacionar una extensa serie de variables, problemas y actividades, sin embargo, evidencia sus sesgos y simplificaciones:

“En líneas generales, el modelo ofrecido a los diseñadores es el siguiente: ponerse de acuerdo sobre metas amplias y traducir estas en forma de objetivos; diseñar un currículum para lograr dichos objetivos; perfeccionarlo en la práctica comprobando su capacidad para cumplir los objetivos; comunicarlo a los profesores a través (entre otras cosas) de la estructura conceptual de los objetivos.”(Stenhouse, 1991: 111)

B) LA ACTIVIDAD ESCOLAR TÉCNICA

La cuestión subyacente a la práctica técnica es cuál es la mejor manera de aprehender un tipo de conocimiento determinado. La vía más positiva será diseccionar los objetivos hasta la mínima expresión. Se trata que los escolares adquieran metas concretas: habilidades y destrezas específicas, mecanismos algorítmicos y contenidos factuales. Aprender es responder a exigencias previamente marcadas. La tarea técnica desarrolla un esquema de actividad previamente estipulado. Se interesa por la asimilación y adaptación del alumno a los requerimientos establecidos. La base será unos planes de estudio y currículas muy explicitados.

Atendiendo a los procesos cognitivos que provocan el desarrollo de los aprendizajes, tanto Doyle como Kemmis (en Elliott, 1997: 195 y 215) distinguen diferentes tipos de tareas. La distinción básica es entre tareas “de comprensión” y tareas “de memoria”. Kemmis añade las tareas “de reconocimiento” (de menor exigencia cognitiva que el recuerdo) y Doyle las “de resolución de problemas algorítmicos” (suponen el conocimiento de las reglas para la resolución de problemas y las técnicas para poder aplicarlas de forma adecuada, pero sin necesidad de comprenderlas).

Entonces, en cuanto al nivel de exigencia cognitiva, la tarea técnica tendrá más que ver con las tareas de memoria, de reconocimiento o de resolución de problemas que con las tareas de comprensión.

En la tarea técnica se destaca el aprendizaje individual en sus aspectos cognitivos más discretos y medibles: reconocer, memorizar, resolver aplicando fórmulas dadas. Incide en el aprendizaje como proceso y experiencia individual. Busca la competencia

individual, la consecución de los productos esperados, y contrastar el logro mediante la evaluación de productos externos y los cambios de conducta.

Aplicando los conceptos de “clasificación” y “marco de referencia” o “enmarcamiento” de Bernstein¹⁰, podemos decir que el enfoque técnico de la práctica educativa desarrolla una clasificación y un enmarcamiento fuertes. Hablar de “clasificación fuerte” quiere decir que hay un fuerte mantenimiento de límites entre los contenidos. Un “enmarcamiento fuerte” quiere decir que tanto profesores como alumnos tienen poco que decir a la hora de decidir el qué, el cuándo y el cómo se concibe y se recibe el conocimiento. Se refiere al control del maestro/alumno sobre lo que se transmite. Son elementos que obedecen a una enseñanza programada según objetivos, criterios y secuencias de aprendizaje establecidos de manera clara de antemano.

Según Bernstein una clasificación y un enmarcamiento fuertes definen una de las variantes del “código de conocimiento educativo tipo colección”:

“Los niños y las niñas son socializados tempranamente en este concepto del conocimiento como propiedad privada. Se les alienta a trabajar como individuos aislados con sus brazos de trabajo. Este fenómeno, hasta ahora, podría observarse más claramente en las aulas de examen.” (Bernstein, 1988: 91)

El código colección implica una organización del conocimiento jerárquica y fragmentada en unidades discretas. Los elementos más complejos y creativos del área de conocimiento, aquéllos que implican principios y relación entre principios, permeabilidad y provisionalidad del conocimiento, se revelan muy tardíamente en la vida educativa, y exclusivamente para aquellos alumnos más exitosos.

El código colección implica aprender a trabajar en un marco específico, los niños/as son socializados en principios asignados y en operaciones y aplicaciones de rutina. El sistema evaluativo persigue los estados de conocimiento más que los modos de conocimiento. La asimilación del conocimiento no es tanto algo que hay que comprender como algo que ha de ser ganado y obtenido.

La relación educativa es jerárquica y ritualística: el profesor posee el conocimiento, quien ejerce el máximo control o vigilancia sobre el alumno “ignorante” o receptor pasivo. En la base de esta “ignorancia” del alumno está la concepción de que el

¹⁰ Bernstein (1988:81; 1990:40; 1993: 33). Conviene dejar claro que la preocupación básica de Bernstein es la transmisión cultural, para poder adentrarse en la naturaleza del poder y control sociales. Sus conceptos tienen un alto nivel de generalidad. Asimismo en algún momento aclara que él describe teóricamente tipos o formas puras, y que la realidad no tiene por qué mostrarse tan diáfana.

conocimiento educativo es un conocimiento fuera del sentido común, un conocimiento sin conexiones con las realidades cotidianas y comunidad de los alumnos. El conocimiento escolar y el conocimiento experiencial van paralelos, pero no se juntan en el conocimiento educativo, o si lo hacen es de una manera muy selectiva. Sí que puede darse cierta relajación para los menos capaces. Se trata de un conocimiento rígidamente pautado, enmarcado, sistematizado, sin margen a la creatividad, sin integrar el conocimiento experiencial. Con el riesgo de que “el niño puede verse privado de su identidad apenas entra en una escuela cuyas reglas de enmarcamiento son muy fuertes” (Bernstein, 1990: 43). También hay que tener presente, apunta Bernstein, que el ritmo del conocimiento (velocidad de aprendizaje) suele estar basado implícitamente en la socialización del niño de clase media, que cuenta con ayuda oculta. Y cuando el sistema escolar no es apoyado por el hogar, el alumno suele fracasar.

Según Bernstein (1988: 109; 1990: 67; 1993: 72), la clasificación y marcos de referencia fuertes se expresan generalmente por medio de “pedagogías visibles”. Cuanto más específicos son los criterios, más explícita es la manera de su transmisión, más visible es la pedagogía. Tanto las reglas del “orden regulativo” (jerarquía), como del “orden discursivo” (secuencia/ritmo, criterio) son explícitas. La pedagogía visible pone el énfasis en el “desempeño” del niño según unos parámetros establecidos por encima de cualquier realización, más o menos “espontánea”, más o menos creativa. Los alumnos serán evaluados conforme el “texto” (cualquier tipo de representación o expresión hablada, escrita, visual) cumple los criterios del caso. A la pedagogía visible le interesa el resultado, el producto externo del niño.

C) MAESTROS COMO TÉCNICOS

Como las cuestiones y decisiones educativas refieren a dos ámbitos separados, cuestiones instrumentales o relativas a los medios y cuestiones de valor o concernientes a los fines, maestros y teóricos se sitúan en el primer ámbito.

De acuerdo con Carr y Kemmis (1983: 85), cuando se sigue los postulados de la epistemología positivista, los teóricos de la educación, basándose en los conocimientos científicos, son los competentes en dilucidar la eficacia y utilidad de las opciones y la toma de decisiones sobre las políticas y prácticas educativas. Al maestro le corresponde conocer los medios disponibles y propiciar una actuación eficaz. Su actuación está ceñida a la mejora de la práctica educativa en cuanto implementa eficazmente las

decisiones de los teóricos, pero la elaboración de decisiones y juicios en esa materia no le corresponde.

La destreza profesional consistirá en saber aplicar en el momento preciso en la vida de la clase el mejor medio e instrumento técnico, esto es, enseñar un conjunto de secuencias que lleven a los alumnos hacia unos resultados de aprendizaje previstos. Los investigadores, teóricos externos a la escuela, en base a los postulados positivistas de la ciencia, proveerán a los maestros de este instrumental teórico-técnico necesario para las situaciones de aprendizaje.

El maestro como técnico, puede aplicar una serie de técnicas en diferentes situaciones concretas con resultados contrastados. La competencia profesional de los enseñantes residirá en la destreza técnica para saber aplicar esas técnicas a las situaciones educativas.

Las decisiones de los profesores se refieren a problemas técnicos. Así como el médico, ante una situación clínica recurre a su conocimiento técnico para desarrollar unos protocolos y unas recetas en consecuencia, también el maestro aplicará unas pautas y recetas delante de momentos educativos típicos.

D) ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y CULTURA DEL ROL

Concebido el aprendizaje en su valor instrumental y la práctica profesional como una cuestión de racionalidad técnica, la forma de organización escolar propugnada será la que facilita el control técnico sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Elliot (1997: 99) ha destacado que este tipo de organización obedece a lo que Handy ha descrito como “cultura del rol”:

“La “idea de organización” que está detrás de este tipo de organización consiste en que las organizaciones son un conjunto de roles o puestos de trabajo, unidos de manera lógica y ordenada de forma que despachen el trabajo de la organización. La organización es una pieza de ingeniería, en la que un rol se apila junto a otro, y una responsabilidad está ligada a otra responsabilidad. Los sujetos son “ocupantes de rol” con descripciones del trabajo a realizar que cumplen los requisitos de rol y de su entorno.

Las comunicaciones en estas culturas están formalizadas, como lo están los sistemas y procedimientos. Los distintos tipos de memorándum van de rol a rol (...) y se transmiten a los roles, no a los sujetos. El lugar abunda en procedimientos para cada eventualidad encerrados en reglamentos y libros de organización. Existen normas,

controles de calidad y procedimientos de evaluación. Todo está organizado y gestionado en vez de dirigido.” (Handy, en Elliot 1997: 99)

De acuerdo con Elliot es un tipo de organización que estaría en la base de los intentos de la administración por controlar burocráticamente los procesos de escolarización mediante los procesos de normativización. El interés por su imposición creciente en las escuelas parte de la idea de que la racionalidad técnica es la fuente para la eficacia que demanda la sociedad a la escuela. Representa las características del viejo “modelo factoría” (Tyler, W.; 1996: 199) de organización escolar, que nació con la idea de innovación de “arriba abajo”: presuponía que un cambio desde el conocimiento técnico, administrado en el núcleo técnico (“tecnología” y profesores), iría seguido de forma automática por una redistribución de los profesores y el rediseño de lo que acontece en la clase.

En el análisis de Bernstein este tipo de organización burocrática viene caracterizado por la “escuela cerrada” (1988: 65) cuyo principio de integración básico es la “solidaridad mecánica”¹¹: se refiere a un tipo de escuela segmentada cuya integración social es promovida a nivel de creencias compartidas (ibid.: 66). La escuela cerrada, cuando el conocimiento se regula a través de un código colección, apunta a un control oligárquico de la institución. La escuela cerrada enfatiza la pureza de las categorías, es probable que los roles sociales sean fijos y adscritos, el rol del enseñante viene “dado”, los profesores se mantienen aislados unos de otros, el rol del alumno está definido con claridad, el grupo de enseñanza homogéneo es la unidad estructural fija de la organización de la escuela, la relación escuela-comunidad está muy delimitada (interior y exterior claramente diferenciados).

En la escuela cerrada con su pureza de categorías, la actuación del director viene representada por lo que Ball (1989: 105) ha denominado el “estilo administrativo”.

¹¹ Bernstein en el capítulo “¿Escuelas abiertas-sociedad abierta? (1988: 65) interpreta los cambios en la organización de las escuelas y en la estructura del sistema escolar en términos del énfasis en los principios de integración social: de la “solidaridad mecánica” a la “solidaridad orgánica”.

2.2.3 CRÍTICAS Y LIMITACIONES DE LA RACIONALIDAD TÉCNICA COMO CONCEPCIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Carr y Kemmis (1988: 86) agrupan su crítica a la epistemología positivista de la práctica educativa en dos ámbitos: a) lo que hace referencia a la filosofía de la ciencia, b) lo que toca a la perspectiva positivista de lo teórico y lo práctico.

A) Desde la filosofía de la ciencia:

Carr y Kemmis plantean objeciones al positivismo recurriendo a las planteadas por Kuhn en *“La estructura de las revoluciones científicas”*, en su análisis histórico de la naturaleza del progreso científico.

Frente a la tradición positivista que considera el saber como un proceso en continua evolución, crecimiento y mejora, para Kuhn sería más realista interpretarlo como una sucesión de revoluciones en el curso de las cuales resultan derribados y reemplazados los “paradigmas” predominantes. Del jugoso análisis y conceptualización de Kuhn, Carr y Kemmis (ibid.: 88) destacan algunos corolarios de interés para la crítica al positivismo en educación:

1. Queda cuestionada la pretendida neutralidad de las observaciones de los asertos empíricos en el lenguaje positivista, dado que las observaciones están estructuradas en el marco de una particular teoría¹².

El positivismo, aceptando sólo la “observación neutral” como base del saber “objetivo”, se aferra a un marco teórico preexistente que presupongan tales observaciones, en lugar de barajar nuevas formulaciones teóricas que posibilitan observaciones radicales, atrevidas e imaginativas.

Podríamos decir que Kuhn (1992) desveló lo que Morin ha denominado “las cegueras paradigmáticas”:

“El juego de la verdad y del error no sólo se juega en la verificación empírica y en la coherencia lógica de las teorías; también se juega a fondo en la zona invisible de los paradigmas.” (Morin, 2001: 32)

¹² Ya lo habían expuesto Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1989) cuando rechazan el empirismo que reduce el acto científico a una comprobación o prueba experimental, eludiendo los supuestos teóricos que fundamentan una verdadera experimentación, y establecen con Bachelard que “el hecho científico se conquista, construye, y comprueba”. Sus conceptos de “vigilancia” y “ruptura” epistemológicas apuntan precisamente a la idea de que el “descubrimiento” no se limita a una lectura de lo real, sino que, mediante la caracterización de categorías sociológicas y el análisis estadístico, se posibilita la construcción de nuevas relaciones e impone la búsqueda de un orden superior que de razón de éste.

2. Si la “mudanza paradigmática” como sugiere Kuhn es, no tanto una valoración lógica-racional como una “conversión”, entonces, el conocimiento objetivo, universal y exento de juicios de valor que postulaba el positivismo, también queda cuestionada. Por el contrario, concluyen Carr y Kemmis (ibid.: 89) “el conocimiento es subjetivo, determinado por el contexto y, en un sentido importante, siempre político”. La “zona invisible” de Morin fue obviada por el positivismo, que no pudo reconocer su omnipresencia.
3. Al poder destacar el componente social de la investigación, como actividad que tiene lugar en comunidades sociales que, de alguna manera, delimitan y estructuran la producción de conocimiento, el paradigma se revela como una “mentalidad heredera que se aprehende, en gran parte por vía no reflexiva” (Carr y Kemmis, ibid. : 89).
4. En consecuencia, las teorías siempre están “contaminadas” por las creencias y valores de la comunidad investigadora, por consiguiente son productos sociales. Desentrañada de esta manera y expuesta la carga de valores que conlleva, para Carr y Kemmis, la ciencia ha resultado ser muy parecida a la especie de filosofía de la educación que venía substituir. La diferencia estriba en que, mientras el planteamiento filosófico tradicional explicitaba abiertamente la discusión crítica sobre la plausibilidad de las diferentes “visiones del mundo”, la teoría educativa del enfoque científico la evita y oculta bajo el manto de la pretendida neutralidad observacional de los hechos. Más allá de que la ciencia positiva haya podido salvar a la educación de los conflictos normativos e ideológicos, despojándola de una visión del mundo, en realidad ha esdevenido otra visión del mundo, precisan Carr i Kemmis. Morin ha definido muy bien esta situación cuando se refiere al “gran paradigma de occidente” formulado por Descartes:
“Este paradigma determina una doble visión del mundo, en realidad un desdoblamiento del mismo mundo: por un lado, un mundo de objetos sometidos a observación, experimentación y manipulación; por el otro, un mundo de sujetos planteándose problemas de existencia, de comunicación, de conciencia, de destino. Así, un paradigma puede al mismo tiempo dilucidar y cegar, revelar y ocultar.” (Morin, 2001: 35)

B) La perspectiva positivista de lo teórico y lo práctico

Carr y Kemmis (ibid.:91), argumentan siguiendo a Peters, la inadecuación en teoría educativa de las distinciones positivas entre medios y fines, y hechos y valores¹³:

5. Es incoherente presuponer que en educación las decisiones pueden esdevenir sobre la base de una nítida división del quehacer: por un lado las cuestiones instrumentales o relativas a los medios, y por el otro las cuestiones de valor o relativas a los fines. No representan más que un reduccionismo ingenuo de la acción humana, porque obvían que las cuestiones relativas a “medios educativos” vienen cargadas de juicios de valor, entre otras razones porque funcionan con otras personas. Lo cual comporta que, junto al valor instrumental de los medios, habrá que considerar alguna noción moral de lo que es lícito hacer con las personas y lo que no. Ponen el ejemplo de que, si bien el pedagogo científico puede aconsejar agrupar a los niños en función de los tests de inteligencia, también pueden objetarse la infracción de valores igualitarios. En consecuencia, la selección de los medios en la racionalidad técnica, atendiendo a criterios de eficacia y eficiencia en un contexto educacional, comportará limitaciones morales.

6. Se precisa una consideración particular de la naturaleza de las finalidades educativas. Las finalidades educativas no pueden concebirse, como postula el modelo instrumental, como descripciones de algún estado final deseable, de donde se ha de derivar un proceso utilizando unos medios eficaces (el modelo proceso-producto). Por el contrario para Carr i Kemmis son “intentos de especificar qué tipo de valores debe satisfacer cualquier medio concretamente educativo” (ibid.: 92). Y ponen un ejemplo: hablar de “pensamiento creador” o “conciencia crítica” como fines de educación significa hablar de una clase de valores (los “principio de procedimiento” de Peters) que justifican y que impregnan los medios que se empleen. Y concluyen:

“Como la finalidad determina en gran medida qué es lo que va a contar como método educativo, queda severamente limitada la gama de las hipótesis empíricas que sería posible generar acerca de los medios educativos más eficaces. Descuidar esa limitación, no sólo supone actuar bajo una concepción simplista de la educación, sino que además es ignorar la manera en que las decisiones sobre los “medios”, en educación, reflejan siempre los valores educacionales. Intentar eliminar esas

¹³ En este sentido también han argumentado Stenhouse (1991: 127 y ss.), Apple (1986: 144 y ss.), Schön (1998: 45 y ss.), Elliot (1997: 83 y ss.).

valoraciones para conseguir reducir a lo instrumental las cuestiones acerca de los medios sería, en último análisis, lograr que éstos dejaran absolutamente de ser educativos.” (Carr y Kemmis, 1988: 93)

2.2.4 CRÍTICAS A LAS IMPLICACIONES DE LA PERSPECTIVA TÉCNICA PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Apple (1986:139) se ha referido a estas implicaciones como “tecnologías” de la práctica técnica, una “ideología de control” que se orientan dentro del trabajo curricular “científico” basado en las “tradiciones de rendimiento y socialización”: “son la organización de sistemas y los objetivos de conducta, técnica y positivamente orientados a la evaluación educativa hecha por “expertos”, así como la investigación y terminología clínica”.

Apple (1986), Stenhouse (1991), Gimeno Sacristán (1988), Jackson (1992), Giroux (1990) y Eisner (1987) elaboran una densa crítica del modelo de objetivos y el enfoque de sistemas (como tentativa más absoluta de aplicar los objetivos al currículo), dentro de la que cabría resaltar: *el reduccionismo en el enfoque de la acción humana y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en relación con ello, la confusión en la concepción de la naturaleza del conocimiento y de la educación escolar.*

Los objetivos de conducta reducen el conocimiento y la acción y aprendizaje de los alumnos a resultados conductuales preestablecidos y predecibles, de tal manera que el profesor tenga certeza de los resultados de aprendizaje; estos modelos tecnicistas tienden a igualar objetivos con resultados, con lo que su empeño en la evaluación-medición de lo observable y su traducción a conceptos matemáticos ofrece todo un aire de objetividad y científicidad. Queda así construido toda una aparente pedagogía de la eficacia.

Jackson (1992: 196), basándose en la experiencia de la vida en las aulas, ha enfatizado que la debilidad básica del punto de vista de la ingeniería reside en una visión muy simplificada de lo que allí acontece. Jackson describe la complejidad e incertidumbre de la vida en el aula, frente a la imagen de simplificación y precisión que ofrece el modelo de objetivos. Y es que la enseñanza suele ser un “proceso oportunista”, es difícil prever lo que sucederá después. Aunque los planes se desvían, surgen oportunidades para el logro de los propósitos educativos, porque los maestros saben aprovechar los

acontecimientos inesperados, y aceptan la incertidumbre y la sorpresa como algo natural del encuentro educativo:

“Saben, o llegan a saber, que el transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala.” (Jackson, 1992: 197)

De acuerdo con Gimeno Sacristán (1988: 104) la especificación y fragmentación de tipos de aprendizajes para su posible medición que conlleva el modelo de objetivos, conduce a la parcelación del tratamiento educativo y olvida la unidad del proceso de aprendizaje y del alumno. De cada experiencia se extraen múltiples efectos que nosotros podremos nombrar, pero no disociar, ni podemos perder de vista el componente unitario e integral del proceso.

El interés por el logro de metas muy concretas a través de una enseñanza eficaz, olvida la complejidad de todo proceso de aprendizaje, y la globalidad de sus efectos en cualquier experiencia. Lleva a obviar los efectos del curriculum oculto, pero como ha señalado Eisner “el uso de una estricta estructura prescriptiva del curriculum, el desarrollo secuencial de la habilidad, los exámenes y recompensas frecuentes son ejemplos clásicos de forma que se convierte en contenido”:

“Lo que los alumnos aprenden no es sólo una función del contenido formal y explícito que se selecciona, sino también una función de la manera en que se enseña. Las características de las tareas y las expectativas tácitas que forman parte del programa estructurado llegan a transformarse en una parte del contenido.” (Eisner, 1987: 38)

Pero también el hecho de primar el éxito sobre la actividad indagadora, obvia el valor de la búsqueda, de la experimentación y de la creatividad, más allá de la acomodación a un patrón de conducta.

Se trata de una concepción mecanicista del aprendizaje empeñada en la atomización de la acción educativa y de sus resultados, que olvida la complejidad de los procesos y de los efectos, señala Gimeno Sacristán. Y alude al concepto de aprendizaje significativo de Ausubel para poner de manifiesto la importancia, para poder explicar el aprendizaje escolar, de la conexión de los nuevos significados con el sujeto específico que aprende, en un proceso que compete al sujeto globalmente. Es un proceso intensamente personal en este sentido, más allá de la fragmentación y estandarización que representa la perspectiva tecnológica medios-fines (Gimeno Sacristán, 1988: 149).

Pero en el modelo de objetivos, como señalan Apple y Stenhouse, los componentes de la cognición se separan del sentimiento, al definir los objetivos desde la separación de ámbitos (desde los dominios cognitivo, afectivo y psicomotor).

Se pierde de vista el componente social e interactivo del aprendizaje, y más aún señala Apple (1986: 146), se soslaya el componente moral y político de lo que es la actividad educativa valiosa. Eliminando las preocupaciones éticas y políticas la enseñanza queda asimilada a una actividad puramente técnica dirigida a propósitos utilitarios, en lugar de una actividad ética encaminada a fines morales y sociales, en palabras de Carr (1993: 16).

Stenhouse (1991: 122) desentraña la idea de que la aplicación del modelo de objetivos confunde la naturaleza del conocimiento. Considera que la educación escolar incluye cuatro procesos distintos: el entrenamiento (adquisición de capacidades y destrezas concretas cuyo éxito está en producir un buen rendimiento), la instrucción (aprendizaje de información y su retención), la iniciación (familiarización con valores y normas sociales que posibilita interpretar y actuar en el propio entorno social) y la inducción o “educación” (introducción en los sistemas de pensamiento –en el conocimiento- de la cultura, una inducción exitosa posibilitará la comprensión).

Para Stenhouse, el modelo de objetivos podría tener aplicación en algunos estadios del entrenamiento y la instrucción, pero objeta que el entrenamiento y la instrucción se adquieren en contextos de conocimiento que posibiliten el sentido de unidad de todo proceso educativo, e intentar separar destreza y conocimiento representa perder de vista el sentido de unidad. Más dudoso, por la complejidad de los factores juego, sería intentar aplicarlo en la iniciación. Y aplicarlo en el área de la inducción al conocimiento resulta muy problemático: por naturaleza el conocimiento supone “una estructura que sustenta el pensamiento creativo y que proporciona estructuras para el juicio” (ibid.: 124). Por ello:

“La educación como inducción al conocimiento logra éxito en la medida que hace imprescindible los resultados conductuales de los estudiantes.” (Stenhouse, 1991: 124)

Y alerta contra la tentación del procedimiento por objetivos de convertir el conocimiento en instrumental, distorsionando contenidos con tal de lograr objetivos preestablecidos. Stenhouse opondrá al modelo de objetivos el modelo de proceso.

Para este autor el modelo de objetivos es un intento de mejorar la práctica clarificando los fines, pero la mejora de la práctica no se consigue exponiendo los fines desde instancias centralizadas, sino criticando y contrastando la práctica por los propios profesores: el juicio de los profesores así conformado, los criterios acerca del proceso así elaborados es lo que posibilita que los profesores puedan mejorar la práctica educativa. La solución no está en el pronóstico como postula el modelo de objetivos, sino en el diagnóstico.

Y, en cualquier caso, como escribe Eisner:

“El problema de decidir qué enseñar no se resuelve consiguiendo unos objetivos muy preciados y relacionados con habilidades importantes, sino más bien resolviendo los problemas relacionados con la clase de experiencia y las oportunidades de aprendizaje que deberían tener los niños.” (Eisner, 1987: 36)

A) TAREAS TÉCNICAS Y PRÁCTICA INSTRUMENTAL

Nos centramos ahora en cómo se proyecta en la actividad del aula este reduccionismo en la concepción de la acción educativa de la perspectiva técnica.

Según Giroux (1990: 45) la lógica de la racionalidad técnica empapa la escuela tradicional a través de una práctica instrumental, cuya preocupación básica es aprender tipos específicos de conocimiento y de crear consenso moral, pero donde cuestiones referentes a la comprensión quedan relegadas. Un tipo de racionalidad limitada porque ignora las historias, las experiencias y los lenguajes que los estudiantes traen a la escuela, lo que Giroux ha denominado “el discurso de la experiencia” o “de las culturas vivas” (ibid.: 135).

Para Giroux este tipo de práctica tecnocrática pone todo el énfasis en la instrucción, en los materiales curriculares y en las necesidades y capacidades cognitivas. Método y contenidos son su obsesión, y el cómo producir una instrucción eficaz, pero raramente se cuestionan los fines.

Todo ello se traduce en el aula en la puesta en práctica de tareas técnicas. Enseñar a los estudiantes a leer, a escribir y a comprender el marco conceptual de un determinado curso puede convertirse en una mera tarea técnica, en el sentido de que se significa el componente procedimental, la habilidad en el desarrollo de la tarea, su control y certeza, pero sin cuestionarse su finalidad, la relevancia para los alumnos, o su bondad para conectar con el capital cultural de los alumnos como punto de partida para el

desarrollo de la actividad. Tampoco se interesa por cómo enseñantes y estudiantes construyen el sentido de sus prácticas educativas:

“El acento no se pone ya en ayudar a los estudiantes a “leer” críticamente el mundo, sino a ayudarlos a “dominar” los instrumentos de “lectura.” (Giroux, 1990: 41)

Este contexto pedagógico de gestión y control, favorece el tipo de pedagogía encaminada a capacitar a los estudiantes en el dominio de habilidades y formas específicas de comprensión según cánones de conocimiento preestablecido. Es este tipo de “conocimiento positivo” el que constituye la medida y el mérito de lo que constituye la experiencia de aprendizaje por excelencia (ibid.: 139).

B) LOS MAESTROS EJECUTORES Y SISTEMA ORGANIZATIVO DE BAJA CONFIANZA

El maestro se convierte en mero técnico cuando pasa a ser conductor y administrador de las tareas técnicas. Los maestros ya no participan en las decisiones sobre el currículum. Las decisiones acerca de las políticas y prácticas educativas quedan en manos de los expertos teóricos, investigadores educativos y engranaje burocrático.

Como señala Giroux (ibid.: 43) los profesores quedan reducidos al papel de técnicos sumisos cuando sus decisiones acerca de lo que debería enseñarse, de cómo un determinado material puede favorecer el desarrollo de la comprensión en los alumnos y de cómo evaluar quedan suspendidas. Y en lugar de ejercitar un juicio razonado de todo ello, los maestros se convierten en ejecutores de las instrucciones de los materiales al uso.

No hay tiempo para que maestros y maestras puedan abordar los retos que plantean los currícula complejos, y poderlos de esta manera adaptarlos a los contextos de los niños y niñas.

En este sentido Apple (1994) ha analizado cómo una de las formas de entrar el control técnico en las escuelas es a través del impacto del material preparado que separa concepción y ejecución: los objetivos, el proceso de aprendizaje, los criterios de evaluación son detalladamente definidos por personas ajenas a la situación educativa.

Pero más allá de la enseñanza programada, Apple (1994 y 1989) analiza la dinámica profunda de la disociación del binomio concepción-ejecución en las escuelas y las implicaciones para el enseñante:

“La integración de los sistemas gerenciales, los currícula reductores sobre base conductista, las “competencias” y los procedimientos de enseñanza predeterminados, lo mismo que las respuestas de los estudiantes y las comprobaciones previas y posteriores, han conducido a una pérdida de control y a una escisión entre concepción y ejecución. En resumen, el proceso de trabajo de enseñanza fue sometido a procesos semejantes a aquellos que llevaron a la proletarización de muchos otros trabajos en distintos niveles sociales: obreros y diferentes categorías de empleados.” (Apple, 1989: 40)

En esa dinámica de separación del binomio concepción-ejecución Apple observa procesos de “control técnico”, “descualificación”, y “recualificación” en su primer análisis (Apple, 1994), e “intensificación” en un análisis posterior (Apple, 1989).

De acuerdo con Apple el control de las escuelas es técnico cuando se introducen en ella las estrategias de origen empresarial, taylorista, y el maestro se convierte en algo parecido a un “administrador”:

“Las aptitudes que se consideraban necesarias para el trabajo con niños -la planificación y reflexión sobre el currículum, el diseño de estrategias curriculares y de enseñanza para grupos e individuos basándose en el conocimiento a fondo de esas personas- no son necesarias. Con el impacto a gran escala del material preparado, la planificación y la ejecución se separan. Aquélla se hace en el nivel de creación de las reglas para el uso del material y para el material mismo. Ésta la realiza el profesor.” (Apple, 1994: 157)

De acuerdo con Apple el juicio razonado del maestro queda substituido por el uso de series de materiales educativos previamente elaborados. Y a medida que los maestros van siendo “descualificados” también van siendo “recualificados”. Si la descualificación implica la pérdida de “oficio”, el paroxismo de las aptitudes educativas, la recualificación, sin embargo, permitirá el adiestramiento en técnicas de gestión y control del aula, a través de los cursos y talleres de formación y reciclaje.

Para Apple este tipo de control técnico determina en gran manera el tipo de relaciones sociales que se genera en el aula y en el ámbito de los maestros. En esta dirección Pérez Gómez (1997: 159) ha apuntado que mediante el material preparado se individualiza el aprendizaje, en el sentido que propone un diseño de instrucción que aísla el niño que

aprende de sus compañeros, para resaltar el ritmo y logros individuales del alumno alrededor de un currículum uniformado.

Las interacciones entre compañeros o entre alumnos y maestros pierden relevancia. Incluso la relación entre maestros, que no necesitan debatir sobre cuestiones curriculares ya prediseñadas:

“En resumen, si todo está predeterminado, no existe ninguna razón para la interacción educativa.” (Apple, 1994: 159)

La “intensificación”, según Apple, refiere a la ausencia total de tiempo para problemáticas que no estén ya organizadas y prediseñadas. Refiere a la sobrecarga de trabajo. En definitiva, la intensificación también actúa sobre las relaciones sociales en cuanto que “se tiende a redefinir la comunidad alrededor de las necesidades del proceso de trabajo” (Apple, 1989: 49). Impide tiempo para dedicar a la formación en el campo profesional y conduce a la “descualificación intelectual”, lo que hace imprescindible la ayuda de los “expertos”. Como consecuencia de todo ello la intensificación actúa directamente minando la calidad de la enseñanza:

“Tanto es lo que hay que hacer, que el simple hecho de cumplir con lo especificado requiere casi todos nuestros esfuerzos.” (Apple, 1989: 51)

Apple (1989) indaga cómo se estructura el trabajo de los maestros y de las maestras (teniendo en cuenta el proceso de feminización de la enseñanza primaria) a través del análisis del juego conjunto de tres dinámicas: la dinámica que produce el intento de control del trabajo de los enseñantes por parte de la administración, y de las dinámicas de la doble explotación histórica de las mujeres (patriarcal y de clase).

El concepto de “sistemas de baja confianza” (Guiddens, 1989) podría servir para complementar lo que Apple ha tratado de describir sobre el proceso de alienación de la profesión de enseñante, cuando se fija en la separación entre producción y ejecución en la ocupación de los maestros y de las maestras.

Guiddens (1998: 400 y 429) aclara la vinculación de los sistemas de baja confianza con el taylorismo y el fordismo, que buscando la máxima productividad maximizan la alienación del trabajador. En los sistemas de baja confianza los directivos conciben el tipo de trabajo, y los trabajadores cumplen las directrices y disfrutan de poca autonomía. Por el contrario, un sistema “de alta confianza” es aquél en el que el trabajador puede controlar el ritmo e incluso el contenido de su trabajo dentro de unas pautas generales.

2.3 LA PERSPECTIVA PRÁCTICA

2.3.1 EL MARCO EPISTEMOLÓGICO: LA ACCIÓN SOCIAL SIGNIFICATIVA (LA RACIONALIDAD PRÁCTICO-MORAL)

El interés por la segmentación y el control caracteriza el modelo de la racionalidad técnica, para el que la práctica educativa es un proceso de resolución de problemas. Este modelo presupone que los problemas prácticos son problemas técnicos: los problemas consisten en descubrir los medios más eficaces para conseguir los objetivos preestablecidos.

El modelo de racionalidad técnica también presupone uniformidad en los problemas de la práctica y, consecuentemente, soluciones generalizables mediante la aplicación del conocimiento científico técnico.

Ante este escenario, y en el contexto de la distinción que establece Glazer entre profesiones principales y secundarias (disciplinadas por un fin inequívoco aquéllas, por un fin ambiguo las segundas), Schön se pregunta:

“Si la ciencia aplicada consiste en el conocimiento empírico acumulativo acerca de los medios más adecuados para la elección de fines, ¿cómo puede una profesión basarse ella misma en la ciencia cuando sus fines son confusos o inestables?.”

(Schön, 1998: 33)

Según Schön (ibid.: 45) el modelo de racionalidad técnica es incompleto porque fracasa a la hora de dar cuenta de la competencia práctica cuando los fines son confusos y conflictivos, o en aquellas situaciones “divergentes” (cuando tienen lugar componentes únicos e impredecibles). De ahí la importancia para la “verdadera práctica” de ser conscientes de fenómenos como la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, el carácter único y conflictivo de valores, los cuales no encajan en el modelo de racionalidad técnica.

Schön desvela la incapacidad de la perspectiva técnica para afrontar la naturaleza de los fenómenos educativos. La realidad social, y en concreto, la realidad del aula es siempre compleja e incierta.

Schön conduce su análisis para plantear las cuestiones básicas de una epistemología de la práctica alternativa a la positivista: la complejidad e incertidumbre de la realidad social para ser encasillada, carácter único y conflicto de valores, la necesidad de describir cómo actúan y cómo interpretan los individuos sus actos y las situaciones

dentro de las que actúan. Son temáticas de larga trayectoria en ciencias sociales, que abrieron en Alemania, ya finales del siglo XIX y principios del XX, Rickert, Dilthey, Simmel y Weber en sus debates sobre el método y objeto en Ciencias Sociales. En sociología de la educación ayudaría a afirmar el planteamiento interpretativo, en oposición al funcionalismo de base positivista, la fenomenología social de Schutz y la sociología del conocimiento desarrollada por Berger y Luckman.

El cuestionamiento inicial de los clásicos tenía como base si las ciencias sociales deberían adoptar los objetivos y metodología de las ciencias naturales o seguir su propio camino. Seguir el modelo hipotético-deductivo con capacidad para “explicar” la realidad, propiciar normas prácticas de validez científica y predecir, o si por el contrario, las ciencias sociales deberían desarrollar una perspectiva interpretativa, puesto que lo característico de la realidad social es su estructura significativa, con lo que lo relevante habría de ser la comprensión de la acción en cuanto dotada de sentido.

Para Weber (1904), sin renunciar a la objetividad (diferente de la mera reducción de lo empírico a las “leyes”), las ciencias de la cultura no tienen por meta la articulación de un sistema de conceptos y leyes hipotético deductivos de validez universal que contengan el acaecer, y con capacidad para dominar-controlar la complejidad de la vida social. No, pero no porque los procesos culturales o psíquicos se comporten de una manera menos “legal”, sino porque el objetivo de las ciencias sociales será el sentido y significación que los humanos otorgan a sus acciones. Weber entiende la interpretación causal de la Sociología en términos de motivos.

Para la ciencia positiva, el científico social interpreta y explica el significado “real” del comportamiento humano al margen de las subjetividades de los implicados, las racionalizaciones de las personas no se tienen en cuenta. El objetivo será descubrir los principios de orden “ocultos”, que las recurrencias expliquen causalmente las conductas. Por el contrario, Weber insistió en que el objeto básico de la Sociología será la comprensión de la acción social. Y la comprensión implica la aprehensión del sentido que el actor atribuye a su acción (en oposición a conducta), en tanto que camino para conseguir la comprensión interpretativa de la acción social.

La Sociología, si algo tiene que desvelar, será el significado subjetivo que los individuos atribuyen y persiguen en sus acciones. Acceder al significado de las acciones de las personas no es posible con sólo observar empíricamente una simple relación

como regla del devenir, se necesita que el observador interprete el sentido que el actor da a su conducta.

Como apuntan Carr y Kemmis (1988: 102) “puede que la expresión más clara del punto de vista interpretativo sea la famosa definición de la sociología de Max Weber en “Economía y Sociedad”:

“La sociología [.....] es una ciencia que intenta el entendimiento interpretativo de la acción social [.....]. En “acción” se incluye cualquier comportamiento humano en tanto que el individuo actuante le confiere un significado subjetivo. En este sentido, la acción puede ser manifiesta o puramente interior o subjetiva; puede consistir en la intervención positiva en una situación, o en la abstención deliberada de tal intervención o en el consentimiento pasivo a tal situación. La acción es social en la medida en que, en virtud del significado subjetivo que le atribuye el individuo actuante (o los individuos), tiene en cuenta el comportamiento de otros y orienta su dirección en consecuencia.” (Carr y Kemmis, 1988: 102)

Y las acciones no se observan de la misma manera que los objetos naturales (en la determinación de sus conexiones y leyes), las acciones comprensibles sólo pueden captarse, interpretarse por referencia a los motivos e intenciones de los partícipes.

“Llamamos “motivo” a la conexión de sentido que para el actor o el observador aparece como el “fundamento” con sentido de una conducta”, escribió Weber (1944: 12).

Pero no es válido cualquier interpretación intuitiva de lo observado. Según Weber:

“La ciencia social que queremos promover es una ciencia de realidad. Queremos comprender la realidad de la vida que nos circunda, y en la cual estamos inmersos, en su especificidad; queremos comprender, por un lado, la conexión y significación cultural de sus manifestaciones individuales en su configuración actual, y, por el otro, las razones por las cuales ha llegado históricamente a ser así-y-no-de-otro-modo.” (Weber, 1904: 60)

En consecuencia las intenciones de los individuos han de ser situadas en su contexto social, dentro del cual adquieren toda su significación, y contextualizadas históricamente. Cuando en las definiciones de Economía y Sociedad, subraya la importancia del sentido en tanto que aspecto del comportamiento humano en Sociedad, dicho sentido está dotado de una dimensión individual y otra social. Weber, al considerar la Sociología como ciencia de la acción social, acción humana, destaca el

concepto de significación vivida o de sentido subjetivo. Y cada sociedad tiene su cultura –valores, creencias. El sociólogo tratará de comprender cómo los hombres han vivido así innumerables formas de existencia, que son inteligibles únicamente a la luz del sistema propio de creencias y del saber de la sociedad dada.

La dimensión social de las acciones comporta que surgen de las redes de significados construida por los individuos en un contexto social concreto y a través de una historia determinada. La estructura de significados que orienta y determina las acciones de los individuos ha de ser contextualizada. Es en este sentido que las formas humanas de comportamiento implican una inteligibilidad que la ciencia social interpretativa puede aprehender: revelar la trama inteligible que explica por qué tienen sentido tales acciones, situándolas en el contexto de las normas sociales y de las formas de vida dentro de las cuales acontecen.

No se trata de la exigencia positivista de explicación ni de una aprehensión subjetiva, como han matizado Popper y Boudon, sino que la comprensión interpretativa objetiva en Ciencias Sociales radica en nuestra comprensión de que la conducta era objetivamente adecuada a la situación, en descubrir, pues, “la lógica de la situación” (Popper, 1973: 101): establecer la conexión de sentido a través de la trama de los elementos situacionales objetivos.

Como apunta Boudon (1981) la descripción de la lógica de las acciones individuales ha de satisfacer un doble criterio:

- a) Hace falta que sea comprensible en el sentido de Weber: en situación análoga yo actuaría de la misma manera.
- b) La lógica que se postula no ha de entrar en consecuencias contradictorias con los datos observables.

Pero además, tanto Boudon (en los casos que sea posible) como para Carr y Kemmis (siempre) se puede exigir una prueba más severa: para ser juzgada válida, la explicación interpretativa debe pasar la prueba de la confirmación de los participantes, que los participantes puedan llegar a reconocer la situación como está siendo descrita. Lo cual no ha de implicar que la interpretación del actor y la interpretativa sean idénticas. Sin duda la versión “interpretativa” proporcionará una comprensión más profunda y sistematizada de la situación.

En cualquier caso:

“La relación de los criterios de verificación de este tipo de conocimiento teórico con la explicación cotidiana del agente es lo que constituye la base del enfoque “interpretativo” de la relación entre teoría y práctica.” (Carr y Kemmis, 1988: 107)

Resumiendo, el modelo interpretativo de la relación entre teoría y práctica se aleja de la concepción positivista del conocimiento (nítida separación entre conocimiento teórico y conocimiento práctico), proponen enfoques diferentes sobre la interpretación teórica válida de la acción humana y la vida social (explicación causal frente a la comprensión de la lógica de la situación), y la concepción misma del mundo social difiere.

Para el investigador interpretativo es fundamental llegar a descubrir la intención del agente y cómo lo interpreta en el contexto de la acción. Para el observador interpretativo es fundamental la empatía. Hay una mayor potencialidad para la comprensión cuando se nos da la posibilidad de “reconstruir” internamente sus motivaciones en nuestra imaginación. En cierto sentido, tanto para Weber como para Schutz¹⁴ (1974)¹⁵, el contenido más seguro de nuestro saber es proporcionado por “nuestra experiencia vivida”.

Para el enfoque práctico el maestro interpreta la vida escolar reflexivamente, y es consciente de los valores con los que está comprometido y los valores con los que la escuela está comprometida. Y perfeccionará su formación recurriendo a la ciencia social interpretativa desarrollada. Es erróneo el punto de vista del enfoque técnico que sostiene que la teoría educativa puede proporcionar un conocimiento científico rigurosos para controlar y regular la práctica, todo tipo de práctica. Los que desarrollan teorías interpretativas aportan visiones incompletas, pero aportan un fundamento para alimentar la deliberación práctica y poder profundizar en las intuiciones y descubrir los valores subyacentes y los supuestos tácitos, a través de la mediación de la reflexión crítica de los agentes individuales (Carr, 1996: 73). La descripción de situaciones prácticas concretas ilumina la acción para resolver situaciones concretas con sabiduría práctica. Pero interpretación y acción se enriquecen mutuamente, el intercambio es bidireccional:

¹⁴ El símil del “forastero” (Schutz 1974 b: 95) o del “extranjero” que visita otro país es bastante elocuente en este sentido. Para comprender las creencias implícitas, el conocimiento tácito o “dado por descontado” que subyace a la vida cotidiana de la nueva cultura, tendrá que recurrir, sacar a la luz la “pauta cultural” propia, su “pensamiento habitual” en el que se basaba su vida anterior, para someterlo a una reflexión consciente, que le ayudará a la comprensión, al conocimiento tácito de la nueva cultura, para poder participar activamente en el país de visita.

¹⁵ Schutz (1974 a): “El problema de la realidad social”, y Schutz (1974 b): “Estudios sobre teoría social”.

la deliberación práctica está informada por la interpretación y por las exigencias prácticas de cada situación (Carr y Kemmis, 1988: 108).

En cuanto a la concepción del mundo, si el positivismo presenta un mundo social análogo al mundo natural, donde instituciones y acciones se le presentan al individuo como innegables, exteriores a él, para el punto de vista interpretativo las instituciones son vividas por los participantes como partes relacionadas y producidas dentro de un universo significativamente compartido, socialmente compartido (Schütz 1974, Berger y Luckman, 1988). Se tratará pues de comprender los procesos escolares mediante los cuales se produce y sedimenta una realidad escolar concreta, frente a la concepción de una realidad escolar cosificada, “objetificada”.

La sociología del conocimiento de Berger y Luckman ilumina sobre la necesidad de concebir las prácticas escolares como algo construido, y poner el acento en cómo cristalizan unos significados compartidos en la vida cotidiana de las escuelas, a través de unas “tipificaciones” o prácticas concretas.

“Knowledge and control”, recopilado por Michael F. D Young ya representó en 1971 el triunfo de esta nueva manera de acercarse a la realidad escolar (frente al funcionalismo de influencia positivista): “la nueva sociología” se centró en la construcción social de las prácticas y el conocimiento dentro de las escuelas y las aulas, abandonando la visión funcionalista de la escuela como una realidad objetiva regida por reglas al margen de las prácticas cotidianas de los participantes.

2.3.2 LA PERSPECTIVA PRÁCTICA Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA PRÁCTICO-SIGNIFICATIVA

El planteamiento interpretativo de las prácticas educativas parte de la idea de que en educación no se encuentran todos los problemas nítidamente definidos, tiene lugar en situaciones sociales de gran complejidad, la realidad educativa se resiste a ser encasillada en esquemas fijos, y los protagonistas deben tomar un gran número de decisiones.

Si para la racionalidad técnica la práctica profesional es un proceso de resolución de problemas (es cuestión de utilizar eficazmente los medios disponibles con relación a los fines pretendidos), enfatizando la resolución de problemas ignora el “encuadre” del problema: prestar atención y problematizar (construcción subjetiva del problema), definir la situación y la decisión a adoptar, los fines que lograr:

“En la práctica del mundo real, los problemas no se presentan como dados para el profesional. Deben ser contruidos a partir de los materiales de las situaciones problemáticas que son incomprensibles, preocupantes e inciertas.” (Schön, 1998: 47)

Concebir la educación como una actividad práctica es aprehenderla como una actividad “abierta, reflexiva, indeterminada y compleja de acción humana que no puede regirse por principios teóricos u orientarse por reglas técnicas” (Carr, 1996: 73).

La vida social, la vida escolar es fluida, abierta, pero el proceso educativo puede llegar a buen puerto mediante las decisiones prudentes de los implicados a través de la reflexión y de la deliberación práctica:

“Los que asumen la perspectiva de lo práctico creen que la influencia sólo puede ejercerse mediante la deliberación práctica y la intervención comedida y razonada en la vida en la clase. La práctica no se deja reducir al control técnico.” (Carr y Kemmis, 1988: 53)

Carr y Kemmis (1988: 107) han resaltado que el renacimiento por el interés de este tipo de análisis de la práctica educativa, que informa la acción desde la perspectiva del agente, sería debido a la obra de Schwab sobre “lo práctico” y “la deliberación práctica (con base en el concepto aristotélico de *“phronesis”* en oposición a *“tejné”*).

Para Schwab la práctica comienza desde las dificultades y problemas identificados en lo que sucede, no a partir de las aspiraciones impuestas desde fuera. Esta realidad próxima presenta opciones de acción posibles e importa decidir sobre la línea de acción en consonancia con los propósitos e intereses del agente (en colaboración con otros implicados). La deliberación práctica es lo que se necesita para optar comprometida e informadamente, y encuentra sus raíces en la disposición del agente a obrar con verdad, justicia, sabiduría y prudencia (la disposición llamada *“phronesis”* por Aristóteles que se expresa en la praxis).

En consecuencia:

“Desde este punto de vista, la práctica educativa constituye una acción comprometida en sentido moral: se trata de una actividad esencialmente ética, regida por valores educativos básicos y no por preocupaciones instrumentales o utilitarias. Pero, aunque la práctica educativa supone siempre objetivos e intenciones morales, éstos no se consideran “fines” con respecto a los cuales la práctica sea el medio

técnico, sino compromisos educativos que solo pueden realizarse en y a través de la práctica.” (Carr, 1996 :73)

A) DEWEY Y LA PERSPECTIVA PRÁCTICO-SIGNIFICATIVA

En contraste con el planteamiento técnico de la enseñanza y el curriculum, que pone el acento en el aprovisionamiento de los medios necesarios para conseguir un fin preestablecido, desde la perspectiva práctica la educación constituye un proceso o actividad, no la ejecución de un guión previamente delimitado, que conducen a unas producciones esperadas. Es la idea de Dewey y Peters de que la educación implica tomar parte en actividades que valgan la pena, que se justifican intrínsecamente, que poseen un cierto valor inherente. Y que Stenhouse desarrolló en su “modelo de proceso” (frente al de objetivos).

Podemos decir que Dewey (1967) avaló una enseñanza práctica. Frente a una enseñanza técnica y libresca, cuyos ejes son el “contar” de los maestros y el control de las acciones de los alumnos y que exigen la absorción pasiva por parte de los alumnos, postula que la educación es “un principio activo y constructivo” (ibid.: 48).

“[.....] las cosas, tal como entran en acción, proporcionan las condiciones educativas de la vida diaria y dirigen la formación de las disposiciones mentales y morales.” (Dewey, 1967: 48)

Para ello el lenguaje ha de dejar de ser un mero “contar” del maestro para significar un instrumento “vital y fecundo”, facilitando la conexión con actividades compartidas. Lo que quiere decir que el maestro ha de propiciar actividades conectadas con el medio escolar (familiar y comunitario), y de esta manera poder participar en actividades de responsabilidad y valor comunes. Es lo que aseguraría, más que habilidades técnicas, “un tipo de inteligencia que dirige la habilidad para fines útiles”, “comprender el sentido que tienen las cosas en la vida de que es una parte”. La actividad educativa que bebe de las situaciones sociales en que está inmersa permite desarrollar “la capacidad para aprender de la experiencia”, “aprender a aprender”. De ahí la importancia para Dewey de la “educación como reconstrucción de la experiencia”: el aprendizaje viene determinado por el valor de la experiencia misma de aprendizaje en un contexto significativo social, capaz de desvelar las conexiones conceptuales y vitales relevantes para los alumnos, dotar de sentido a su experiencia. Dewey defiende la educación en este sentido, como “reconstrucción continua de la experiencia”:

“La diferencia esencial de la idea de educación como una reconstrucción continua de las otras concepciones unilaterales que hemos criticado es la que identifica el fin (el resultado) con el proceso. Esto es verbalmente contradictorio, pero solo verbalmente. Significa que la experiencia como un proceso activo ocupa tiempo y que su último periodo completa su parte anterior; saca a la luz las conexiones implicadas pero hasta entonces inadvertidas. El último resultado revela así el sentido de las anteriores, mientras que la experiencia como un todo crea una inclinación o disposición hacia las cosas que poseen ese sentido. Toda experiencia o actividad continua de este género es educativa, y toda educación consiste en tener tales experiencias.” (Dewey, 1967: 89)

Dewey, como Peters, resalta la idea de que las experiencias que son educativas son valiosas en sí mismas, y no como medios para lograr los objetivos establecidos externamente y sin relación con el proceso. Este tipo de postulados desarrollará Stenhouse (1991: 127), a través de su “modelo de proceso” en oposición al modelo de objetivos: se puede especificar el proceso educativo de una manera útil sin recurrir a la especificación de objetivos para delimitar previamente los resultados. En las áreas del curriculum que implica conocimiento y comprensión, el contenido a trabajar puede ser elegido por su valor intrínseco, al margen de delimitar las respuestas pretendidas en forma de objetivos. Una forma de conocimiento posee estructura e incluye procedimientos, conceptos y criterios; y la estructura profunda del conocimiento no puede ser diseccionada en objetivos conductuales sin riesgo de distorsionarlo o delimitarlo arbitrariamente. Sí que pueden establecerse criterios “para identificar actividades que parecen poseer cierto valor inherente”, y que apuntan a “los principios de procedimiento” de Peters o metas pedagógicas en sentido amplio.

En cualquier caso lo que Stenhouse resalta en el “modelo de proceso” es que la acción educativa está implícita en el proceso. Como aclara Elliott:

“El modelo de proceso especifica las actividades de enseñanza y de aprendizaje consideradas educativas en relación con su coherencia ética con el “desarrollo de la comprensión”, concebidas como proceso de aprendizaje que manifiesta de modo progresivo determinada calidad mental intrínseca. Los criterios de coherencia ética pueden derivarse lógicamente de la concepción de este proceso.

Por el contrario, el modelo de diseño curricular por objetivos especifica las actividades de enseñanza y aprendizaje, consideradas educativas, en relación con su

eficacia instrumental o técnica para producir resultados de conocimiento preespecificables, cuantificables y normalizables. Desde el punto de vista del modelo de proceso, la acción educativa es ética por naturaleza. Desde la perspectiva del modelo de objetivos, esta acción educativa es técnica, también por naturaleza: las consideraciones éticas que se hagan en relación con el diseño del curriculum se refieren exclusivamente a la selección de los fines, pero no de los medios.” (Elliott, 1997: 87)

Mientras que el enfoque instrumental resalta la calidad de los productos, el enfoque práctico es un enfoque ético que se preocupa por los procesos considerados en sí mismos.

B) LA ACTIVIDAD ESCOLAR PRÁCTICA

Desde el enfoque “práctico” la actividad práctica en el aula tiene que ver con situaciones o un tipo de acciones individuales y únicas, vivas e indeterminadas, complejas y reflexivas, conflictivas y cargadas de opciones de valor, no reducibles a principios teóricos o reglas técnicas y recetas preestablecidas. Concibe el aula un espacio donde se construyen y reconstruyen significados partiendo de los significados que alumnos/as y maestros/as aportan al proceso como consecuencia de sus vivencias, de sus sentimientos, de sus creaciones, y producto de los intercambios y negociaciones que tienen lugar en el aula (Jackson, 1992; Delamont, 1988; Woods, 1989; Woods y Hammersley, 1995; Salgueiro, 1998; Pomar, 2001; Puig Rovira, 2001).

La realidad del aula es, pues, compleja y única, y las prácticas educativas, como casos únicos que son, requieren soluciones individuales, adaptadas a cada caso. De ahí la imposibilidad de conseguir especificaciones curriculares que abarquen las circunstancias concretas de cada clase o escuelas reales.

El aprendizaje no se basa únicamente en los componentes cognitivos, los componentes emotivos y empáticos también se tienen en cuenta para el desarrollo integral de los alumnos. El aprendizaje no es únicamente una experiencia individual y aislada, como base de la primacía de la competencia y las adquisiciones individuales, como promueve la práctica técnica. El aprendizaje es también una experiencia ética y social que tiene lugar en el microcosmos social que es el aula.

El aula es un espacio de vivencias compartidas y de búsqueda de la comprensión de conocimientos vivenciales y de recursos o realizaciones culturales socialmente

valiosos, y va más allá de lo prescrito a través de unos objetivos observables y medibles. Por el contrario, en el escenario del aula los contenidos adquieren existencia propia. El desarrollo de los contenidos se vincula con la realidad del aula.

La actividad práctica se valora por su valor intrínseco, no en la producción de estados finales extrínsecos. Los valores se enseñan en la vivencia cotidiana. Frente a la lógica de la homogeneidad de grupos, aprendizajes y ritmos idénticos, la actividad práctica respeta y promueve la identidad individual de los participantes (sus ritmos de aprendizaje y diferencias culturales) y acoge la riqueza educativa de la vida de la clase. Frente a la concepción homogeneizadora y estática de la vida del aula que representa la perspectiva técnica, como señala Pérez Gómez:

“También en el aula como grupo social se producen intercambios permanentes que enriquecen y transforman las características del grupo y sus procesos de aprendizaje. El aula evoluciona, crea nuevas condiciones y nuevos espacios de intercambio [.....] Este espacio de indeterminación, de creatividad y utopía en el aula desborda las posibilidades del tratamiento exclusivamente técnico en la clase.” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1997: 99)

Evidentemente, la perspectiva práctica no obvia el componente técnico de las tareas.

Como señala Pérez Gómez:

“Es fácil identificar múltiples tareas concretas a las que pueden y deben aplicarse técnicas derivadas de la investigación aplicada. Lo que niegan los planteamientos previos es la posibilidad de considerar la intervención en el aula como una actividad exclusiva y prioritariamente técnica. Por el contrario, habría que pensar más en una actividad reflexiva y artística en la que son imprescindibles aplicaciones concretas de carácter técnico.” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1997: 99)

C) LOS MAESTROS COMO PRÁCTICOS: LA REFLEXIÓN DESDE LA ACCIÓN

En general el maestro como práctico no se basa en la teoría para orientar sus acciones. Como señala Jackson (1992: 196), a simple vista pudiera objetarse que el maestro/a está muy ocupado como para poder sacar tiempo para dedicarse a cuestiones teóricas o técnicas. Pero el problema no reside sólo en la falta de tiempo, “también el maestro está comprometido en un proceso que es cualitativamente diferente de las descripciones contenidas en las teorías de aprendizaje” y en el enfoque técnico. La enseñanza es un

“proceso oportunista”, los profesores lo saben y parecen disfrutar trabajando bajo estas condiciones:

“Los planes se desvían continuamente y emergen siempre oportunidades para el logro de propósitos educativos. El profesor experimentado las aprovecha y utiliza en beneficio propio y de sus alumnos. Si un debate transcurre a plena satisfacción, puede que decida olvidar un examen programado y dejar que la discusión prosiga. Si un estudiante comete un error infrecuente en su cuaderno de aritmética, puede que el profesor reclame la atención de los alumnos y les prevenga contra la posibilidad de incurrir en un error semejante. Si se inicia una pelea en el patio, es posible que el profesor decida cancelar la actividad planificada para inmediatamente después y que pase el tiempo hablando a sus alumnos sobre el significado del juego limpio. Y eso es lo que pasa. Aunque la mayoría de los profesores planifican de antemano, son conscientes de la probabilidad de que dichos proyectos experimenten cambios.”
(Jackson, 1992: 196)

La descripción de los procesos educacionales desde el enfoque práctico es la más acorde con la experiencia de la mayoría de los maestros/as porque el lenguaje de lo práctico identifica y nombra aspectos de la educación que la perspectiva técnica no captaba, como han apuntado Carr y Kemmis. Y es que simplificar la persecución de objetivos reduce la prosecución de diferentes y variados propósitos y objetivos simultáneamente. Perseguir unas metas concretas es compatible con un acercamiento global y vivencial del conocimiento, dependiendo de las circunstancias concretas del ejercicio de enseñanza/aprendizaje en curso (grupo de alumnos, hora del día, elementos sorpresa y de incertidumbre, contingencias, estados de humor, etc.). Para lo cual los enseñantes no manejan un grupo de técnicas o recetas fijas, puede dominar algunas técnicas como “trucos de oficio”, pero los emplea dentro de patrones y ambientes complejos. Pero realmente el maestro/a basa su destreza profesional guiándose por criterios que se inspiran en el proceso mismo y apoyándose en los conocimientos prácticos adquiridos a través de sus actuaciones en la experiencia cotidiana (Carr y Kemmis, 1988: 53).

Utilizando las categorías de Bourdieu (1988: 22), estos conocimientos prácticos son el “habitus generador” o disposiciones adquiridas por la experiencia, variable según lugares y momentos. Se corresponde con “un sentido del juego” que le permite al maestro/a engendrar una serie de respuestas adaptadas a la infinidad de situaciones

posibles en el aula, que ninguna regla, ninguna técnica, por compleja que sea puede prever. El “habitus” como sistema de esquemas adquirido que se materializa como categorías de percepción y apreciación, al mismo tiempo que como principios organizadores de la acción, permite al práctico la construcción de la respuesta adecuada de acuerdo con la situación.

Schön (1998) ha profundizado en el pensamiento práctico del profesional (el pensamiento que activa en sus problemáticas diarias). Analiza las implicaciones del saber práctico, una vez que ha mostrado la incapacidad del conocimiento teórico-técnico para dar cuenta de la competencia profesional en “situaciones divergentes” (situaciones de incertidumbre, carácter único). Por ello trata de desarrollar un modelo alternativo de epistemología de la práctica (en oposición a la racionalidad técnica) que sitúe los problemas técnicos dentro del marco de la indagación reflexiva.

Según Schön (siguiendo a Polanyi y a Schutz) cuando actuamos en nuestra vida cotidiana mostramos un conocimiento tácito, que está implícito en nuestra manera de hacer. De la misma manera, la vida cotidiana del profesional depende del “conocimiento tácito en la acción”. Para Schön el práctico:

“En su práctica diaria hace innumerables juicios de calidad para los que no puede establecer unos criterios adecuados, y exhibe habilidades de las que no puede fijar las reglas y los procedimientos.” (Schön, 1998: 56)

De alguna manera el saber del maestro práctico contiene conocimientos tácitos que vienen a ser teorías en acción. Es el saber desde la acción el modo característico del conocimiento práctico común según Schön.

Pero no sólo el práctico cuenta con presupuestos tácitos, aprehendidos en la reiteración de experiencias, también “reflexiona desde la acción”: pensamos en hacer algo mientras lo hacemos. Y más aún, mucha de la reflexión desde la acción se apoya sobre la experiencia de la sorpresa: cuando la actuación intuitiva transcurre por los cauces esperados tendemos a no pensar en ella, es cuando la actuación intuitiva nos trae sorpresas cuando nos interrogamos y buscamos la respuesta desde la reflexión desde la acción.

Schön distingue dentro del saber práctico: “el conocimiento en la acción” (la actuación intuitiva), “la reflexión desde la acción” (el diálogo con las situaciones prácticas problemáticas), y “la reflexión sobre la acción” (análisis a posteriori para explorar las comprensiones alcanzadas mediante el caso y poder deliberar sobre el futuro).

Para Schön la base del profesional reflexivo está en el “proceso extraordinario” que representa la reflexión desde la acción:

“Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. No es dependiente de las categorías de la teoría y la técnica establecidas, sino que construye una nueva teoría de un caso único. Su encuesta no está limitada a las deliberaciones sobre unos medios que dependen de un acuerdo previo acerca de los fines. No mantiene separados los medios de los fines, sino que los define interactivamente como marcos de una situación problemática. No separa el pensamiento del hacer, racionalizando su camino hacia una decisión que más tarde debe convertir en acción. Dado que su experimentación es un tipo de acción, la implementación está construida dentro de su investigación en curso. De este modo, la reflexión desde la acción puede seguir adelante, aun en situaciones de incertidumbre o de un carácter único, porque no está limitada por las dicotomías de la racionalidad técnica.” (Schön, 1998: 72)

Con anterioridad a Schön, Schwab (1989), siguiendo a Aristóteles, retomó y enfatizó el método de la “deliberación práctica” para rescatar las “artes prácticas” del dominio de la teoría (o de la técnica) en el campo curricular.

La “deliberación práctica” de Schwab comparte elementos con el concepto de “reflexión desde la acción” de Schön: a) la práctica comienza desde los casos concretos y las dificultades y problemas reales, no a partir de las aspiraciones impuestas por los teóricos; b) los fines y los medios no pueden tratarse separadamente, deben tratarse como si se determinaran mutuamente, interactivamente.

Pero mientras “la reflexión desde la acción” implica solo el diálogo del práctico con la situación compleja o diálogo entre pensamiento y acción de los individuos, la “deliberación práctica” de Schwab también apunta al diálogo colectivo entre los grupos profesionales.

En cualquier caso, la perspectiva práctica no considera la educación como un oficio que hace objetos con una técnica concreta, más bien se enfoca como una práctica que ha de decidir sobre alternativas y valores en competencia. Y para este tipo de decisiones se necesita estar en posesión de lo que Aristóteles llama la “phronesis” o “sabiduría práctica”: disposición a actuar con buen “juicio” en una situación moral concreta.

Se trata de dos concepciones de la profesión de enseñantes que conviven y a veces resulta difícil definir las, y que es preciso deslindar (la perspectiva técnica de la educación y la perspectiva práctica):

“Por una parte, los maestros profesionales quieren apuntar a los complejos objetivos de la educación contemporánea, obviamente impuestos por una sociedad que demanda de sus jóvenes aptitudes muy avanzadas, y que además confiere a la escuela complicadas misiones de educación social, aparte la de inculcar el conocimiento y las destrezas de tipo “cognoscitivo”. Sobre esto, los enseñantes apuntan además a las complejas informaciones técnicas actualmente disponibles en cuanto a métodos de enseñanza, fundamentados en teorías sobre el desarrollo infantil, el aprendizaje y la estructura social. En ellas se encuentran las pruebas de un perfeccionamiento técnico que justifica las pretensiones de profesionalidad. Pero, por otra parte, los enseñantes aspiran a una autonomía y una responsabilidad, como profesionales inspirados por la disposición a obrar con prudencia y justicia en interés de sus clientes; aspiran asimismo a una capacidad para juzgar con prudencia la propia conducta y la de los discípulos y para interpretar reflexivamente la sociedad, con el fin de poder franquear a sus alumnos la vida social mediante su entendimiento de la misma.” (Carr y Kemmis, 1988: 55)

Destacan estos autores que cuando predomina el lenguaje técnico se elimina inadvertidamente la dimensión “moral” de la educación, y ésta puede acabar convirtiéndose en mera cuestión técnica, que sería lo mismo que decir cosa de entrenamiento, adoctrinamiento.

D) ORGANIZACION ESCOLAR Y CULTURA DE LA PERSONA

Si el enfoque técnico argumenta en términos de racionalidad y eficiencia para lograr el control y apuesta por una “gestión científica”, el enfoque interpretativo se preocupa por las experiencias, las ideas y las interpretaciones de los actores individuales que constituyen la “organización”, sus preocupaciones e intereses. Más que producto de sistemas organizativos normativos, muchas de las decisiones que se toman en la escuela tienen una carga valorativa que no se puede reducir a un esquema procedimental. La variedad de metas y recursos, los intereses en conflicto, hacen inviable una estructura fija (Ball, 1989).

Como apunta Elliot (1997: 100), en consonancia con la idea de la enseñanza como un oficio basado en el conocimiento en la acción intuitivo, tácito, se estructura un tipo organizativo escolar diferente al burocrático. Los profesores se perciben como poseedores de un juicio práctico que les capacita para tomar decisiones sabias. Se ven mal las interferencias externas que pueden distorsionar su juicio individual como práctico autónomo. Se trata de una “cultura de la persona” que concibe al maestro como experto autónomo y que Handy describe así:

“La cultura de la persona pone en primer lugar al sujeto y hace de la organización un recurso de apoyo para los talentos de los sujetos.... La “idea de organización” subyacente a esta cultura consiste en que el talento del sujeto es importante sobre todo y que debe ser auxiliado por algún tipo de organización mínima. No hace uso de la palabra “organización” sino que busca toda suerte de palabras alternativas (prácticas, cámaras, asociación, facultad, etc.), ni se refiere a gerentes, sino a secretarios, tesoreros, administrativos, etc., de manera que los gestores de estas organizaciones están situados siempre en categorías de nivel inferior que los profesionales... Las estrellas, agrupadas descuidadamente en constelaciones, son la imagen de esta cultura.” (Handy, en Elliot, 1990: 100)

Los maestros y maestras están en posesión de un “saber hacer” atesorado a lo largo de años de práctica que les confiere autonomía, y juicio práctico adecuado y adaptado a las situaciones diversas.

2.3.3 CRÍTICAS Y LIMITACIONES DEL ENFOQUE INTERPRETATIVO

Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1989) denominan el principio de la “no conciencia” a la reformulación del determinismo metodológico en la lógica de la sociología, que retoman de Marx y Durkheim, y que Weber “compartiría”. En frase de Durkheim que remite al pensamiento de Marx:

“Creemos fecunda la idea de que la vida social debe explicarse, no por la concepción que se hacen los que en ella participan, sino por las causas profundas que escapan a la conciencia.” (Durkheim, en Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1989: 30)

Frente al “humanismo ingenuo” estos autores establecen que:

“... el sentido de las acciones más personales y más transparentes no pertenecen al sujeto que las ejecuta sino al sistema total de relaciones en las cuales y por las cuales se realizan.” (Bourdieu *et al.*, 1989: 33).

Podríamos decir que este principio de la “no conciencia” condensa la crítica más persistente a la epistemología interpretativa. Amén de la mantenida desde el enfoque positivista sobre la incapacidad del planteamiento interpretativo para producir generalizaciones o para establecer normas objetivas y aplicables a la verificación o la refutación.

De alguna manera Carr y Kemmis (1980: 108) se adentran en el principio de la “no conciencia” cuando mantienen que, no sólo la realidad social se construye a través de los significados subjetivos de los actores, también se ha de atender a “las relaciones entre las interpretaciones y los actos del individuo por una parte, y los factores y las circunstancias externas”. Si los significados y actos individuales estructuran lo social, a su vez, aquéllos se ven constreñidos y limitados a la plausibilidad de acción que lo social permite. De ahí la necesidad de ir más allá de la indagación de los significados subjetivos de los actos, para poder descubrir los factores sociales que los engendran (causas históricas y sociales de los actos, las condiciones económicas y materiales).

Más aún, habrá que tener en cuenta las consecuencias no deliberadas de las acciones. Responden a intereses y propósitos no buscados, no son pues, conscientes para los individuos. Algunas de esas consecuencias no deliberadas son funcionales, contribuyen a la continuidad y estabilidad del sistema social.

Por otra parte, aceptar como no válida toda interpretación no compatible con la de los agentes, dejaría sin explicar todas aquellas situaciones en que se pudiera constatar la percepción sesgada o engañosa de las personas. Un nuevo planteamiento teórico, sostienen Carr y Kemmis, podría constatar las racionalizaciones distorsionadas de los agentes por determinados mecanismos sociales, y en el plano socioestructural, el carácter condicionado de la vida de grupo por los procesos sociales como el lenguaje o los mecanismos de producción y reproducción social.

Este nuevo planteamiento se propondría desvelar el carácter ideológico que pueden tener las acciones y los significados de los individuos, y clarificar los sentidos que los individuos atribuyen a sus acciones. Este planteamiento ofrece explicaciones alternativas a los individuos, que si son asumidas por los mismos, podrían contribuir a obrar de manera diferente (no condicionada por la conciencia equívoca).

De acuerdo con Carr y Kemmis (1988: 111), si el enfoque interpretativo fracasa en el intento de explicar las relaciones entre las interpretaciones de la realidad que se dan las personas y las condiciones sociales bajo las cuales se producen dichas interpretaciones, entonces también ha de ser inadecuada su explicación de las relaciones entre la teoría y la práctica. El planteamiento interpretativo tiende a concebir los conflictos sociales como interpretaciones conflictivas de la realidad más que como contradicciones de la realidad.

A pesar de las diferencias, el enfoque positivista y el interpretativo coinciden en la concepción del investigador educativo, y la relación entre éste y el acto de la investigación. En ambos enfoques el investigador permanece neutral, y se abstiene de valorar críticamente la realidad educativa. Pero, concretan Carr y Kemmis, siendo la educación una actividad tan cargada de valores, la teoría educativa ha de saber responder a preguntas sobre los valores y objetivos educativos prácticos. La naturaleza práctica de la educación impone que la investigación educativa haya de operar dentro del marco de referencia de los fines prácticos que persiguen las actividades educativas. Pero a diferencia de la investigación teórica e interpretativa, los problemas prácticos no se resuelven con el descubrimiento de un saber, sino con la adopción de una línea de acción. No será cuestión de mejorar las aplicaciones en las escuelas de los productos teóricos, sino de mejorar la eficacia práctica de las teorías insertas en las prácticas de los propios enseñantes.

Entonces, la relación de lo teórico y lo práctico adquiere una dimensión diferente a la planteada en el enfoque teórico y en el interpretativo:

“ .. un enfoque científico de los problemas educacionales tendrá como misión primordial la de emancipar a los enseñantes de la sumisión al hábito y a la tradición, proporcionándoles destrezas y recursos que les permitan reflexionar sobre las inadecuaciones de las diferentes concepciones de la práctica educacional y examinarlas críticamente.” (Carr y Kemmis, 1988: 136)

Desde esta nueva epistemología que plantean Carr y Kemmis, queda superado el punto de vista individualista de pensamiento y acción que Schön plantea. Más que el maestro aislado, los maestros debieran convertirse en investigadores de la educación, investigadores colaborativos para poder mejorar sus propias prácticas.

2.4. LA PERSPECTIVA CRÍTICA

2.4.1 EL MARCO EPISTEMOLÓGICO: LA RACIONALIDAD COMUNICATIVA

Carr y Kemmis (1988: cap. 5) encuentran en la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, y más concretamente en la ciencia social crítica de Habermas, el fundamento epistemológico/metateórico del enfoque crítico. Allí identificaron las condiciones formales que a su entender debería reunir cualquier enfoque de la teoría educativa: 1) La teoría educativa debe rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad. 2) La teoría educativa debe admitir la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes. 3) Debe suministrar medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las que no lo están, y debe proporcionar alguna orientación de cómo superar los autoentendimientos distorsionados. 4) Debe preocuparse de identificar aquellos aspectos del orden social existente que frustran la persecución de fines racionales, y debe poder ofrecer explicaciones teóricas mediante las cuales los enseñantes vean cómo eliminar o superar tales aspectos. 5) La teoría educativa es práctica en el sentido de que la cuestión de su consideración educacional va a quedar determinada por la manera en que se relacione con la práctica.

A los teóricos críticos les preocupaba que la racionalidad instrumental del positivismo, a través de la eficacia técnica, estaba convirtiendo a la ciencia en doctrina (“cientificismo”), creyéndola capaz de responder veraz y eficazmente a todas las cuestiones significativas de la sociedad. La razón misma quedaba amenazada: la razón quedaba reemplazada por la técnica y el pensamiento crítico acerca de la sociedad por la norma científicista.

Por ello creyeron necesario retomar de la filosofía antigua aquellos conceptos que aportaran luz sobre valores, juicios e intereses de la humanidad, para integrarlos en un marco de pensamiento nuevo que aportara un nuevo *ethos* a la ciencia social. En este sentido, en el concepto aristotélico de “praxis” (el obrar en las “artes prácticas” como la ética, la política y la educación, que no eran ciencias en sentido riguroso y comportaban un conocimiento incierto e incompleto), la concepción de la teoría era una teoría que remitía a lo práctico y la disposición que debía cultivarse era la *phronesis* (entendimiento prudente de cómo actuar en situaciones prácticas). Pero por mor de la influencia del positivismo (sobre todo a partir de los setenta), la teoría llegó a identificarse con un conjunto de “leyes generales” capaz de predecir, incluso el

comportamiento de los individuos. De esta manera el concepto de teoría, que remitía a lo práctico y los problemas de la “vida justa”, quedaba substituida por otro concepto de teoría que reparaba en los procesos técnicos.

Habermas (1986) trata de desvelar la perversión positivista de reducción de la teoría del conocimiento a teoría de la ciencia: intenta refutar la pretensión científicista de evaluar todo saber según las reglas científico-naturalista, y trata de refutar que a través de éstas se pueda ofrecer una explicación objetiva o neutral de la realidad. Para conseguirlo trata de revelar como los diferentes tipos de saber están configurados por el interés humano particular al que sirven. Y denomina a su teoría del conocimiento teoría de “los intereses constitutivos de saberes” o “intereses rectores del conocimiento”.

Habermas habla de “interés cognoscitivo técnico”, “interés cognoscitivo práctico”, “interés cognoscitivo emancipatorio”. El interés cognoscitivo técnico actúa en “el ámbito funcional de la actividad instrumental”, y aprehende la realidad a través de un saber instrumental que adopta la forma de explicaciones científicas con vistas a una manipulación técnica. Es el objetivo de las ciencias empírico-analíticas. El interés cognoscitivo práctico actúa en el ámbito de “las interacciones simbólicamente mediadas” que constituyen la acción comunicativa, y aprehende la realidad captando las interpretaciones o significados sociales posibles de una realidad social dada. Es el objetivo de las ciencias hermenéuticas. El interés cognoscitivo emancipatorio actúa en la experiencia de la reflexión que conduce a la identidad de la razón, a la identidad de la voluntad de la razón, esto es, hacia la autonomía racional y la libertad. La ciencia social crítica sirve al interés emancipatorio.

Como apuntan Carr y Kemmis, para el desarrollo de la ciencia social crítica, Habermas intenta integrar, por su relevancia, tanto la explicación causal como el entendimiento interpretativo, pero superando sus limitaciones: a) Por una parte, la aparición de regularidades en las ciencias sociales a la manera de leyes naturales sólo prueba la existencia de limitaciones sociales estructuralmente impuestas. Lo que la ciencia social crítica pretende es hacer visible estos mecanismos causales a los afectados para que puedan “liberarse”. b) Consiguiendo esto, la ciencia social crítica desvela las causas de los autoentendimientos distorsionados, más allá de la interpretación acrítica de los significados subjetivos.

Como los métodos hipotético deductivo y el comprensivo se muestran insuficientes, Habermas ve necesario para la ciencia social crítica recurrir al concepto marxista de

“crítica ideológica” y a parte de los procedimientos metodológicos del psicoanálisis para configurar el método crítico (o ideológico-crítico). A través del método crítico se pretende poner de manifiesto las constricciones de la mentalidad establecida y de las formas establecidas de vida social, debido a la acción expresa de los poderosos o por la operación menos visible de la ideología, al mismo tiempo que propiciar, a través del método del autoanálisis, la capacidad de interpretarse de un nuevo modo a sí mismo en su situación, para poder actuar sobre las condiciones represivas.

Al tiempo que la crítica ideológica desvela las distorsiones de los autoentendimientos, también puede percibir en ellos alguna indicación sobre cuáles son los verdaderos deseos y necesidades de los individuos, y puede sugerir una vía de superación de las contradicciones. En este proceso queda patente la transcendencia práctica de la teoría social crítica: surge de los problemas cotidianos y se construye para poder solucionarlos.

Carr y Kemmis (1988: 156) resaltan la “transcendencia práctica” de la ciencia social crítica habermasiana, donde se pueden distinguir tres funciones en la mediación de lo teórico y lo práctico: 1) La formación y generalización de teoremas críticos “verdaderos” sobre cuestiones de la vida cotidiana. 2) La organización de procesos de ilustración: procesos de reflexión de los practicantes sobre las prácticas sociales que se consideran y que ponen a prueba los teoremas (las conclusiones han de ser “auténticas” porque captan las experiencias y entendimientos de todos los participantes, y “comunicables” porque son comprensibles para todos). 3) La organización de la acción a través de “decisiones prudentes”.

De aquí se deriva que su epistemología es constructiva, ya que concibe el conocimiento como algo que se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción por grupos autoreflexivos preocupados por organizar su propia práctica, que implica una teoría de la comunicación simétrica y una teoría democrática de la acción política.

En su intento de conceder un estatuto epistemológico y de validez a las interpretaciones de la ciencia social crítica, Habermas recurre al análisis del lenguaje y discurso ordinarios, para desarrollar una teoría de la competencia comunicativa, la cual representa una teoría ética de la autorrealización que percibe la fuente de los ideales humanos en el lenguaje y el discurso:

“Ya que el propósito de la teoría de Habermas estriba en intentar establecer cómo en todo discurso humano hay una concepción inherente, y anticipada por él mismo, de

una forma de vida ideal en la que podría realizarse el tipo de autonomía racional a que sirve el interés emancipador. De tal manera, la teoría de la competencia comunicativa trata de demostrar que la justificación normativa del saber emancipador está incorporada en la estructura de la acción comunicativa, de cuyo análisis y exploración se ocuparía la ciencia social crítica.” (Carr y Kemmis, 1988: 153)

Para Habermas la racionalidad inmanente a la práctica comunicativa cotidiana remite a la práctica de la argumentación presente en el discurso práctico común. Habermas distingue entre *habla* y *discurso*. El habla implica la observancia de normas reconocidas por una comunidad de sujetos capaces de lenguaje y acción. Si se produce un desacuerdo que las rutinas cotidianas no pueden solucionar, a través del discurso puede cuestionarse la ausencia o presencia de normas presentes en el habla. Estas normas o postulados de validez que se aceptan ingenuamente en el habla y que constituirán el tema de argumentación en el discurso son: que lo declarado es verdadero e inteligible, que el hablante es sincero y que está en su razón cuando habla como la hace. La finalidad del discurso es obtener a través de la argumentación una valoración racional de los postulados de validez inicialmente aceptados en el habla y luego cuestionados por “disonancias”o desacuerdos, reconstruyéndose de esta manera un consenso verdadero o racional (Carr y Kemmis, 1988: 154).

Para ser racional y verdadero el discurso debe tener lugar en una “situación de habla ideal”, esto es, en ausencia de toda coerción e imperando la “fuerza del mejor argumento”. Como habíamos introducido en el primer apartado (“La perspectiva técnica”):

“Este concepto de *racionalidad comunicativa* se remonta a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso que tiene un habla argumentativa en que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivada se aseguran a la vez de la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que se desarrollan sus vidas. ” (Habermas, 1987: 28).

El objetivo que persigue el hablante es el “fin ilocucionario de entenderse sobre algo en el mundo al menos con otro participante en la comunicación”¹⁶, orienta su acción por pretensiones de validez intersubjetivamente reconocidas. Se trata de un tipo de interacción “sin asimetrías ni restricciones” propias de las “perlocuciones”. Entonces, las condiciones necesarias para la situación ideal de habla requiere un tipo de discusión democrática que se corresponden con los valores liberal-democráticos de “igualdad”, “libertad” y “justicia”.

En este sentido Carr y Kemmis han destacado que la situación ideal de habla requiere un tipo de discusión democrática, libre de coerciones y manipulaciones, con lo que:

“Dicho de otra manera, la emancipación con respecto a distorsiones represivas y la búsqueda de la autonomía racional que la ciencia social crítica intenta promover han de anticiparse y darse presupuestas en las “acciones comunicativas” que esa misma ciencia quiere analizar y explicar.” (Carr y Kemmis, 1988: 155)

Más aún, Habermas y desarrolla una clara vinculación entre verdad y justicia social. Habermas defiende la idea de una ciencia social crítica que aspire a crear las condiciones en las que pueden realizarse los ideales implícitos en el lenguaje humano ordinario, que no son otros que “la fuerza del mejor argumento” y “la búsqueda cooperativa de la verdad”.

Como apunta Carr:

“Al fundamentar la defensa de la ciencia social crítica en las normas de racionalidad implícitas en el discurso práctico común, Habermas ayuda a liberar las ciencias sociales de los límites de la filosofía empirista moderna y muestra como pueden situarse en la corriente principal de la tradición filosófica de la ilustración, con su defensa de la autonomía racional y del potencial de los individuos para determinar sus acciones sobre la base de sus propias reflexiones racionales.” (Carr, 1996: 153)

¹⁶ Habermas (1987: 370), siguiendo a Austin (y las consideraciones de Searle), distingue entre acto de habla locucionario (el hablante expresa estados de cosas), acto de habla ilocucionario (el agente realiza una acción diciendo algo), y acto de habla perlocucionario (el hablante busca causar un efecto sobre el oyente). A Habermas le interesa la distinción entre ilocucionario y perlocucionario para deslindar lo que es una acción comunicativa de la que no lo es. El acto ilocucionario es concebido como un acto autosuficiente del hablante con intención comunicativa, el objetivo es que el oyente entienda y acepte una emisión. La intención comunicativa se agota en que el oyente llegue a entender el significado manifiesto de lo dicho. Mientras que los efectos perlocucionarios tienen que ver con que el hablante se oriente al éxito y al poder y a la vez vincule los actos de habla a intenciones y los instrumentalice para propósitos, que sólo guarden una relación contingente con el significado de lo dicho. Para Habermas “un intento de entenderse emprendido con la ayuda de un acto de habla se logra cuando el hablante consigue su propósito ilocucionario en el sentido de Austin” (ibid.: 376).

Así queda la ciencia social crítica cuando se le aplica los cinco postulados de la teoría crítica de Carr y Kemmis: 1) Rechaza la noción positivista de racionalidad, objetividad y verdad porque concibe la verdad dentro de las problemáticas sociohistóricas de los participantes. 2) Sus proposiciones dependen de las interpretaciones y experiencias de los participantes que actúan como comunidad autoreflexiva y deben satisfacer criterios de autenticidad y comunicabilidad. 3) Establece procesos de autoreflexión (la organización de la reflexión) para dilucidar entre autoentendimientos distorsionados de los que no lo son. 4) Utiliza el método crítico o dialéctico para superar las limitaciones que impiden el cambio racional. 5) Es práctica porque forma a los participantes para emprender el tipo de acciones que necesitan para superar sus problemáticas. (Carr y Kemmis, 1988: 161)

2.4.2 LA PERSPECTIVA CRÍTICA Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA CRÍTICO-DIALÓGICA

Carr y Kemmis (1988) han intentado delimitar una perspectiva educativa crítica que apunta a un proceso educativo que comprometa a todos los implicados en la escuela (administración, maestros, alumnos y padres) en un análisis crítico de los problemas educativos cotidianos, cuyo método ha de ser el diálogo, y la meta el autoconocimiento ilustrado o comprensión conseguida en un proceso de indagación cooperativa, que ha de concretarse a través de procesos de investigación- acción críticos.

Y es en este sentido que consideran estos autores que la ciencia educativa crítica no se diferencia del proceso de concienciación descrito por Freire:

“[...] el proceso por el cual el pueblo, entendido como compuesto por sujetos no recipientes, sino conscientes, alcanza una comprensión cada vez más profunda tanto de la realidad sociohistórica que configura sus vidas como de su capacidad para transformar esa realidad.” (Freire, en Carr y Kemmis, 1988: 169)

Para poder ayudar a los alumnos a esa “comprensión cada vez más profunda” de la propia realidad, no se puede conseguir a través de una acción instrumental. La influencia ejercida por el maestro a través de una “situación ideal de habla”, que Habermas propugna, es cualitativamente distinta de la influencia del poder ejercida en la acción instrumental sobre el otro, o de la influencia ejercida en la “interacción simbólicamente mediada”, como se desprende de su “teoría de los intereses

constitutivos de saberes”. En la acción educativa comunicativa la preocupación primaria es el problema educativo de la comprensión dialógica de la realidad, con el objetivo de actuar a favor de situaciones de mayor justicia social.

Tanto Carr y Kemmis (1988), como Giroux (1990) han destacado, respectivamente, los esfuerzos de Habermas y Freire por vincular teoría y práctica. No podía ser de otra manera, dado que ambos conciben la teoría como formas de discurso que los practicantes/sujetos producen desde una aprehensión crítica de sus propias condiciones sociales específicas con voluntad emancipatoria-liberadora. Para ambos el fundamento de la racionalidad, el fundamento de la vida humana está en la comunicación sin desequilibrios, en el diálogo crítico. Tanto Habermas como Freire se toman muy en serio la relación entre teoría social radical y el compromiso con la acción para la justicia social y la liberación. Estos autores, por vías diferentes, coincidieron en relacionar la acción dialógica y relaciones democráticas. Los dos proponen una teoría práctica que identifica cómo desarrollar acciones dialógicas que buscan el entendimiento en común, la creación cultural y la liberación.

Pero sobre todo, en el ámbito educativo, ha sido Freire quien ha combinado el “lenguaje de la crítica” con “el lenguaje de la posibilidad” (Giroux 1990: 159).

A) FREIRE Y LA PERSPECTIVA CRÍTICO-DIALÓGICA

Concretamente Freire ha trazado el camino para una educación como acción social, como una forma de política cultural. Para lo cual desarrolla toda una “pedagogía de comunicación”, que lleve a “procurar la verdad en común”. Freire, en *Educación como práctica de la libertad*, y sobre todo en *Pedagogía del oprimido*, ya planteó la educación como acción social, una praxis auténtica, que “es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (2000: 49), que se sustenta en una relación permanentemente dialógica superando la contradicción educador-educandos. El educando no es el sujeto de un saber que impone al educando-objeto. El pensamiento del educador gana en autenticidad cuando provoca el pensar en el educando en y por la comunicación en torno de una realidad. Frente a la educación narrativa, memorística, transmisora, de educandos “vasijas” -“educación bancaria”- que fomenta la “cultura del silencio”, la educación liberadora, que es dialógica, problematizadora y reflexiva, cristaliza en “un acto cognoscente”:

“De este modo el educador problematizador rehace, constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Estos, en vez de ser dóciles

receptores de los depósitos se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico.” (Freire, 2000: 91)

Frente al mero conocimiento memorizado, el diálogo como práctica de la libertad propone indagar, buscar en nuestra realidad para poder elaborar, reelaborar nuestro conocimiento en y desde ella misma:

“Es propio de la conciencia crítica su integración con la realidad, mientras que lo propio en la ingenua es su superposición a la realidad. [...] Toda comprensión corresponde entonces tarde o temprano a una acción. Luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipotéticas, el hombre actúa. La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica la acción también lo será. Si la comprensión es mágica, mágica también será la acción.” (Freire 1989: 102)

“La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión”: una educación dialógica conduce a una comprensión crítica del mundo como “camino” para transformarlo¹⁷.

Freire en sus primeras obras, pero también en las más recientes (1999, 2002) ha promovido la superación de las dificultades en las situaciones de opresión través de la acción educativa. La acción educativa para Freire comporta la lectura crítica del mundo condensado en situaciones concretas, a través de situaciones educativas dialógicas:

“Pero la lectura y la escritura de las palabras pasa por la lectura del mundo. Leer el mundo es un acto anterior a la lectura de la palabra. La enseñanza de la lectura y de la escritura de la palabra a la que falte el ejercicio crítico de la lectura y la relectura del mundo es científica, política y pedagógicamente manca.” (Freire 1999: 75)

B) COMPRENSIÓN CRÍTICA Y RELEVANCIA

En la enseñanza como actividad crítica y comunicativa los valores que persiguen su intencionalidad se traducen en principios pedagógicos que rigen y se realizan a lo largo

¹⁷ Freire, en *Pedagogía de la esperanza* ha matizado su primera concepción de *Pedagogía del oprimido* acerca de que “la naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión”. Si bien es posible en el ámbito individual, “es preciso dejarlo claro que, en el terreno de las estructuras socioeconómicas, el conocimiento más crítico de la realidad, que adquirimos a través de su

de todo el proceso de enseñanza aprendizaje, como también han defendido Stenhouse y Elliott. En cierta manera, como ha destacado Elliot (1997: 200) “los principios de procedimiento” (y los “objetivos pedagógicos” de Bruner) que especifican lo importante en un proceso educativo, en vez de poner el acento en los resultados externos, constituyen tentativas para desarrollar los valores del “discurso” en el proceso de enseñanza aprendizaje. Constituyen, pues, una buena tentativa para la enseñanza de la comprensión crítica a través del diálogo.

Estos principios de procedimiento formulan prácticas u objetivos pedagógicos que se han de desarrollar en el aula. Puede decirse que la enseñanza de la comprensión crítica exige acciones comunicativas definidas por la obligación del profesor de llevar a la práctica los valores del discurso democrático de los que habla Habermas, que provoca el “acto cognoscente” del que habla Freire. Freire se refería a la necesidad de establecer un auténtico proceso de comunicación para un aprendizaje dialógico más que proporcionar comunicados por parte del maestro. Se trata de acciones diferentes del tipo de acción instrumental para el desarrollo de una tarea técnica, como las que implica el aprendizaje de la “resolución de problemas de rutina”, o “de memoria”.

Desde este planteamiento, el acto educativo tiene más que ver con “el acceso a la inducción” (acceso las estructuras del conocimiento) de Stenhouse que con la adquisición de habilidades técnicas previamente objetivadas. Y como aclara Stenhouse, sólo cuando el conocimiento es un medio más que un producto del pensamiento, se está en condiciones de captar otros elementos presentes en el proceso educativo como las funciones de las normas, de la información y de las técnicas.

Si para el curriculum técnico el contenido está constituido por programas de ejercicios y destrezas o por objetos que han de poseerse en forma de técnicas e información sobre hechos, para el curriculum crítico el contenido está constituido “por objetos de pensamiento y situaciones, problemas y cuestiones capaces de desafiar, activar y ampliar las potencias naturales del ser” (Elliott, 1997: 296).

Pero la propuesta del proceso educativo como inducción hacia el conocimiento de Stenhouse, considera Elliott (1997: 298) que debe ampliarse: porque la educación es un proceso que no sólo induce a las estructuras del conocimiento, sino que pone estas estructuras en juego en relación con las cuestiones importantes para la vida, con los problemas vitales de los alumnos y de la sociedad. Es la misma propuesta de Freire

desnudamiento, no opera, por sí solo, la modificación de la realidad” (Freire, 1999: 29); pero, indudablemente, es necesario, aunque no suficiente; la comprensión inicia pues, el camino.

cuando se refiere a la necesidad de organizar las experiencias pedagógicas en el contexto de formas y prácticas sociales. La “pedagogía de la esperanza” es una propuesta pedagógica “significativa” en este sentido.

Sobre la misma base, Giroux (1991: 103 y 1994: 84), siguiendo a Freire, ha hablado del “discurso de la experiencia de los alumnos”, que permita a los alumnos, no sólo recurrir a sus propias experiencias y recursos culturales para “producir” conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también que permita poner en evidencia las contradicciones y distorsiones en consonancia. Lo que significa desarrollar un lenguaje críticamente afirmativo que trabaja con las experiencias, problemáticas y conceptos que atañen profundamente a los alumnos en sus vidas cotidianas. Para ello se necesita de una “pedagogía de los límites” (Giroux, 1994: 142) para que permita a los alumnos la posibilidad de interpretar las múltiples referencias que constituyen los diferentes lenguajes, códigos y experiencias culturales, evidenciar las ataduras e injusticias, y poder crear los propios “textos”.

Bernstein (1988: 81) ha analizado como el paso del código colección al código integrado representa que hay una crisis en sus estructuras de poder y en sus principios de control, lo que implica que la estructuración del conocimiento se debilita y se abre al conocimiento no escolar experiencial, propio de la comunidad, e implica que se puede explorar en el aula y en la escuela unas relaciones más democráticas.

C) LA ACTIVIDAD ESCOLAR CRÍTICA

Aplicando las categorías de Bernstein y su análisis sobre “código integrado” y “prácticas pedagógicas integradas” (1988: 95; 1990: 95), tenemos que cuando los contenidos están integrados en torno a ideas relacionales o contenidos nucleares, más que estados de conocimiento se enfatiza el cómo se genera el conocimiento. Tienen lugar “marcos relajados”: la relación pedagógica no está tan marcada por la relación de poder del profesor, se debilitan los límites entre lo que se puede y lo que se debe enseñar, lo que facilita la integración en el marco educativo de las experiencias, tanto de alumnos como de profesores.

En este sentido, si la transmisión válida de conocimiento o “texto privilegiante” da cabida a “los aspectos del yo informados por la experiencia”, también lo que se considera expresión válida del conocimiento o evaluación, no obedece a un procedimiento de examen explícito, regido por criterios explícitos y mensurables, y en general, los resultados de la socialización son menos predecibles (Bernstein, 1988: 99).

En el lenguaje de Bernstein la “clasificación débil” y “el marco débil” se expresan por medio de “pedagogías invisibles” (1988: 109; 1990: 67). Según Bernstein (1988: 110) , “cuanto más implícita es la manera de la transmisión y más difusos sean los criterios, más invisible es la pedagogía”.

En el caso de los criterios implícitos el alumno no está al tanto del proceso instruccional y regulativo como un todo objetivable. La práctica pedagógica crea un espacio donde lo relevante es que el niño vaya creando su propio “texto”, sus propias realizaciones, sin un discurso controlador externo, porque las pedagogías invisibles no están preocupados en comparar el producto o el logro del alumno con un estándar común externo. La atención no está en el logro evaluable con notas, sino en procesos internos (cognitivos, lingüísticos, afectivos, motivacionales), que contribuyen a la creación y experimentación del propio “texto”:

“Estos procesos de adquisición son considerados como compartidos por todos los adquirentes, a pesar de que sus realizaciones en textos producirán diferencias entre ellos. Pero estas diferencias no reflejan diferencias en el potencial ya que todos los adquirentes comparten los mismos procedimientos. Las diferencias no están para ser usadas como base de comparaciones entre adquirentes ya que las diferencias revelan unicidad. De modo que, mientras las pedagogías visibles se centran en un texto externo evaluable con notas, las pedagogías invisibles se centran en los procedimientos/capacidades que todos los adquirentes traen al contexto pedagógico. Las P.I. están preocupadas por arreglar ese contexto de modo que permita que las competencias compartidas se desarrollen en realizaciones apropiadas para el adquirente. Así, en el caso de las P.I., diferencias externas no comparables son producidas por comunalidades internas, esto es, competencias compartidas, mientras que en caso de las P.V., diferencias externas comparables son producidas por diferencias internas en potencial. En breve, las P.I. enfatizan la adquisición competencia y las P.V. transmisión desempeño.” (Bernstein: 1990: 76)

Además de haberse de concretar el contenido en prácticas integradas y de tener relevancia para la vida de los alumnos, para el desarrollo de una comprensión crítica los alumnos no se mantienen aislados de sus compañeros, sino que se entiende el aprendizaje como un proceso de interacción y de comunicación sobre las diversas problemáticas y cuestiones, propiciando un auténtico clima de participación en el aula y en la escuela. La comunicación (el diálogo y la cooperación) es la herramienta básica en

cualquier proceso educativo como ha puesto de manifiesto la teoría sociocultural del aprendizaje¹⁸. El enfoque sociocultural del estudio del desarrollo del conocimiento y la comprensión ha puesto de manifiesto que en la base del desarrollo, en la base de la comprensión y del conocimiento, está la “interactividad”, la acción y el diálogo mutuos. El conocimiento es considerado, no sólo como una posesión individual, sino que mediante el lenguaje, mediante el diálogo mutuo, llegamos a transformar la experiencia (individual y colectiva) en conocimiento (un conocimiento compartido).

Desde este enfoque, el ambiente, el contexto de aprendizaje traza el camino para el desarrollo. Si se pretende que los alumnos desarrollen ideas y comportamientos democráticos, no se puede conseguir mediante una concepción receptora del aprendizaje, se entiende el aprendizaje como un proceso de reflexión compartida, de creación de significados y actuaciones negociadas y consensuadas.

La participación (la comunicación y colaboración) es la esencia para que los alumnos/as consigan los “bienes intrínsecos”¹⁹ de las prácticas educativas, “bienes que sólo pueden describirse como excelencias de ser”, más que del tener (Elliott, 1997: 296).

Mientras que a través de la práctica técnica se corre el riesgo de producir individuos aislados, estudiantes reducidos a un conjunto de competencias o destrezas técnicas, “donde la característica de un buen alumno es la posesión y acumulación de grandes cantidades de destrezas para servir a intereses técnicos” (Apple, 1994: 165), Giroux (1990: 83) ha destacado la importancia del trabajo en grupo para una auténtica educación social, que proporciona a los estudiantes la posibilidad de aprender unos de otros, donde se afirma la cooperación y la sociabilidad para poder desplazar el énfasis tradicional del curriculum oculto en la competitividad y el individualismo.

La instrucción grupal permite a los alumnos poder experimentar la dinámica de la democracia participada, y no sólo recibir la información del maestro. Bruner (1997: 40) habla del aula como “subcomunidad de aprendices mutuos”, donde el profesor pierde el monopolio de la comunicación y los aprendices “se andamian” unos a otros también.

¹⁸ Vygotsky (1995), Bruner (1986, 1987, 1997 y 1998), Barnes (1994), Edwards y Mercer (1988), Garton (1994), Coll *et al.* (1993), Wells (2001).

¹⁹ Elliott (1997: 288), siguiendo a MacIntyre que desarrolla la tradición ética aristotélica, ve la educación como práctica social. Las prácticas sociales no se conciben como agregados de habilidades técnicas simples. Luego, el logro de la excelencia en ellas no es cuestión de mejorar las técnicas específicas, sino que exige tener en cuenta los fines y los valores que definen la práctica, y traducirlos a formas de acción. Mientras que los beneficios propios de una práctica (valores) se consiguen al perseguir los objetivos intrínsecos a la práctica, los beneficios extrínsecos son contingentes a la práctica misma (prestigio,

Y es que cuando queremos que los alumnos lleguen a dominar un tema, también queremos que alcancen un juicio sensato, que lleguen a confiar en sí mismos, que trabajen bien unos con otros, que se responsabilicen de su aprendizaje y del de sus compañeros, que identifiquen el sentido de las experiencias. Y tales competencias, considera Bruner, no florecen bajo un régimen de transmisión de dirección única.

En este tipo de tarea compartida y cooperativa el logro de la excelencia individual depende de la cooperación social de los otros para establecer las condiciones de un diálogo adecuado como ha señalado Elliott, siguiendo a Habermas.

En este sentido el CREA²⁰ está desarrollando el concepto de “aprendizaje dialógico” que engloba y va más allá de la concepción del aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo (basándose en el concepto de Ausebel e interpretaciones parciales de Vigotsky y Brunner) pone el énfasis en la construcción del conocimiento del estudiante sobre la propia estructura cognitiva a partir de los conocimientos previos. Mientras que aquí se enfatiza los significados interiorizados individualmente, la concepción del aprendizaje dialógico pone el acento en la posibilidad de compartirlos mediante el diálogo. El aprendizaje dialógico pone la atención en el proceso de aprendizaje que tienen lugar en el diálogo igualitario que contempla las aportaciones de todos/as (la pluralidad de dimensiones de la interacción humana). Como apunta Bernstein (1989: 203), para que la cultura del maestro/a se convierta en parte de la conciencia del niño/a, la cultura del niño/a debe estar en primer lugar en la conciencia del profesor. El maestro/a se sitúa en la cultura de los alumnos, como propone Bernstein, para que, desde una visión positiva y significativa de su inteligencia cultural, los alumnos/as integren la cultura académica del maestro/a, llenen de sentido el aprendizaje en escuelas que favorecen las condiciones y contextos de diálogo y participación.

D) INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y MAESTROS CRÍTICOS

Para los maestros críticos es a través de la reflexión deliberativa cooperativa o investigación-acción crítica sobre las problemáticas concretas con las que se encuentran como se construye la práctica educativa, no a través de normas técnicas en forma de

categoría social o riquezas). Éstos pertenecerán sólo a la persona que los consiga, mientras quienes obtienen beneficios intrínsecos benefician a la comunidad de prácticos en conjunto.

²⁰ Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universitat de Barcelona: AA.VV (1998), Flecha (1997), Flecha y Tortajada (1999), Elboj Saso *et al.* (2002), Soler Gallart, M. (2003).

reglas generales, o a través del maestro reflexivo ensimismado en su práctica de aula, sin compromisos con la realidad social circundante.

De acuerdo con Carr y Kemmis²¹ (1988: 173) una teoría educativa crítica exige que “los docentes se conviertan en investigadores de sus propias prácticas, sus entendimientos y sus situaciones”. Se trata de desarrollar una investigación participativa, colaborativa que surge de la clarificación de preocupaciones educativas compartidas por un grupo de maestros y motivada por un interés emancipador.

Su método, ya delimitado por Kurt Lewin en los cuarenta, es una espiral de reflexión y acción formada por ciclos sucesivos de actividades de planificación, acción, observación y reflexión²², fue relanzado en el ámbito educativo por la idea de Stenhouse (1991: 194) del “profesor como investigador” y como “profesional amplio” (que permite a los maestros una indagación crítica de su propio trabajo educativo y mejorar su propia práctica), y por las experiencias llevadas a cabo bajo la coordinación de Elliott (1997 y 1993) como forma de desarrollar el curriculum en las escuelas de innovación.

Mediante esta espiral de actividades de reflexión-acción, la investigación-acción permite crear “comunidades de aprendizaje”²³, “comunidades críticas”²⁴ que aprenden de su propia experiencia alrededor de una “preocupación temática”²⁵, concibiendo el proceso de investigación como un proceso educativo compartido. La comunidad autocrítica de maestros activos se preocupa por la puesta en práctica de la dimensión ética y social de la enseñanza y aprendizaje, se preocupa por llevar a la práctica ideales y valores humanos compartidos como pueden ser la participación democrática y la justicia.

En este sentido Giroux (1990) se ha referido a los profesores como “intelectuales transformativos” para definir a los maestros comprometidos en la producción de formas

²¹ En los esfuerzos de Carr y Kemmis (1988: caps. 6 y 7) por “transcender” los conceptos de Habermas a la práctica, han introducido la perspectiva de la teoría crítica en los procesos de “investigación-acción” en educación. O, dicho de otra manera, proponen la investigación-acción como expresión de un planteamiento crítico, que a su vez puede informar una teoría crítica de la educación.

“El proceso de ilustración” como paso para producir el saber investigador generado por la ciencia social crítica, representa el proceso mediante el cual los que participan en una situación reflexionan y argumentan sobre los elementos problemáticos, alcanzan entendimientos auténticos de la misma y un “discurso práctico” que los capacita para actuar sabia y prudentemente. Como Habermas escribió “en un proceso de ilustración solo puede haber participantes”, lo que significa que “las comunidades escolares deben convertirse en participantes, y verse a sí mismas como tales, en un proyecto social general por el cual la educación y las instituciones educativas puedan ser transformadas críticamente en el seno de la sociedad en general” (ibid.: 171).

²² Carr y Kemmis (1988), Kemmis y McTaggart (1992), Elliott (1993 y 1997).

²³ Carr y Kemmis (1988: 176).

²⁴ Kemmis (1993: 145).

de discurso y de prácticas, maestros que combinan la reflexión y la práctica con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos (frente a la tendencia de reducir a los profesores a meros técnicos especializados dentro de la burocracia escolar).

E) ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y CULTURA DEL DIÁLOGO

La investigación acción-crítica concibe un tipo organizativo nuevo, que implica la cohesión de los profesores en torno a proyectos que surgen de problemáticas concretas y que tratan de implicar a todos “afectados” (maestros, alumnos, padres y madres), a través de la cultura del diálogo.

Como ha destacado Elliott (1997: 100), frente a la cultura burocrática del enfoque técnico, o individualista del enfoque práctico, la aparición del movimiento de investigación-acción representa una solución eficaz para resolver las cada vez más complejas problemáticas de la práctica educativa, generando “la cultura de la tarea”:

“La “idea de organización” de esta cultura consiste en que un grupo o equipo de talentos y de recursos deben aplicarse a la ejecución de un proyecto, a la resolución de un proyecto, a la resolución de un problema o al desarrollo de una tarea...

Es la cultura preferida por muchas personas competentes, porque trabajan en grupos, compartiendo tanto las técnicas como las responsabilidades; trabajan constantemente frente a nuevos desafíos, porque cada tarea es distinta y así se desarrollan y se entusiasman entre sí. La cultura de la tarea es habitualmente cálida y amigable porque está edificada en torno a grupos cooperativos de compañeros sin exceso de jerarquía.” (Handy, en Elliott, 1997: 100)

Pero en el planteamiento crítico, más que la cultura de la tarea, es la cultura de la tarea en comunidad que utiliza la comunicación para desarrollar un sentido de la experiencia compartida, ya que defiende la idea de la participación de todos los implicados en las problemáticas comunes a través de la cultura del diálogo.

Bernstein (1988: 81) ya planteó la concepción de un cambio global cuando se refiere a que el cambio del “código colección” al “código integrado” posibilita cambios en la estructura organizativa, en la expresión válida de conocimiento, en las relaciones sociales y en la estructura de la identidad. Se cuestiona las estructuras jerárquicas del saber.

²⁵ Kemmis y McTaggart (1992: 14)

En el análisis de Bernstein el código escolar colección describe la escuela tradicional burocrática (una forma de organización rígida de roles separados y jerarquía fuerte), mientras que el “código integrado requerirá que los profesores de distintas asignaturas mantengan relaciones sociales que provendrán no sólo de tareas comunes, sino de una tarea educativa compartida, cooperativa” (ibid: 98). Los controles jerárquicos explícitos son reemplazados por acuerdos ideológicos.

La organización del saber rígida y las formas burocráticas de organización son substituidas por nuevas lealtades y relaciones de trabajo más horizontales entre profesores y profesores, o entre profesores y alumnos.

En este sentido Giroux (1990: 35), siguiendo a Freire, ha hablado de las escuelas como “esferas públicas democráticas” en cuanto “se construyen en torno a formas de investigación crítica que ennoblecen el diálogo significativo y la iniciativa humana. Los estudiantes aprenden el discurso de la asociación pública y de la responsabilidad social”, se trata de “educar ciudadanos en la dinámica de la alfabetización crítica y el valor civil, y ambas cosas constituyen la base para comportarse como ciudadanos activos en una sociedad democrática”.

Las “comunidades de aprendizaje” son el fruto de este tipo de propuestas educativas integradas, con base en el diálogo significativo a través de la participación educativa de la comunidad.

2.4.3 CRÍTICAS AL ENFOQUE CRÍTICO

Dos tipos de críticas a la ciencia social crítica de Habermas recogen Carr y Kemmis (1988: 162): a) La que parte de los defensores de de la ciencia social interpretativa desde la hermenéutica de Gadamer, b) La que procede de los que buscan vanamente la praxis de la teoría crítica, su uso en la acción social real.

Los defensores de la hermenéutica de Gadamer mantienen que el entendimiento hermenéutico no es tan limitado como presenta Habermas y que “la teoría de la comprensión” de Gadamer proporciona el marco epistemológico válido para entender la vida social: una relación entre comprensión, interpretación y aplicación válida para la comprensión de la vida de las personas .

Como aclara Elliott (1997: 115), para Gadamer el significado de una situación no es una cualidad objetiva, al margen de nuestros valores y creencias. La situación sólo nos habla cuando la interrogamos desde nuestros prejuicios. Pero, por ello, tampoco el significado es una mera proyección subjetiva. El significado surge en la relación entre

las cosas-en-sí-mismas y las creencias y los valores del interprete históricamente concebidas. No hay criterios de racionalidad generales o extrínsecos que puedan determinar la comprensión válida. Para Gadamer, las comprensiones erróneas tienen que ver con un fallo a la hora de establecer un auténtico diálogo con el objeto que hay que comprender, hay que dejar que las cosas hablen por sí mismas y que puedan quedar al descubierto las propias creencias y valores por mediación de lo que “dice el objeto”. Es la manera en que la interpretación nos llevara hacia la comprensión, y no hacia el malentendido. Gadamer no sólo funde interpretación y comprensión, también comprensión y acción: la búsqueda de la comprensión esta condicionada y constituida por la reflexión sobre cómo actuar adecuadamente en una situación concreta.

Gadamer ve el concepto de crítica de Habermas demasiado dogmático. Para Gadamer la misma comprensión interpretativa utilizada para construir el significado incorpora una perspectiva crítica a la tradición cultural. Aunque serán difíciles de corregir en su totalidad las distorsiones y los prejuicios, porque la crítica será siempre limitada (difícil que cuestione la totalidad de los entendimientos tácitos) y desde un determinado punto de vista. Pero estos son cuestionamientos vinculados también a los teoremas críticos (parcialidad y caducidad).

En este sentido Elliott escribe que nunca ha compartido los críticos que atacan el trabajo de investigación-acción desarrollado por los prácticos sobre la base de que no critican las relaciones de poder en las que se ubican su reflexión y su práctica. Por el contrario, los profesores siempre suelen desarrollar la crítica del macrocontexto de sus prácticas en el proceso de desarrollo y comprobación reflexivos de sus teorías prácticas.

Y concluye Elliott:

“El paradigma de la ciencia moral de la investigación educativa incorpora su propia teoría crítica. No necesita el suplemento de un paradigma crítico basado en presupuestos absolutistas y objetivistas sobre la naturaleza de la comprensión humana. La defensa de ese paradigma podría tener que ver con un pequeño enmascaramiento ideológico, ¿porque acaso no permite una vez más que los expertos académicos jueguen a ser Dios con los profesores?.” (Elliott 1997: 123)

En cuanto a los que ponen de manifiesto la improductividad de la teoría crítica, R. J. Bernstein lo plantea así:

“Si uno quiere dar cumplimiento a la promesa de desarrollar una teoría crítica que tenga un alcance práctico, no basta con recuperar la idea de la autoreflexión

orientada por un interés emancipador. No basta con desarrollar una crítica de la ideología y de la sociedad contemporánea que denuncie las poderosas tendencias que quieren suprimir el discurso práctico e imponer a toda racionalidad la forma de la razón instrumental. Ni siquiera es suficiente con demostrar que una teoría crítica puede servir para impulsar la ilustración y afectar una transformación de los agentes políticos. [...] Todo lo dicho es necesario, pero la propia idea del discurso práctico (la de unos individuos comprometidos en una argumentación dirigida a la formación de una voluntad racional) fácilmente puede degenerar en un “mero” ideal, salvo que se realicen concreta y objetivamente las condiciones materiales necesarias para el discurso, y sólo entonces. Habermas [...] no ofrece ningún entendimiento real de como va a conseguirse eso, [...] de manera que en el último análisis subsiste el hiato [...] entre la idea de tal teoría crítica [...] y su realización práctica concreta.” (R. J. Bernstein, en Carr y Kemmis, 1988: 163)

En el ámbito educativo, desde su propuesta de investigación-acción, Mckernan (1999: 280) abunda en la crítica de la inadecuación de la “gran teoría” (“la nueva ciencia social crítica” de Habermas y de Carr y Kemmis) para la buena investigación-acción, porque es ajena a los profesores/maestros que han de ser quienes han de desarrollar la investigación-acción (los que acuden a trabajar a las escuelas), incluso es ajena a los propios profesores universitarios:

“Creo que esta escuela no atraerá muchos seguidores entre los profesores debido a su lenguaje abstracto y difícil, y creo además que el modelo de “ser crítico” de Carr y Kemmis es un intento de “secuestrar” el movimiento de la investigación-acción para tomar el control teórico, exactamente de la misma manera que ellos consideran que la edecucción está controlada por fuerzas injustas.” (McKernan, 1999: 281)

En general se aluden dificultades y limitaciones de todo tipo a la hora de trasladar la perspectiva crítica a las escuelas, pero se destaca la complejidad para llevarla a la práctica y las limitaciones de tiempo a la hora de plantear un curriculum crítico.

A los reproches sobre la incapacidad de los enfoques críticos para desarrollar prácticas acordes con sus planteamientos, Carr y Kemmis han respondido a estas críticas diciendo que lo cierto es que la práctica crítica tiene lugar en nuestras prácticas cotidianas, como también tienen lugar prácticas técnicas y prácticas:

“Me parece un reproche cruel... Existen diferentes niveles de práctica. El problema surge si tratamos la teoría crítica de una forma demasiado reificada; ya he insistido en que no es una teoría finalizada, acabada. Si la tratamos de manera reificada, entonces diríamos que no hay gente desarrollando una práctica crítica, o bien que la práctica es muy limitada. [...]

Me parece que hay muchos ejemplos de prácticas críticas, pero no intentemos encontrar una práctica que exprese la teoría crítica por completo. No la encontraríamos. Así que cuando la gente dice que no existe, yo digo: ¡existe en todas partes!, aunque en formas incompletas, y nuestra tarea es hacerla más fuerte allí donde existe. Y sólo podemos hacer esto de una forma cooperativa.” (Kemmis, 1992: 58)

2.5 LA ESCUELA COMO COMUNIDAD

En Sociología el concepto de comunidad remite a nociones de los clásicos de la Sociología, (Tönnies, Durkheim, Pareto, Weber, Simmel), y en concreto Tönnies tuvo una influencia destacada en los conceptos que manejaron Weber y Parsons,²⁶ y en general en la ciencia social del siglo XX a través de su obra “Comunidad y asociación” (1984).

Tönnies distingue dos modos de estructuración social atendiendo a la manera de expresarse, de relacionarse el ser humano: las relaciones comunitarias y las relaciones asociativas. Las relaciones comunitarias hacen referencia a relaciones estrechas y comprometidas con los otros (lazos afectivos, familiares, personales), mientras que las relaciones asociativas están presididas por criterios instrumentales, racionales, donde los otros son considerados como medios para alcanzar un fin propuesto.

Estos son los conceptos en estado puro, pero para Tönnies son dos realidades entrelazadas, y sobre todo en relación dialéctica.

Como señalan Flaquer y Giner el mensaje principal de la obra sería:

“Para Tönnies sin comunidad no hay moralidad pero sin asociación no hay progreso. La situación “perfecta” sería aquélla, naturalmente, en que las dos formas se plasmarán de una manera armónica, aquélla en que el comunismo que empapa toda comunidad humana solidaria y altruista se combinara con el socialismo, como expresión asociativa de toda colectividad que se organiza institucionalmente de una manera civilizada y moderna.” (Flaquer y Giner, en el prólogo de “Comunitat i associació” de Tönnies, 1984: 14)

²⁶ Como apuntan Flaquer y Giner en el prólogo a esta obra, aquello que une a esta “generación” es la búsqueda de una noción clara de la “acción social”: frente al positivismo aceptan la subjetividad como fuente de la acción social; es la conducta significativa entre las personas la que va más allá del impulso biológico.

Elementos de la concepción de Tönnies sobre comunidad y asociación están presentes en las nociones de Durkheim de “solidaridad mecánica” para las sociedades tribales y “solidaridad orgánica” para las sociedades modernas y avanzadas (aunque con inversión de términos desde el punto de vista lingüístico). Lo mismo sucede con las nociones de Cooley sobre grupos primarios (son fundamentales en la formación de la naturaleza social y los ideales del individuo) y grupos secundarios. Durkheim y Cooley fueron coetáneos de Tönnies y parece ser que no recibieron influjo directamente de su obra.

Desde la influencia de Tönnies, Weber, en el inicio de economía y sociedad, al hablar de relaciones sociales, asume la distinción de Tönnies en la forma de relaciones sociales “comunitarias” y “asociativas” según que la actitud en la acción social del participante se base en el sentimiento subjetivo de pertenencia al mismo grupo, o se base en una compensación de intereses racionalmente motivado.

Talcott Parsons desarrolla la dicotomía de aquél en cinco dimensiones para cada noción con conceptos polares: comunidad (afectividad, orientación colectiva, particularismo, adscripción, difusividad), asociación (neutralidad afectiva, autoorientación, universalismo, adquisición, especificidad) (Flaquer y Giner en la introducción a “Comunitat y associació”).

Al margen de las críticas y matizaciones que se han ido haciendo a las nociones de Tönnies, para nuestro objetivo nos quedamos aquí con la idea de comunidad en su aspecto relacional, como cualidad o carácter de las relaciones humanas que la forman, como “comunidad moral”. La concepción de la escuela como comunidad hace referencia a que sus integrantes mantienen unas relaciones estables, comparten vínculos y finalidades. Tiene la escuela en este sentido alguna afinidad con el grupo primario, en el que tienen lugar interacciones directas de sus miembros, y también, a su vez, la escuela es parte integrante de una “comunidad local”, más amplia. Esto implica entender la educación escolar como inserta en la red social y educativa comunitaria.

2.5.1 LA ESCUELA COMO COMUNIDAD RELACIONAL Y MORAL

En este sentido pensamos que lo ha entendido Joan Subirats (1999) en un estudio que indaga sobre la relación entre escuela y territorio: una idea de comunidad como valor a perseguir, como pertenencia, como cualidad relacional, “la comunidad sería así una expresión de la sociabilidad, una construcción social y, por tanto, fruto de una opción, de una elección” (ibid.: 44). Más allá de contraponerlo a globalidad, redescubrir la comunidad significaría en este contexto aprehenderla como espacio de la cotidianidad, pero más aún como exigencia política y ética, porque si se quieren afrontar eficazmente ciertos problemas sociales y dar respuesta a las necesidades de todo tipo de personas, será necesario asumir también responsabilidades colectivas, esto es, hacer “comunidad”.

De acuerdo con Joan Subirats, la escuela como institución genera una red de intereses y encuentros lo suficientemente estrechos e intensos como para poder aplicar la metáfora de comunidad, que por otra parte, ya se utiliza “comunidad escolar” (mayoritariamente de manera retórica) para referirse a la agrupación de maestras y maestros, alumnas y alumnos, madres y padres, y personal de servicio que comparten ciertos objetivos y lazos en la escuela.

Y es que la escuela, sin tener los fuertes lazos afectivos de un grupo primario, “la especificidad e intensidad de la labor que se desarrolla (duración en el tiempo, especial momento vital, lazos afectivos muy presentes, etc.) genera una trama de intereses comunes que puede producir fuertes procesos de integración”. Desde esta concepción comunitaria, la “la comunidad-escuela” no se concibe como una institución meramente transmisora reproductora, sino que ha de entenderse “como un lugar donde se trabajan modelos culturales, valores, normas y formas de concebir y relacionarse”. Desde esta

visión la comunidad-escuela y la comunidad local se conciben como dos ámbitos de interdependencia y de influencia recíproca, donde “la comunidad constituiría el recurso que podría permitir encontrar soluciones cooperativas a problemas comunes” (Joan Subirats, 1999: 45).

La concepción del centro educativo como comunidad y la posibilidad de crear comunidades escolares estuvo presente en las concepciones educativas de la primera mitad del siglo XX. La escuela como forma de vida comunitaria, como educación moral estuvo muy presente, por ejemplo, en la obra de Dewey o en las propuestas educativas de la escuela nueva. Pero fueron perdiendo relevancia a medida que iban en aumento las demandas y exigencias curriculares y la urgencia de la selección, como ha apuntado Marina Subirats (1999).

M. Subirats (1999: 171) argumenta que la “ruptura de los moldes morales” (como puede ser la ruptura de los moldes tradicionales en cuanto a las identidades, y, por tanto, las formas adecuadas o inadecuadas de ser y de actuar) por los cambios y estallidos que tienen lugar en las sociedades postindustriales, demanda para la escuela recuperar el concepto integral de educación, la necesidad de recuperar la concepción del centro educativo como comunidad. Ir más allá de la transmisión de saberes requiere concebir la escuela como espacio de socialización normativa o espacio donde se experimentan cuestiones morales en el sentido de valores y hábitos, formas de convivir y de relacionarse. La escuela puede ayudar a conceder sentido a la propia experiencia mediante una práctica educativa relevante para los participantes.

En el fondo de los que estamos planteando, como en Postman (1999) o Apple y Beane (1997), late la idea de que sin unas metas definidas, sin unos propósitos compartidos por los participantes la educación puede carecer de sentido para quienes la experimentan. Y es que en medio de la incertidumbre por la disolución de los papeles profesionales y familiares heredados, y frente al vacío de normativa moral, “el sistema educativo puede crear en el individuo el concepto de su valor para la comunidad y de su responsabilidad frente a ella, a partir de la propia concepción del centro educativo como comunidad” (Marina Subirats, 1999: 178). Pero para ello es fundamental hacer partícipes a los participantes (los individuos jóvenes) en el proceso educativo y que cuenten con escuelas que reconocen sus propias “historias” y “voces”, sus capacidades y habilidades, como elementos indispensables para que se conviertan en sujetos activos y se responsabilicen de las metas compartidas.

Bruner ha puesto un ejemplo muy concreto de esta apuesta cuando recuerda:

“Hace años que sabemos que si se trata a las personas, incluyendo a los niños, como participantes responsables que aportan al grupo, como encargadas de una tarea, crecerán hasta llegar a serlo; algunas mejor que otras, obviamente, pero todas se benefician.” (Bruner, 1997: 96)

Y es que cuando se construyen culturas escolares como comunidades colaborativas, facilitadoras, de aprendices mutuos, como comunidades de aprendizaje, donde todos participantes se implican conjuntamente en la resolución de los problemas, donde se construyen significados más que recibirlos, donde se dialoga más que se silencia, la escuela cuenta con más argumentos para responder más eficazmente a las complejas demandas que se le exigen en una sociedad cada vez más compleja.

Haciendo escuela en esta dirección tendríamos que:

“Incluso bajo las condiciones menos favorables -psicológicamente, fiscalmente, educativamente- todavía conseguimos dar a algunos niños una idea de sus propias posibilidades.” (Bruner, 1997: 94).

No es que la escuela pueda solucionar todos los problemas de pobreza, alienación y desintegración familiar como ha destacado Postman (1999: 63), pero puede acercarse y responder ante ellos en la medida en que en la escuela hay personas, no sólo preocupadas por identificar el nivel de competencia de los alumnos, también en identificar el nivel de rabia, confusión y depresión. Wells (2004) nos recuerda la necesidad de aunar las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad.

En este sentido la perspectiva crítica, comunicativa y democrática plantea que las fuentes de desigualdad en las escuelas se encuentran también en la comunidad, por ello la orientación comunitaria en las escuelas significa verse a sí mismas como formando parte de la comunidad más amplia a la que ha de extenderse la cultura participativa, la democracia y la lucha por una sociedad más justa. La escuela comunitaria defiende la posibilidad de la transformación social:

“Los educadores democráticos tratan no sólo de disminuir la severidad de las desigualdades sociales en la escuela, sino de cambiar las condiciones que las crean. Por esta razón, vinculan su comprensión de las prácticas no democráticas dentro de la escuela con las condiciones más amplias en el exterior. Por ejemplo, la defensa del

agrupamiento heterogéneo se hace en parte para lograr un mayor rendimiento académico y social, pero de manera más amplia por motivos de justicia y acceso equitativo, como cuestiones sociales profundas. Los profesores implicados con la democracia, igual que otros educadores progresistas, se preocupan mucho por los jóvenes, pero también comprenden que esta inquietud requiere mantenerse firmes contra el racismo, la injusticia, el poder centralizado, la pobreza y otras grandes desigualdades en la escuela y la sociedad.” (Apple y Beane, 1997: 28)

2.5.2 LA ESCUELA COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Entender la educación escolar como inserta en la red social y educativa comunitaria comporta tener en cuenta los contextos de socialización, y tener en cuenta que el aprendizaje del niño y de la niña tiene lugar en todas las situaciones en que participa, no sólo en el aula. Bruner lo ha expresado de manera clara:

“La educación no sólo ocurre en las clases, sino también alrededor de la mesa del comedor cuando los miembros de la familia intentan dar sentido colectivamente a lo que pasó durante el día, o cuando los chicos intentan ayudarse unos a otros a dar sentido al mundo adulto, o cuando un maestro y un aprendiz interactúan en el trabajo.” (Bruner, 1997: 13)

Antes que nada, tanto Vigotsky (1995) como Brunner (1986 y 1997) han evidenciado la relación entre el entorno cultural y el desarrollo cognitivo. Como ha destacado Wells:

“Vygotsky invirtió gran parte de su corta vida investigando la relación entre aprendizaje y desarrollo, y fue capaz de extraer varias conclusiones importantes. Primero, el modo como los niños y las niñas piensan, recuerdan y razonan depende del modelo provisto por las interacciones que establecen con otras personas; y segundo, que al apropiarse los modelos provistos por otras personas, los niños y las niñas transforman tanto su habilidad para participar en actividades conjuntas como su habilidad para pensar por sí mismas.” (Wells, 2004: 52)

Bernstein (1990: 23) se ha adentrado en la interacción entre cultura familiar y cultura escolar. Y lo ha planteado en términos de “práctica pedagógica local” (la que tiene lugar en la familia, en las relaciones de pares, en la comunidad) y “práctica pedagógica oficial” (la que tiene lugar en la escuela). La cuestión fundamental es la relación entre ambas para poder dar cuenta de “cómo el sujeto pedagógico es posicionado en relación

al “texto privilegiante” (el de la escuela). Y es que los análisis de Bernstein (1989 y 1990) sobre los códigos lingüísticos apuntan a la necesidad de una continuidad entre la práctica “pedagógica oficial” o escolar y la “práctica pedagógica local” o familiar. El niño y la niña aprenden en la práctica pedagógica local en un contexto compartido, comunal, no competitivo. Y se expresa a través de un código predominantemente narrativo y restringido (un discurso pegado a una base material específica, a un contexto determinado o práctica local). En las escuelas tradicionales, con estructuras rígidas (enmarcamiento y clasificación fuertes), por el contrario el alumno/a es posicionado en una relación de aprendizaje aislada, privatizada, competitiva, que se desarrolla a través de un código de aprendizaje especializado, fundamentado en códigos elaborados descontextualizados. Pero el niño/a sólo encontrará dificultades en su aprendizaje a menos que no haya una “práctica pedagógica local” en la escuela:

“Si la cultura del profesor se convierte en parte de conciencia del niño, entonces la cultura del niño debe estar en primer lugar en la conciencia del profesor [.....] Deberíamos empezar por saber que la experiencia social que ya posee el niño es válida y significativa, y que esta experiencia social deberá serle útil y significativa. Puede serlo sólo si es parte de la textura de la experiencia de aprendizaje que creamos.” (Bernstein, 1989: 203)

Si aceptamos que el aprendizaje tiene lugar en todas partes, en casa, en la calle y a través de los medios de comunicación, por ejemplo, la escuela no puede ignorar las capacidades y habilidades producto de la pluralidad de dimensiones de la interacción de los niños y las niñas. Si reconocemos que los procesos educativos que realizan los alumnos/as no se agotan en los aprendizajes ofrecidos en el ámbito escolar, valoraremos la importancia de considerar el entorno familiar y social para una auténtica formación. Esto implica como apunta Bernstein que los padres deben ser conducidos a la experiencia educativa y a la escuela, a hacer lo que pueden hacer y hacerlo con confianza; poder sentirse confiados respecto a los niños y a la escuela. Significa que los contenidos del aprendizaje en la escuela deberían extraerse en mayor medida de la experiencia del niño/a en comunidad. Significa la importancia de combinar lo que la comunidad aporta y la contribución de la escuela.

Las problemáticas y posibilidades del entorno social deben entrar en las aulas para, desde los diferentes niveles e intereses, provocar la construcción del conocimiento. Si la concepción de la escuela como lugar de transmisión y asimilación pasiva del alumno

está ligada a una escuela replegada sobre sí misma, la concepción de la escuela integrada en la comunidad requiere una escuela abierta al exterior. Requiere abrir las puertas al aporte educativo exterior, utilizar todas las posibilidades que ofrece el entorno social, donde los padres, instituciones locales, ONGs se convierten en aliados en el proceso educativo. Aparte de los canales establecidos de participación, los padres y madres pueden contribuir con su experiencia a la labor formativa que realizan los centros²⁷. De esta manera la escuela funcionaría como un sistema flexible y abierto, no como una simple estructura o mero agregado (Fernández Enguita, 2001: 101).

Lo que se está planteando es la necesidad de implicar a la comunidad entera en el trabajo de la escuela. Como señalan Flecha y Tortajada, las comunidades de aprendizaje parten de un concepto de educación integrada, participativa y permanente:

“Integrada, porque se basa en la actuación conjunta de todos los componentes de la comunidad educativa, sin ningún tipo de exclusión, y con la intención de ofrecer respuesta a las necesidades educativas de todo alumnado. Participativa, porque el aprendizaje depende cada vez menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio y la calle. Permanente, porque en la actual sociedad recibimos constantemente, de todas partes y en cualquier edad, mucha información cuya selección y procesamiento requiere una formación continuada.” (Flecha y Tortajada, 1999: 25)

²⁷ Como también han puesto de manifiesto Fernández Enguita (2001) y Delval (2002).

CAPÍTULO III

TEMÁTICAS Y CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Temáticas, interrogantes e hipótesis

3.1.1 La educación escolar: síntesis del marco teórico

3.1.2 Problemáticas, interrogantes e hipótesis de trabajo

3.2 El modelo o diseño de investigación y las razones de su elección: investigación etnográfica

3.2.1 Investigación etnográfica

3.2.2 Las razones de su elección

3.2.3 Ventajas, riesgos y peligros en el papel de maestro investigador

A) Riesgos y peligros

B) Ventajas

3.2.4 Estudio instrumental de casos

CAPÍTULO III

TEMÁTICAS Y CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 TEMÁTICAS, INTERROGANTES E HIPÓTESIS

3.1.1 LA EDUCACIÓN ESCOLAR: SÍNTESIS DEL MARCO TEÓRICO

La exposición de las tres perspectivas nos ha proporcionado unos marcos de comprensión de las prácticas escolares, tres maneras diferentes de concebir la educación, el curriculum, y la actividad de maestros y alumnos.

LA PERSPECTIVA TÉCNICA:

Hemos apuntado que la concepción de la práctica escolar técnica hunde sus raíces en la forma de actividad que Aristóteles denominó *poiesis* (“acción regida por reglas”). En el planteamiento técnico de la enseñanza y el curriculum la práctica educativa es una acción guiada por un modelo (“imagen previa” o idea). Este modelo incorpora el tipo de razonamiento técnico: el de “medios/fines” o razonamiento instrumental. El valor de la práctica (el valor de la enseñanza) se vincula con el grado de correspondencia entre objetivos preestablecidos y los resultados obtenidos. A este nivel de correspondencia alto se denomina eficacia de la acción. Es en este sentido que decimos que el enfoque instrumental resalta la calidad de los productos: los medios, los procesos en la consecución de los resultados no tienen más significación en sí que la función instrumental que cumplen para conseguir los objetivos presentados. Medios y fines pertenecen a ámbitos diferentes y aquéllos se justifican por la eficacia que consiguen.

La perspectiva técnica enfatiza la importancia de tener claro unos objetivos para poder aplicar los medios necesarios, mientras que los fines quedan fuera de sus preocupaciones. La concepción técnica (concepción teórica de Schwab) de la actividad en las escuelas está auspiciada bajo el paraguas del modelo de racionalidad técnica (“razón instrumental” de Habermas): sistematizar esos objetivos, secuencializarlos, predecir los resultados, medir el rendimiento para poder ir progresando sobre “seguro”, todo ello es indicativo de eficacia, la máxima de la racionalidad técnica. Y este diseño es proporcionado por la “ciencia aplicada”, donde la teoría no se funde con el saber del práctico sino que lo sustituye.

El contenido de la educación se justifica en términos de su instrumentalidad para lograr objetivos extrínsecos al mismo proceso de enseñar y aprender (se aprende para el dominio de las habilidades programadas, para la respuesta correcta, para el recuerdo de

las definiciones formales, etc.). El conocimiento está compuesto por contenidos valiosos, que están “ahí fuera” (“un mundo de cosas y objetos”), y que los alumnos han de poseer (cultura enciclopédica). Se entiende la enseñanza como la transmisión, el traspaso de esos conocimientos del maestro al alumno. La comunicación en el aula y en la escuela es importante como medio de transmisión de los conocimientos del maestro al alumno. La concepción del aprendizaje tiene que ver con la capacidad del alumno para “encajar” en solitario con el sistema interpretativo del maestro y con la pauta de requerimientos esperados por el maestro.

“Hacer de alumno”, “el oficio de alumno” (Cardús, 2000: 88) para la concepción técnica se sustenta en un guión preestablecido de antemano: los alumnos son receptores de los recursos culturales y de la socialización por medio de la acción transmisora reproductora de la escuela. El sistema de evaluación pone el énfasis en alcanzar estados de conocimiento más que maneras de conocer. Se ve al estudiante desde el exterior, en tercera persona, más que intentar entrar en sus pensamientos y creencias, y si no alcanza los niveles esperados puede explicarse por su falta de “habilidades mentales” o su bajo CI. El maestro posee el conocimiento y es el técnico ejecutor de los materiales curriculares y libros de texto elaborados por los especialistas para tal fin, desde los parámetros de la “ciencia aplicada”. La escuela es una organización jerárquica, donde cada estamento tiene su rol.

LA PERSPECTIVA PRÁCTICA:

La base del enfoque interpretativo o comprensivo está en la asunción de que lo realmente relevante es la significación que las personas otorgan a sus acciones. Más que una base instrumental de medios-fines, lo que interesa en la educación escolar es la construcción de significados por parte de maestros y alumnos a través de sus actuaciones cotidianas.

La concepción de la educación escolar como una actividad práctica hunde sus raíces en la forma de actividad que la concepción aristotélica denominó *praxis* (“acción éticamente iluminada”). Concebir la educación escolar como una actividad práctica es aprehenderla como una forma de actividad abierta, reflexiva, indeterminada y compleja de acción humana que no puede regirse por principios teóricos u orientarse por regla técnica. La realidad del aula es compleja y única, y las prácticas educativas, como casos únicos que son, requieren soluciones individuales adaptadas a cada caso. La práctica comienza desde las dificultades y problemas identificados en lo que sucede, no a partir

de las aspiraciones impuestas desde fuera. Y en este sentido, la orientación que proporciona la teoría (el conocimiento técnico) ha de estar moderada por el juicio sabio y prudente del conocimiento práctico.

En contraste con el planteamiento técnico que pone el acento en el aprovisionamiento de los medios necesarios para conseguir un fin preestablecido, desde el enfoque práctico la educación constituye un proceso o actividad, no la ejecución de un guión previamente delimitado que conduce a unas producciones esperadas. Ello supone que la educación implica tomar parte en actividades que valgan la pena, que poseen un incierto valor inherente. Ciertamente los conocimientos pueden estar compuestos por contenidos valiosos que están “ahí fuera”, pero que el niño, mediante la ayuda del maestro, ha de incorporar al “aquí dentro”, y para que ello suceda, más que asegurar habilidades técnicas, la educación ha de ayudar a comprender el sentido que tienen las cosas de la propia experiencia, aprender de contextos significativos.

Los niños/as interpretan, conceden significado a lo que el maestro les cuenta en función de lo que ya conocen, es por lo que los niños no sólo reciben conocimiento sino que lo reconstruyen. Por lo tanto, los niños/as aprenden cuando participan en la construcción de los propios significados. El conocimiento no es sólo recursos, valores y prácticas culturales, sino un sistema de significados que son utilizados por maestros y alumnos en la medida que logran una recodificación significativa de la experiencia. La comunicación en el aula y en la escuela sirve para construir significados. El aprendizaje, no es únicamente una experiencia cognitiva aislada, sino que al tener lugar en el microcosmos social que es el aula, se convierte también en una experiencia social y ética.

Los maestros, fruto de su “conocimiento en la acción”, de su “habitus generador” se perciben a sí mismos como poseedores de un “sentido del juego”, un juicio práctico que les permite identificar los problemas y dificultades, y tomar decisiones sabias, adaptadas a la infinidad de situaciones posibles. Más que producto de situaciones organizativas normativas y burocráticas, muchas de las gestiones y decisiones que se toman en la escuela tienen que ver con las experiencias, las ideas y las interpretaciones de los actores individuales que constituyen la “organización”.

LA PERSPECTIVA CRÍTICO-DIALÓGICA:

El enfoque crítico-dialógico, va más allá de la deliberación práctica (reflexión autocrítica), se asienta sobre la importancia del diálogo mutuo para poder desvelar las

distorsiones “objetivas” y “subjetivas”, y así poder construir en común discursos y realidades más “potentes”, más “verdaderos”.

Lo que destaca el enfoque crítico-dialógico es que la educación escolar es, antes que nada, un proceso, una acción dialógica en torno de una realidad concreta. Los significados no sólo se construyen de acuerdo con el sentido que individualmente conferimos a los acontecimientos, los significados se construyen en un proceso interactivo e intersubjetivo. El pensamiento del educador gana en autenticidad cuando provoca el pensar en el educando en y por la comunicación en torno a su realidad. La educación ha de poner en juego las estructuras del conocimiento en relación con las cuestiones importantes para la vida, con los problemas vitales de los alumnos y de la sociedad. Lo que implica que la estructuración del conocimiento se debilita y se abre al conocimiento no escolar experiencial, propio de la comunidad, e implica que se pueden explorar en el aula y en la escuela unas relaciones más democráticas. Los niños y niñas no son únicamente receptores (perspectiva técnica), ni sólo alguien capaces de construir significados individualmente por la interacción con el maestro/a (perspectiva práctica), también consiguen aprender y reflexionar y dar sentido, a través de la construcción en común de significados mediante la interacción con todos los participantes.

El maestro crítico no sólo se preocupa por reconocer la perspectiva de los niños en el proceso de aprendizaje (perspectiva práctica), sino que consigue ir más allá, preocupándose en compartir esa perspectiva o marco de referencia a veces, en otras buscando una interacción dialógica que permita la integración de mundos, o buscando la construcción en común de nuevos marcos de referencia. Este tipo de interacción dialógica posibilita a los niños/as conocer mejor, de forma más poderosa, menos sesgada. El aprendizaje dialógico facilita un mayor nivel de participación de todos los participantes en la comunidad educativa y posibilita desarrollar “comunidades de aprendizaje”. Es la preeminencia del conocimiento que se construye con argumentos en interacción.

Frente a una educación transmisora del enfoque técnico, o subjetiva del enfoque práctico, la “auténtica” comprensión sólo se produce problematizando (interrogando y respondiendo), reflexionando, dialogando y desvelando la propia realidad. La propuesta crítico-dialógica dirá que habrá conocimientos que no sólo necesitan ser interpretados, sino contrastados y consensuados mediante el diálogo que se rige por la fuerza de la argumentación.

A través de la práctica dialógica maestros y alumnos son actores reflexivos, indagadores colaborativos, llegando a producir un clima dialógico que impregna a toda la comunidad educativa.

Frente al criterio instrumental de la organización burocrática o individualista de la organización práctica, la organización crítica se guía por un criterio participativo y comunal.

3.1.2 PROBLEMÁTICAS, INTERROGANTES E HIPÓTESIS DE TRABAJO

Este estudio indaga en cómo se materializan estos tres “modos de conciencia” o “códigos” en el día a día de una escuela, ya que intuimos que en la vida cotidiana del aula y de la escuela se dan componentes de todos ellos. No resulta difícil imaginar que el componente transmisor de la educación siempre existirá, siempre habrá unos conocimientos que “presentar”, siempre habrá una instrucción más directa. Posiblemente en unas áreas del conocimiento más que en otras, si nos guiamos por el estudio de Stodolsky (1991): en matemáticas más que en sociales, por ejemplo. Coincidiría con un presupuesto tácito que hay en las escuelas de que algunos contenidos matemáticos y los algoritmos matemáticos se prestan a un ritmo más marcado por el maestro, a través de una secuenciación y estructuración más fuertes, y comportan mayor facilidad para la observación y evaluación. Mientras que las Ciencias Sociales pueden presentar más vías de aprendizaje que inviten a los alumnos a buscar información en el seno familiar, en la comunidad, en internet, o debatir en grupos algunos problemas medioambientales de la localidad, etc. Ciertamente no todos los contenidos pueden estar enseñados de la misma manera, pero también es verdad que la manera de presentar cualquier contenido puede estar lastrada si se basa en una “acción teleológica”, es decir, si en lugar de enseñar razonando se persiguen únicamente resultados concretos (Flecha y Tortajada, 1999), o si se reduce la comprensión de los conceptos a la capacidad de recordar la definición (Elliott, 1997: 223).

Parece razonable presuponer que, en general, para una buena comprensión se habrán de combinar períodos de participación activa, y periodos más de reflexión y de trabajo individual. Habrá preguntas que tendrá que formular el maestro/a porque si no el alumno/a no se las formulará. Al mismo tiempo habrá preguntas que tendrán que formular los alumnos/as porque el maestro/a nunca las podrá formular por ellos, como ha sugerido Barnes (1994).

Pero más que diseccionar la educación en general, nuestro interés se centra en la diversidad de prácticas escolares en una misma escuela, es decir, en cómo esas tres concepciones de la educación cristalizan en la práctica diaria de una escuela. Esa dialéctica de la práctica es la que a nosotros nos interesa: la naturaleza de las prácticas y cómo conviven, su significación diferenciada, si hay predominancia de una de ellas. La cuestión es que en una misma escuela pueden producirse una diversidad de prácticas, y el problema es definir esa diversidad, identificar cómo se construyen en la práctica diaria del aula y de la escuela, qué papel juegan cada una de ellas. Entonces los interrogantes que han ido surgiendo una vez que se inició el proceso de estudio han sido:

¿Cómo se concreta esa diversidad de prácticas de las que dan cuenta las tres concepciones expuestas? ¿Qué contextos educativos producen en cada caso? ¿A qué tareas y a qué pautas de comunicación van asociadas diferencialmente? ¿Cuáles son las estrategias que maestros y alumnos desarrollan en cada caso? ¿A través de qué tipo de organización social de la actividad se muestran? ¿Qué tipo de aprendizaje promueven? ¿Cuál es la naturaleza del conocimiento que promueven? ¿Cuáles son los contextos educativos en que maestros y alumnos se muestran más animados a aprender? ¿Qué papel juega el maestro en la formulación del conocimiento? ¿Y el alumno? ¿Bajo qué tipo de organización escolar se expresan estas concepciones? ¿Qué papel conceden a la participación de todos los participantes y de todos los implicados? ¿Qué tipo de organización desarrollan? ¿Qué tipo de socialización promueven? ¿Qué modelo de identidades, de ciudadanos ayudan a construir?

Estos interrogantes podrían integrarse a través de unas hipótesis, entendidas no en sentido estricto, sino como una especie de “hipótesis progresivas” (Hammersley y Atkinson, 1994): el proceso de estudio se inicia con unas primeras hipótesis provisionales y a través de la observación en profundidad se van desarrollando relecturas que van siendo incorporadas al proceso de estudio, y que ayudan a la reelaboración de las problemáticas planteadas. Se tratará de tres ejes de hipótesis alrededor de los cuales organizar e integrar las nuevas comprensiones, el conocimiento originado:

1. En las experiencias escolares que vivencian alumnos/as y maestros/as (y en momentos también padres y madres) tienen lugar momentos técnicos, prácticos y

críticos (prácticas escolares técnico-objetivistas, práctico-significativas y crítico-dialógicas).

2. Estos tipos diferentes de prácticas comportan concepciones diferentes del conocimiento, del trabajo de los maestros/as, de la actividad de los alumnos/as, y del tipo de relaciones que promueven.
3. Las prácticas práctico-significativas, y en mayor medida las prácticas crítico-dialógicas se relacionan con una concepción del aula y de la escuela como comunidad educativa.

Se trata, pues, no de hipótesis para probar, sino para iluminarlas e ilustrarlas a través de la descripción, de la interpretación de los datos y del análisis.

3.2 EL MODELO O DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y LAS RAZONES DE SU ELECCIÓN: INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA.

3.2.1 INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

Podemos decir que los estudiosos coinciden en hablar de etnografía como una descripción o reconstrucción analítica de grupos y procesos que tienen por objetivo la recreación del escenario cultural (creencias compartidas, las prácticas, comportamiento de los grupos, el conocimiento...) para el lector. La investigación etnográfica va asociada a la descripción e interpretación del comportamiento cultural.

De acuerdo con Goetz y LeCompte (1988: 29) utilizamos el término “investigación etnográfica” como “una denominación condensada que denota las investigaciones conocidas como etnografía, investigación cualitativa, estudio de casos, investigación de campo o investigación antropológica”. También Hammersley y Atkinson (1994) consideran como sinónimos los conceptos de “etnografía” y “observación participante”. Lo relevante es que “el etnógrafo o la etnógrafa participa abiertamente o de manera encubierta de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas; o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella han elegido estudiar” (ibid.: 15).

Knapp establece, aunque sin intención de abarcar toda su complejidad, unos elementos básicos de la investigación etnográfica:

- “a) un acceso inicialmente exploratorio y abierto a todas las contingencias al problema de la investigación; b) una intensa implicación del investigador en el

entorno social que está siendo estudiado, como observador y en diferentes grados como participante; c) el empleo de múltiples técnicas de investigación intensiva, insistiendo en la observación participante y en las entrevistas con informantes clave; d) una tentativa explícita de comprender los acontecimientos en términos del significado que les prestan quienes habitan en ese entorno social; e) un marco interpretativo que subraye el importante papel del contexto en la determinación de la conducta y de las interrelaciones “estructurales” o “ecológicas” entre la conducta y los acontecimientos dentro de un sistema funcional; f) un producto de investigación en forma escrita –una “etnografía”- que interprete los acontecimientos conforme a las líneas anteriormente indicadas y describa el entorno con detalles suficientemente vivos como para que el lector “sepa lo que es estar allí.” (Knapp, 1986: 172)

Implica pues, que, además de producto, la etnografía es un proceso, una forma de estudiar la vida humana (Goetz y LeCompte, 1988: 28), ya que para poder conseguir la reconstrucción cultural se requiere la observación participante que proporcione los datos fenomenológicos de los participantes, al mismo tiempo que posibilite un carácter holista del fenómeno estudiado (conexiones entre los fenómenos, y entre éstos y el contexto). Esta es la manera de evitar lo que Ogbu (1993: 147) denomina el “sesgo de la microetnografía” que no relaciona, no establece conexiones entre la escolarización y lo que ocurre en el aula con otras instituciones.

Nos hemos servido de un diseño cualitativo o etnográfico en la medida que he participado plenamente en el escenario educativo objeto de estudio, he mantenido una “interacción sostenida” día a día, y he actuado como “observador participante” (en momentos puntuales también como observador no participante). Utilizamos la expresión “participación plena” para concretar mi papel como maestro que trabaja en el escenario de estudio, y que consciente y deliberadamente se esfuerza por observar lo cotidiano. Es en este sentido que preferimos hablar de estudio etnográfico sin más, en lugar de usar otros términos que son utilizados para describir estudios hechos por los propios participantes o maestros: “investigación participativa”, “investigación acción”, “investigación hecha por los propios participantes”. En cualquier caso, lo relevante del estudio que está realizado por los maestros que ponen el foco de análisis en su mismo lugar de trabajo, a diferencia de otro tipo de observación o reflexión aislada o asistemática, es que la observación etnográfica está deliberada y sistemáticamente orientada, y requiere de evidencias o datos para sustentar las afirmaciones (Anderson *et.*

al., 1994). Es esa observación participada que siempre está alerta a cualquier información que pueda surgir, dispuesta a seguir y comprender cualquier acontecimiento que no haya previsto o que parezca inexplicable, lo que marca la diferencia.

El objeto del estudio etnográfico es aportar datos descriptivos del escenario de estudio, experiencias y creencias de los participantes en el escenario educativo, con una combinación de datos objetivos y subjetivos para reconstruir el universo social, procurando una interpretación desde el marco conceptual propuesto (Goetz y LeCompte, 1988: 41). De esta manera, el análisis que intentamos hacer aquí ha sido obtenido y desarrollado, en consonancia con Ball (1989: 42), a partir de la interacción entre los datos (en la forma de notas de campo sobre las experiencias e intenciones e interpretaciones, en la forma de grabaciones de sesiones de aula y en la forma de documentos escritos, entre otros) y las categorías conceptuales identificadas en los datos. Entendiendo como datos las experiencias y actividades, significados e interpretaciones de los actores sociales involucrados. Los datos son el punto de partida y el punto de referencia continuo del análisis. Es en esta dirección que Goetz y LeCompte (1988: 29) escriben que, entre las cuatro dimensiones de los “modos suposicionales” acerca de lo que es una manera legítima de investigar (inductivo-deductiva, subjetivo-objetiva, generativo-verificativa y constructivo-enumerativa), la investigación etnográfica se aproxima a los extremos generativo, inductivo, constructivo y subjetivo de estos cuatro continuos, en oposición a la investigación experimental que se aproxima a sus opuestos.

Nuestra observación ha estado orientada y enfocada en la medida que servía a nuestro objeto de estudio, pero no estructurada ni pautada a la manera de investigación experimental. Precisamente los estudiosos hablan de la “flexibilidad” de la etnografía, en el sentido que dentro de unas líneas deliberadas de investigación, los términos específicos de la investigación pueden cambiar en respuesta al carácter peculiar de lo que ocurre en la situación de campo y en respuesta a los cambios en las propias percepciones y comprensiones, lo cual no es obstáculo para que la tarea de comprensión se lleve a cabo de modo riguroso (Erickson, 1990). La forma de registrar la observación ha sido a través de grabaciones de sesiones de aula y de notas de campo, entendidas éstas como “apuntes realizados durante el día para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y se desea registrar, y notas más extensas escritas con posterioridad, cuando se dispone de más tiempo para hacerlo” (Woods, 1989: 60). Respecto a las grabaciones

de sesiones de aula hay de tres tipos: están las grabaciones de mis propias sesiones con “mis” grupos de alumnos/as, grabaciones de maestros y maestras con “sus” grupos de alumnos y en las cuales yo no estaba presente, y grabaciones de maestros y maestras con “sus” grupos de alumnos/as en las cuales yo sí estaba presente registrando las observaciones por medio de notas de campo redactadas *in situ* y también quedaron registradas en grabadoras. A estos últimos casos nos referimos cuando consideramos que en momentos yo no actuaba como observador participante, en la medida que son un tipo de datos en los cuales nuestra participación no contaba para el desarrollo de la acción.

Otros métodos de registros de datos han sido: entrevistas, conversaciones informales y registros escritos de reuniones. También se han tenido en cuenta diferentes tipos de evidencias documentales: agendas de trabajo personales de las maestras, trabajos producidos por los alumnos/as y maestros/as, los libros de texto, proyectos y documentos escritos, y documentos legislativos u orientaciones administrativas que tuvieran relación con el estudio.

3.2.2 LAS RAZONES DE SU ELECCIÓN

Son varios y desde diferentes perspectivas, los autores que han puesto de manifiesto el interés de estudiar lo “familiar” (Berger, 1989; Jackson, 1992; Erickson *et. al.*,1990; Apple, 1986; Woods, 1989).

Aunque los “eventos sociales” pueden estimular la investigación, Hammersley y Atkinson (1994: 46) consideramos que definen bien nuestro punto de partida cuando escriben que “incluso experiencias personales pueden proporcionar motivos y oportunidades de investigación. Aquí también estas experiencias cobran interés y significado por medio de ideas teóricas: el estímulo no es intrínseco a la propia experiencia”. Podría decirse que mi experiencia como maestro estaba siendo “releída” a través de la literatura sociológica sobre el tema y estaba dispuesto a comenzar a explorar algunos componentes del proceso de socialización escolar. Subyace aquí la idea que expresara Berger en su *Invitación a la Sociología* (1989: 35): “la fascinación de la Sociología radica en el hecho de que su perspectiva nos hace ver bajo una nueva luz el mismo mundo en el cual hemos vivido toda la vida”, y en la medida que vamos profundizando en el entendimiento de “nuestro mundo” (“el mundo habitual” o “normal”), “la realidad social presenta múltiples niveles de significado. Y el

descubrimiento de cada nuevo nivel modifica nuestra percepción de todo el conjunto” (ibid.: 37).

Y la etnografía, como método de investigación, puede cumplir con unos requisitos epistemológicos que fundamenten el trabajo del maestro-investigador. De acuerdo con Woods serán (1995: 44):

- 1) Respetar el mundo empírico. Quiere decir que la etnografía se centra en experiencias vividas en situaciones reales, tal como pasan en la vida cotidiana.
- 2) Penetrar en las capas de la realidad, para poder conocer las situaciones y procesos en profundidad, no bajo las primeras impresiones.
- 3) Hacer posible el descubrimiento por la inmersión en la acción, que es la base de la observación participante.
- 4) Situar la interacción, contextualizarla en la acción para poder definir situaciones con mayor garantía que si se atiende sólo a lo que piensan los actores de las interacciones y de las situaciones.
- 5) Comprender el sentido del proceso, en lugar de quedarse en la “foto fija”.

Es desde esta base epistemológica como se puede llegar a desarrollar una “descripción densa”:

“Va más allá de los simples hechos y apariencias superficiales. Presenta detalles, contextos, emociones, y la red de relaciones sociales que une a las personas entre sí. La descripción densa evoca emotividad y sentimientos personales. Inserta la historia en la experiencia. Establece el significado de una experiencia, o la sucesión de acontecimientos, para la persona o personas en cuestión. En la descripción densa, se oyen las voces, los sentimientos, las acciones y los significados de los individuos que están interactuando.” (Denzin, en Woods, 1995: 45)

Es importante también resaltar el componente práctico de la etnografía para desarrollar el oficio de maestro. Woods (1989: 20) habla de la “utilidad de la etnografía” para los maestros en cuanto que la etnografía y la enseñanza comparten ciertas particularidades y atributos. Maestros y etnógrafos se mueven en el mismo terreno, se fijan en elementos de lo cotidiano y necesitan de la observación para llegar a una comprensión penetrante de la realidad, superando la significación aparente de las situaciones. A pesar de las dificultades que puede tener el maestro para actuar como etnógrafo (el más punzante es la falta de tiempo), dice Woods que “gran parte del tiempo del maestro se invierte en

trabajo etnográfico, observando, escuchando, tratando de comprender a sus alumnos y colegas”; y que por lo tanto “es muy corto el paso que se requiere para imprimir a esa actividad una orientación más sistemática, con miras a una investigación” (ibid.: 35). Personalmente estaba dispuesto a abordar esta aventura, me pareció un “auténtico reto la tarea de examinar lo cotidiano”, como así lo había expresado Jackson (1992).

En suma, el trabajo etnográfico puede tener para mí un valor práctico, en este sentido se trataría de una información, “de una información que los maestros necesitan para establecer las condiciones de su trabajo y comprender el cumplimiento de sus deberes” (Woods, 1989: 15). O en palabras de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1985: 15): “la gestión de la práctica exige algún grado de conocimiento de cómo es la dinámica que sigue la realidad, y cuanto más amplio y seguro es ese conocimiento más adecuadamente se puede gobernar la práctica”.

Parece obvio considerar que, en la medida que mi conocimiento teórico práctico avanzaba, también había posibilidades de hacerse notar, no sólo en mi práctica, también en el contexto de la escuela, pero no era éste el objetivo preponderante, sino que por la propia naturaleza de la investigación se trataba de un “participante” que se había propuesto la tarea de observar y comprender, y poder dar cuenta de lo que allí pasaba.

3.2.3 VENTAJAS, RIESGOS Y PELIGROS EN EL PAPEL DE MAESTRO INVESTIGADOR

A) RIESGOS Y PELIGROS

En general, como señala Ruíz Olabuénaga (1989: 80), “la observación es sujeto de apasionadas discusiones entre los que la defienden por su capacidad inigualable para recoger datos más numerosos, más directos, más ricos, más profundos, y los que la critican por su subjetividad, por su indefensión entre los riesgos de deformación, de engaño o de sesgo”. Concretamente en lo que a este estudio respecta, nuestras observaciones pueden estar mediatizadas o intervenidas por mis experiencias previas como maestro y, por otra parte, influenciar de manera directa en el contexto de observación. El mencionado “aire familiar” del escenario de estudio pudiera dificultar la necesaria distancia. De ahí la obligación por combinar la implicación personal ineludible con un cierto nivel de distancia crítica; es decir, siendo un “nativo”, habría sido necesario adoptar, en ciertos momentos, la actitud del “forastero”.

Como técnicas de gran utilidad para producir interpretaciones lo más desafectadas posibles y activar la actitud del “forastero”, los estudiosos han señalado: notas de campo y actitud reflexiva. Puede decirse que el maestro tiene la posibilidad de poder hacer de sus quehaceres cotidianos, unos quehaceres también etnográficos, en la medida que esté dispuesto a hacer valer estas técnicas y a dedicar mucho tiempo adicional: “añadir rigor y auto-consciencia al proceso de comprensión de la vida diaria requiere una considerable cantidad de tiempo y reflexión por parte del investigador de campo” (Erickson, Florio y Buschman, 1990: 55). A pesar de que el tiempo es un bien escaso entre los maestros:

“Pero pudiendo disponer de un poco de tiempo en el que poder reflexionar sobre la propia práctica, si se adquieren las destrezas de observación y la postura reflexiva de un investigador de campo puede aumentar la capacidad profesional de los implicados en tareas docentes, ayudando a hacer visible lo familiar y dotar otra vez de significado lo que se daba por sentado.” (Erickson, Florio y Buschman, 1990: 55)

En efecto, sociólogos y etnógrafos animan a los maestros a desarrollar estudios etnográficos y ofrecen orientaciones prácticas²⁸. En todos ellos subyace aquella idea de Berger (1989) de la emoción que suscita el redescubrir lo que nos es cercano y próximo, entre otras razones, porque la realidad social tiene muchas capas o “niveles de significado”. Junto con Berger todos ellos dan buena cuenta de las virtudes de la actitud reflexiva, y también de las virtudes de tomar cuidadosas notas de campo, para poderse preservar de las deficiencias del nativo para poder llegar al “fondo de las cosas”. En síntesis, la etnografía como método de investigación está capacitada para tratar lo familiar como extraño, teniendo en cuenta que los medios por los que obtiene los datos son sutiles y difíciles de definir (Goetz y LeCompte, 1988).

En cualquier caso, es necesario recordar, como viene constatando la investigación cualitativa²⁹, que si el investigador toma seriamente en cuenta su subjetividad y sus motivaciones y los explicita, más que un problema, puede ser un medio para acceder más fácilmente a la complejidad de la realidad que está observando, e igualmente poder ofrecer una visión más compleja, más sutil. Wright Mills en *La imaginación sociológica* ya planteaba que “la toma de conciencia es condición previa de la objetividad de toda

²⁸ Woods (1989, 1995 y 1998), Erickson, Florio y Buschman (1990), Hammersley y Atkinson (1994), Woods y Hammersley (1995), Martínez Rodríguez, J.B (1990).

²⁹ Gofman (1988), Jackson (1992), Willis (1988), Woods (1993, 1995, 1998), Vásquez y Martínez (1996), Arnaus R. (1996), Heras Montoya L. (1997).

sociología” (p.: 29), quizá muy influenciado por la postura que Mannheim (en *Ideología y Utopía*) había descrito como “subjetividad disciplinada” o “perspectivismo”: el investigador, lejos de ser un observador objetivo o desinteresado, adopta un punto de observación desde el cual sea posible reconstruir e interpretar los acontecimientos. Pero, a veces, lo que interesa al sociólogo, el objeto de conocimiento construido no aparece ahí fuera de manera nítida. Woods (1995) en este sentido nos advierte de la necesidad de considerar la concepción de “realismo sutil”: se trata de no caer en el error de dar cuenta de un “realismo naïf”, que es la creencia de que hay una realidad “ahí mismo” que de forma rápida y clara podemos comprender, sino que conviene percatarse de la idea de “realismo sutil”, que va al fondo de las cosas, pero que depende de la acumulación de información adecuada (ibid.: 44).

B) VENTAJAS

Fácil accesibilidad a la hora de observar, de tomar notas de campo, de recoger comentarios de los participantes. Es verdad que la observación ha estado condicionado por mi lugar de trabajo. Pero también ha supuesto una ventaja el hecho de haber podido ir tomando notas desde diferentes responsabilidades. El estudio parte de datos recogidos a lo largo de cinco cursos. En los dos primeros cursos ejercí como maestro tutor de primero y de segundo de primaria, y en los últimos tres cursos como especialista de Educación Especial y jefe de estudios. En los dos primeros cursos, pues, primaron las notas y grabaciones de las aulas del ciclo inicial, y del funcionamiento del equipo de trabajo del ciclo inicial³⁰. En el segundo periodo mi observación se centró más en el ámbito de la organización general de la escuela y de las relaciones con otras instituciones, de la organización y coordinación pedagógica, de los proyectos de escuela, de los diferentes niveles de reuniones, y durante el periodo febrero-junio del último curso realicé quince observaciones no participante en sesiones de aula de los grupos clases con sus maestros/as. El criterio que seguí para estas quince observaciones fue que estuvieran representados todos los niveles de primaria, todas las áreas, tanto maestros como maestras, y los diferentes momentos del día escolar (mañana y tarde, primeras y últimas sesiones). Al final de cada observación siempre hubo unos momentos para poder dialogar informalmente acerca de cómo había ido la sesión, los

³⁰ La mayor parte de este material fue empleado para el desarrollo de la “memoria de doctorado” inédita: “La vida social en las aulas de primaria. Un informe etnográfico sobre prácticas escolares en el primer ciclo de primaria: el clima social del aula y los valores fomentados. Estudio de un caso” (1997) UAB. Para el presente estudio el grueso de los datos corresponde a los tres cursos siguientes.

maestros y maestras la contextualizaban, le conferían significado globalmente, y también a algunas de las partes, comentábamos acerca de las problemáticas, las dificultades y las posibilidades, etc.

En definitiva, la variedad de técnicas empleadas para recoger la observación participante y no participante, y el periodo de referencia a lo largo del cual se han tomado notas de campo, son buenos avales para impedir las percepciones “cortas” de la denominada “etnografía relámpago” por un lado, e ir más allá de las percepciones de la narración biográfica, por el otro.

Como maestro que trabaja en el lugar de estudio, estaríamos de acuerdo con Anderson cuando escribe:

“Aunque la investigación realizada por los mismos participantes puede pedir prestado métodos apropiados de la investigación académica, aquélla es fundamentalmente diferente de ésta, dado que supone conocimiento interno o local. No hay modo de que, un forastero o un etnógrafo que emplee años como un observador, pueda adquirir el conocimiento tácito de un lugar en la manera en que lo hacen quienes tienen que actuar diariamente en ese lugar.” (Anderson *et al.*, 1994: 4)

Si bien es cierto, como ha desgranado pormenorizadamente Elliott³¹, la diferencia existente entre la comprensión alcanzada por los “agentes internos” y por los “externos” parece ser solamente de grado”, teniendo en cuenta la imposibilidad lógica de que éstos consigan captar el significado de los hechos del modo como aquellos mismos lo hacen. Hay, pues, distintos tipos de comprensión.

Pero, como ha destacado Elliott (1997: 130), una cosa es el acceso a la información y a los hechos públicamente accesibles de una situación social, y otra hacer uso público, y habrá situaciones en que la ética de la publicación pasa por delante de la ética de la verdad. Y esto no es que vaya en detrimento del rigor metodológico ya que, como ha expresado Elliott, aquí las consideraciones éticas son independientes de las metodológicas. Únicamente estamos planteando el tema de la “confidencialidad”: por razones éticas se ha eludido exponer cualquier dato que pudiera perjudicar a algunas de las personas participantes.

En cualquier caso, como muy bien ha recogido R. Arnaus (1996: 128), por encima de todo están las personas, y las investigaciones tienen el objetivo de mejorar sus vidas, no

³¹ Elliott (1997), en el Capítulo VII, hace una profunda disertación acerca de las conexiones entre ética y metodología en la investigación cualitativa, y las implicaciones para la comprensión.

de empeorarla. Y esta postura es un aval para activar la sutileza interpretativa, no sólo como medio para salvar el peligro de la restricción en el uso de los datos, también porque supone una mayor profundidad en la comprensión para conseguir representar la variedad de percepciones y valores de las personas implicadas sin necesidad de “descubrir” a nadie. No es necesario decir que, a través de la descripción e interpretación de las prácticas, no se está juzgando la labor y el trabajo de las personas implicadas, únicamente se pone de manifiesto algunos de los presupuestos y características de tales prácticas.

3.2.4 ESTUDIO INSTRUMENTAL DE CASOS

De todas formas conviene resaltar que, si bien es cierto que se puede categorizar nuestro estudio como estudio de caso, cabría matizar que la pretensión no es de “un estudio intrínseco de casos”, sino de “un estudio instrumental de casos”. Desde esta distinción que establece Stake (1998: 16) queremos subrayar que la idea que orienta este estudio, no es la necesidad de comprender sobre este caso particular, sobre esta escuela concreta y cerrar el análisis en torno a ella, sino que el estudio de este caso nos interesa porque a través de él comprendemos sobre problemáticas generales, en sentido que afectan a todas o a casi todas las escuelas. Es por ello que no hemos previsto como necesario la identificación de la escuela y que aparezcan los nombres propios de los participantes (los nombres de todos los participantes son inventados, pero obviamente refieren a maestros/ras y niños/as reales). Es decir, nos interesan las temáticas comunes en el proceso de escolarización, no las temáticas particulares de este caso. Como han escrito Goetz i LeCompte:

“El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como éstos ocurren naturalmente. Los resultados de dichos procesos son examinados dentro del fenómeno global; raramente se consideran de forma aislada.” (Goetz y LeCompte, 1988: 41)

Concluyendo, conocimiento práctico del tema de estudio, una “perspectiva sociológica”, observación participativa, observación no participante, notas de campo y actitud reflexiva son buenos avales para poder llegar a una comprensión profunda de las prácticas educativas en la escuela objeto de estudio.

CAPÍTULO IV

LOS DETERMINANTES INMEDIATOS DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

4.1 El contexto social

4.2 El contexto familiar

4.3 El centro escolar

CAPÍTULO IV

LOS DETERMINANTES INMEDIATOS DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

4.1 EL CONTEXTO SOCIAL

La escuela pública donde se ha desarrollado el estudio está enclavada en un barrio de una de las poblaciones del área metropolitana de Barcelona. Se trata de una población con un modelo de crecimiento dentro de las coordenadas que caracterizaron la etapa del desarrollismo franquista. El fuerte crecimiento industrial de los años sesenta necesitaba de una mano de obra, que produjo una fuerte oleada inmigratoria proveniente de las zonas deprimidas del territorio español, mayoritariamente del sur. La fuerte demanda de viviendas y la especulación dio como resultado la aparición de barrios sin ningún tipo de adecuación. En “nuestro” barrio en concreto: allí dónde se hallaban campos de cultivo, a finales de los sesenta e inicios de los setenta, fueron levantándose naves industriales y bloques de edificios. Los barrios se construían en núcleos cerrados, sin conexión entre ellos. La escuela está situada en uno de estos barrios, tocando por el norte con la zona de jardines de la empresa pionera local (desmantelada en la última crisis económica, y donde se han ido instalando pequeños talleres). También, como en otros lugares, la llegada de los ayuntamientos democráticos marcó el inicio de una creciente preocupación por la dotación infraestructural (zonas verdes y plazoletas, mercado, centro de asistencia primaria, etc.). El barrio presenta gran densidad de población y en la actualidad continúa creciendo. Los edificios han acorralado el patio de la escuela (si hace diez años el amplio patio se mostraba despejado y soleado, ahora esta encubierto por la sombra de los nuevos bloques colindantes).

La población del barrio está constituida, en su mayoría, por inmigrantes de habla castellana, básicamente por trabajadores industriales y comerciales, que en muchos casos tienen el lugar de trabajo en Barcelona u otros lugares de la comarca. No hay problemas de paro, y las problemáticas derivadas de la denominada desestructuración familiar son muy puntuales. La pauta de natalidad obedece a la pauta general de Catalunya: uno o dos niños por familia (en casos excepcionales tres).

4.2 CONTEXTO FAMILIAR

Como hemos comentado más arriba el problema del paro no se muestra abiertamente. Ha habido un aumento notorio de madres trabajadoras, aunque un porcentaje importante lo hacen en condiciones de precariedad laboral (limpiezas de casas, coser y producción

de objetos en el mismo hogar, trabajo en restaurantes, etc.), quizá también necesitando de un tipo de trabajo compatible con la crianza de los hijos, un terreno en que hay familias que cuentan con la muy importante colaboración de los abuelos/as.

Una encuesta realizada a los padres y madres de los alumnos/as con el objeto de recabar datos para la elaboración del Proyecto Lingüístico mostraba que alrededor del 70% tenía estudios primarios y un 25% estudios secundarios. El 82% de las familias tenían como lengua familiar el castellano, el 3% el catalán, y un 15% ambas.

Algunas características observadas en relación con las familias:

- La preocupación por la educación escolar queda en manos de las madres: asisten a las reuniones pedagógicas de inicio de curso y a las entrevistas con los maestros/as, escriben las notas en las agendas de los niños/as, firman los comunicados y autorizaciones, acompañan a la escuela a sus hijos, participan en las salidas escolares, celebraciones y actividades complementarias, dirigen y promueven la asociación de padres y madres de alumnos.

- Los niños y las niñas pasan gran parte del tiempo de ocio delante de las video-consolas y del televisor en todos los momentos del día (a primera hora de la mañana, mediodía, tarde-noche). Si bien es cierto que también una amplia mayoría participa en actividades extraescolares, ya sea organizadas por el AMPA de la escuela (fútbol-sala, baloncesto, karate, gimnasia rítmica, natación, atletismo, ajedrez, etc.), o por otras instituciones, organismos y asociaciones de la localidad, actividades que pueden alargarse hasta las siete o las ocho de la tarde.

- Hay una percepción extendida entre los maestros y maestras de que materialmente a nuestros alumnos no les falta de nada, sus padres les proporcionan cosas y enseres que seguro les cuesta mucho esfuerzo conseguirlo (juegos caros, bambas y ropa deportiva de marca, televisor para su habitación, ordenador, etc.), pero que pasan mucho tiempo solos delante del televisor (cuando no están en la escuela o en actividades extraescolares). Una maestra que llegaba de trabajar en una escuela de un barrio económicamente deprimido de otra localidad comentaba que, en comparación con sus anteriores alumnos/as, “a éstos materialmente no les falta de nada, pero es que padres y madres estamos tan ocupados, tenemos tantas cosas que hacer, que nos queda poco tiempo para la educación de nuestros hijos”. Se refería esta maestra a esa percepción generalizada entre los maestros y maestras de que padres y madres deberían prestar mayor atención a lo que hacen los hijos en la escuela, hacer un seguimiento de sus tareas escolares, pautarles el tiempo en casa para que les quede tiempo para asuntos de

la escuela y ayudarlos en estas tareas, guiarlos y, en ciertos casos, acompañarlos en el tiempo de ocio, etc.

- Las madres asisten mayoritariamente a las reuniones pedagógicas de inicio de curso y a nivel individual asisten a una o dos entrevistas anuales con los maestros de sus hijos, y también mantienen una relación fluida con los maestros tutores siempre que hay algún problema o cuestión que atañe a las dos partes.

A nivel general, por la importancia que tiene para la socialización primaria, cabe destacar que los estudiosos han destacado una evidente disminución del tiempo real que los adultos significativos pasan con sus hijos. Un tiempo que ahora es ocupado por otras instituciones como la escuela o los clubes, pero lo que preocupa es la exposición a la televisión, las video-consolas y a Internet:

“Al respecto, vale la pena recordar que uno de los rasgos más importantes de la socialización a través de la televisión consiste, precisamente, en que el niño está relativamente solo frente a los mensajes que recibe, sin la ayuda de los adultos para interpretarlos.” (Tedesco, 1995: 41)

4.3 EL CENTRO ESCOLAR

Se trata de una escuela pública que en su proyecto educativo (PEC) (donde concreta su intención educativa, principios ideológicos y educativos, línea metodológica, finalidades, estructura y funcionamiento del centro), habla de pluralismo y valores democráticos, coeducación, integración, educación integral, atención a la diversidad, etc.

El claustro de maestros y maestras en estos cursos ha estado formado por veinticinco, generalmente veinte maestras y cinco maestros. Decimos generalmente, porque cada final de curso hay cambios, pero no han sido cambios bruscos, tres o cuatro componentes se iban y eran reemplazados por otros tres o cuatro. Sin duda, desde el final del recorrido, podemos hablar en estos cursos de un claustro estable y consolidado, en la medida que contabilizan una media de permanencia en el centro de diez cursos y una media de dedicación docente de dieciocho cursos .

El grupo de maestros con mayor permanencia en el centro (al final del estudio eran once y contabilizaban una media de 15 años en el centro), de alguna manera ha ido conduciendo el claustro siguiendo unos acuerdos y unas pautas a los que habían llegado en momentos de tensiones ideológicas, producto de momentos históricos concretos. Es

por ello que, fruto de la propia experiencia, han aportado la apuesta firme por el diálogo y la búsqueda del consenso, dotando al claustro, o reuniones de todos los maestros y maestras, como auténtico órgano de debate y de decisión. Al mismo tiempo que siempre han promovido la permeabilidad a las ideas y proyectos de los maestros y maestras que se iban incorporando.

En este sentido podemos decir que las relaciones en el claustro de maestros y maestras han estado regidas por un clima de diálogo, y de negociación siempre que había conflicto de intereses. Cultura que se ha ido extendiendo también a las relaciones con los padres y madres de alumnos y alumnas. Como hemos señalado antes, la educación escolar queda en manos de las madres. A nivel familiar son quienes mantienen la comunicación con la escuela y están al tanto de la trayectoria escolar de sus hijos. A nivel de su organización y participación en la comunidad educativa, tenemos que:

- En la asociación de padres y madres de alumnos y alumnas (AMPA), son las madres quienes dirigen y promueven la organización y la participación: organizando las actividades extraescolares, promoviendo y vehiculando la participación de las madres en las actividades escolares, etc.
- Sólo ellas son también quienes se representan en el consejo escolar (máximo órgano colegiado de gestión y dirección de la escuela).

Si bien es cierto que, la movilización de las madres en torno a la escuela para involucrarse en problemáticas comunes, no es tan masiva como lo que desearían las madres que están al frente del AMPA y que se reunían todas las tardes de los martes, también es cierto que esta participación ha ido en aumento.

La relación de l'AMPA con el claustro ha ido enriqueciéndose en los últimos cursos y han ido sacando adelante proyectos comunes, y lo que es más importante, se han abierto vías de diálogo y participación que pueden perdurar.

CAPÍTULO V

INFORME ETNOGRÁFICO: LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

5.1. LA PRÁCTICA TÉCNICO-OBJETIVISTA

5.2 LA PRÁCTICA PRÁCTICO-SIGNIFICATIVA

5.3 LA PRÁCTICA CRÍTICO-DIALÓGICA

5.4 LA ESCUELA COMO COMUNIDAD

5.1 LA PRÁCTICA TÉCNICO-OBJETIVISTA

5.1.1 Las tareas técnicas y la estructuración de los contenidos: el libro de texto

5.1.2 Libro de texto y concepción objetivista del conocimiento

5.1.3 Cuatro aliados del libro de texto

5.1.4 Las tareas técnico-objetivistas y la estructuración del discurso

5.1.5 El contenido del habla del maestro/a y el contenido del habla del alumno/a en la lección

5.1.6 El significado de la lección: estructura discursiva y función pedagógica

5.1.7 Los maestros como técnicos y el significado de las tareas técnicas (aprendizaje memorístico)

5.1.8 La organización técnico-instrumental

5.1. LA PRÁCTICA TÉCNICO-OBJETIVISTA

5.1.1 LAS TAREAS TÉCNICAS Y LA ESTRUCTURACIÓN DE LOS CONTENIDOS: EL LIBRO DE TEXTO

En líneas generales podemos decir que el libro de texto ha sido el instrumento técnico más utilizado en las aulas para facilitar a los estudiantes la asimilación de los saberes elaborados. Ha sido, pues, el instrumento, la herramienta de trabajo básico en las aulas. Ha sido la principal fuente de conocimientos, en tanto que portador de los contenidos del currículum, en palabras de Martínez Bonafé (2002). Quiere ello decir que es el referente básico en la presentación y estructuración de los contenidos y a la hora de desarrollar las tareas diarias en el aula, y en concreto el determinante fundamental de la tarea técnica. Como ya había puesto de manifiesto Apple (1989), la manera en que organiza y presenta el libro de texto el conocimiento curricular actúa como un importante mecanismo de control técnico sobre la práctica de la enseñanza, y en él se insertan bajo determinados códigos los conocimientos a ser estudiados. Es decir, su lógica, obedece a un determinado formato y promueve un determinado código. A desentrañar la técnica y los mecanismos implícitos –el código– en el libro de texto nos ocupamos en este apartado.

El libro de texto pauta y guía buena parte de las experiencias que tienen lugar en las aulas (siempre bajo el filtro del plan de trabajo global de centro y de los equipos de ciclo, y la trayectoria profesional y personal del maestro). Los libros de las diferentes áreas son los que los alumnos han de “completar” para retornar a casa perfectamente acabados y corregidos al final de curso. Un ejemplo plástico lo observamos en la siguiente secuencia de una sesión de lengua.

“Completar las frases”:

En una clase de primero a las nueve de la mañana, después de poner la fecha, repartir los libros de lengua y después de algún comentario, la maestra y el grupo de alumnos se enfrentan conjuntamente al libro de texto³²:

³² La lengua vehicular de la escuela es el catalán, en consecuencia los textos y diálogos son traducciones al castellano. Respecto al habla de los alumnos/as, es el objetivo que los alumnos/as se expresen en catalán, no obstante, al estar situada la escuela en un entorno de mayoría castellano-hablante, hay niños y niñas que en sus intervenciones en el aula mezclan las dos lenguas, si bien es cierto que en el patio su lengua habitual suele ser el castellano. El número de familias catalano-hablantes ha venido siendo de una o dos familias por cada grupo-clase.

Maestra: Mirad, vamos a leer la primera frase que está incompleta y la tenemos que completar, pensar qué palabra tenemos que poner. Bien, a ver, ¿ya estamos todos en la página 46?

Coro alumnos/as: Siiií.

Maestra: 46 Andrea. Es que no escuchas Andrea, no escuchas lo que te estoy diciendo. 46 Andrea. ¿Qué número es el 46, Andrea?

Andrea: El 4 y el 6

Maestra: Bien, vamos a leer la primera frase, fijaros en el dibujo. Miguel escribe en la pizarra “El es quien manda en el barco”. ¿Quién manda en el barco?

Coro de alumnos/as: El marinero.

Maestra: No, ¿quién es quien manda en el barco? El marinero no.

Coro de alumnos/as: El capitán.

Maestra: Muy bien, Iván lo ha dicho el primero muy bien. Muy bien, escribe capitán (dirigiéndose hacia Miguel y dictando). “El capitán es quien manda en el barco”. No, lo estás haciendo mal. Cuántas veces te he dicho lo de la “t”. Al final has puesto “b”. Venga, “capitán”, “capitán”. Bien, pues leemos la frase y después la escribimos en el libro.

Tratándose de un grupo de primero, deducimos que el objetivo de la actividad no es otro que la ejercitación en la lectura y escritura de la frase, y la ampliación de vocabulario.

Todo ello se procura conseguir mediante la resolución de tareas tipo, que en este ejemplo en concreto es “completar la frase”, y que a lo largo del libro de texto se irán repitiendo cíclicamente en cada tema.

Se trata de una secuencia en la cual se presentan unos contenidos sin ningún tipo de vinculación con las situaciones de los alumnos. El papel de los alumnos parece quedar reducido a una especie de juego de adivinanzas en el que tienen que tratar de dar con la respuesta que el libro propone. En estas condiciones resulta difícil mantener la atención de todos los/las alumnos/as. Para evitar que los alumnos caigan en el distraimiento, la maestra alienta a sus alumnos:

Maestra: A ver tenemos unos ejercicios muy bonitos, eh. De pensar, es muy bonito pensar. Francisco no se sienta correctamente. Venga, vamos por la última.

Cuando se acaba el ejercicio de “completar”, pasan al siguiente, también relacionado con los barcos, dado que la referencia al mar es el hilo conductor de este tema:

Maestra: Ahora tenemos que ver qué es esto, ¿qué es esto? (Mostrando una ilustración del libro de texto)

Coro de alumnos/as: Un barco.

Maestra: Y tenemos que saber cuáles son las partes de un barco, eh. ¿Alguno ha estado en un barco?

Coro de alumnos/as: Yo, yo, yo,... (la maestra señala a un niño)

Niño: Yo fui a América.

Maestra: ¿Tú estuviste en América?

Niño: No, en América no, allí en un pueblo que hay que ir por un lago.

Maestra: ¿A Mallorca?

Niño: Sí

Maestra: Hombre, Mallorca está aquí al lado.

El origen de esta secuencia está en la búsqueda vínculos entre la actividad a realizar y los alumnos, mediante la referencia de la maestra a la experiencia extraescolar. Es otra manera de atraer la atención de los alumnos hacia la actividad, en tanto que a medida que el tiempo de la sesión va transcurriendo, va resultando más difícil. Hasta que en un momento de distracción generalizada tiene que advertir:

Maestra: Mirad, si no ponéis atención, lo haréis solos.

La amenaza de la maestra es que lo harán solos, individualmente. Y es que en la escuela de primaria, una parte importante del tiempo del trabajo en el aula se lleva a término bajo el esquema interactivo maestro-grupo de alumnos. Diríamos que en los cursos iniciales de primaria la pauta y el acompañamiento en el desarrollo de la actividad es mayor y va decreciendo a medida que se avanza en los cursos, y los alumnos pueden desarrollar las tareas con un mayor grado de autonomía. Bernstein (1990: 80) ha relacionado la importancia del dominio de la lectura temprana con un determinado tipo de práctica pedagógica: la que promueve la pedagogía visible del código colección. Y es que una vez que el niño/a puede leer, entonces es posible el trabajo independiente, en solitario:

“En un sentido importante la lectura hace al niño eventualmente menos dependiente del profesor y otorga al adquirente acceso a perspectivas alternativas.” (Bernstein, 1990: 81)

Por el contrario el alumno/a que no satisface los “criterios de secuencia”, en este caso la adquisición de la lectura temprana, o los criterios de secuencia explícitos que impone el libro de texto, corre el riesgo de caer en “las estrategias del sistema de reparación”.

El libro de texto es el material de trabajo base. Ahí están debajo de las mesas para ser utilizados en cualquier momento. Están siempre al alcance de la mano. Basta una expresión del maestro (“coged el libro verde”, “iniciamos matemáticas”) para que sean alcanzados y situados en el centro de atención.

A través de su propuesta delimitada y bien definida, los libros de texto no sólo mediatizan el qué se enseña en las aulas, también el cómo: el tipo de comunicación pedagógica y la pedagogía. El esquema básico de actividad, que promueve la propuesta del libro de texto, viene definido por las breves explicaciones y aclaraciones por parte del maestro o maestra (“monólogos del maestro/a”) acerca de un determinado contenido expuesto en el libro, y la realización por parte del alumno individualmente del ejercicio que desarrolla dicho contenido. Es en este sentido que podemos decir que el libro de texto refuerza la idea de la enseñanza como transmisión de contenidos atomizados y del aprendizaje como un proceso individual. Lo veremos también en los siguientes ejemplos (“la suma llevando” y “la tortilla de butifarra”). Y es que el libro de texto, no sólo es un soporte para la instrucción, es también una manera de “hacer” la enseñanza y el aprendizaje.

La suma llevando:

En otra clase de primero, a primera hora del día, después de poner la fecha y de reprender a un niño por haber insultado a su compañera:

Maestra: A ver, abrimos el libro de matemáticas por la página ciento veinte. Antes que nada recordamos cómo se hacen las sumas. Escuchadme por favor. Es que si no, no acabaremos de sumar nunca. Comenzamos siempre por la derecha (la maestra pone un ejemplo en la pizarra). Todos sabemos cómo se tiene que hacer. Ahora vamos a la página ciento veinte. Leemos, comenzamos a leerlo todo y escuchamos, eh.

Ahora leemos la página. Lee Victoria.

Victoria: En un jarrón hay quince flores, en otro hay trece flores y en otro hay cuatro flores. ¿Cuántas flores hay en los tres jarrones?

Maestra: (La maestra se olvida momentáneamente de este problema y hace una aclaración a través del ejemplo setenta y cinco más cinco). Escuchadme, si una suma es llevándose, ¿qué pasa? (no espera contestación) Tenemos que comenzar siempre por la derecha. Nunca se puede comenzar por aquí, porque si después nos llevamos, ya no nos acordaríamos de éste. Marc, ¿qué hacemos aquí?

Marc: Tenemos que poner el uno arriba.

Maestra: Muy bien, hacen diez y pones el uno arriba y ahora sumamos el otro. ¿Nos da?

Coro de alumnos/as: Ocho.

Maestra: Ocho, muy bien. Ponemos el número aquí (señalando encima de las decenas) y no se ha de poner aquí (señalando el resultado de la suma), porque si no, sale un número más grande del que tendría que salir, eh. ¿Os acordaréis?

Coro de alumnos/as: Siiií.

Maestra: Y siempre que ponemos el número aquí arriba nos tenemos que acordar de sumarlo. Vale. Esta suma no puede dar ochocientos diez porque es mucho.

Niña: ¿Aquí un diez se puede poner? (señalando el final de la suma, las decenas)

Maestra: Sí, sí, aquí un diez sí que puedes ponerlo. Siempre que esté acabada la suma se puede hacer. Y si, por ejemplo, la suma es de un número solo, por ejemplo (escribe en la pizarra la suma) seis, más tres, más cuatro, eh, si hacemos esta suma, sí que la ponemos toda entera, eh.

Una vez que toda la clase hace el primer ejemplo del libro (ya leído por Victoria), guiados por la maestra, empieza el trabajo individual de cada alumno para resolver los ejercicios del libro de texto, y la maestra pasea entre las mesas aclarando y corrigiendo los ejercicios individualmente: “paso por las mesas a ver si las tenéis bien”.

Como observamos el libro de texto concreta el curriculum en términos de la práctica diaria en el aula. Y esta práctica diaria define al libro de texto como el poseedor del conocimiento importante a ser evaluado (a ser controlado), al maestro como mediador del conocimiento del libro de texto, y al alumno como receptor en solitario de los contenidos importantes del libro de texto.

“La tortilla de butifarra”:

En una clase de primero, a primera hora del día escolar, después de colocarse en sus sitios y de algunos comentarios, conducidos por el maestro, se continúa las actividades del libro de lengua, a partir de la actividad desarrollada el día anterior:

*DP*³³: Nos situamos en la página 31. Dani no te has acordado de poner la fecha. Bueno, vamos por la primera actividad. Para hacer la tortilla con butifarra, ¿lo primero es ..?

Niña: Poner el aceite.

DP: Se rompen los...

Coro de alumnos/as: Los huevos.

DP: Nos fijamos en el libro. A la derecha se tiene que dibujar cómo se rompen los huevos. Nuestra manera de romper los huevos. La segunda actividad para poder hacer la tortilla de butifarra es...

Niño: Poner el aceite.

DP: No, es.... ¿Qué dibujo hay en el segundo recuadro?

Niña: Se corta la butifarra.

DP: Muy bien. Se corta la butifarra. En el tercer recuadro, qué es lo que se tiene que hacer. Hay que saber leer para responde. Está escrito. ¿Quién es capaz de leer? María.

María: Se mezcla.

DP: Muy bien. Así pues, tercero, en el tercer dibujo tenemos que mezclarlo todo. Bien mezcladito todo. Una vez mezclado, se pone un poco de sal. ¿Y en el cuarto recuadro?

A ver, en el primer recuadro no se ha de escribir nada ya que viene escrito en el libro. Entonces nosotros tenemos que hacer el dibujo. En el segundo recuadro el dibujo ya viene, tenemos que escribir qué quiere decir. En el tercer recuadro no tenemos que escribir nada, porque ya viene escrito. Y en el cuarto recuadro, ¿qué se ha de hacer en el cuarto recuadro?

Niño: Pintar que hay una comida.

³³ Cuando aparece DP son ejemplos en los cuales soy yo mismo el maestro.

DP: No, no. ¿Qué pasa? Se pone el aceite en la sartén.

La sesión de la tortilla se acaba repasando en grupo, otra vez, todos los pasos para hacer la tortilla en la secuencia que indica el libro de texto, a través de las preguntas del maestro y las respuestas de los/las alumnos/as. Finalmente, el maestro hace una recapitulación de todo, para que posteriormente cada alumno/a individualmente complete el libro de texto:

DP: En esta página estamos aprendiendo los pasos a seguir para hacer la tortilla, eh. Y el libro nos pone cada paso con su dibujo. (Señalando el libro) Aquí se rompen los huevos. Después se trocea la butifarra. ¿Quién ha visto a la madre mezclando los huevos con la butifarra?

Niña: Yo, a mi madre.

DP: Después de mezclarlo todo, se pone la sartén con aceite. Ahora, si ya está entendido, nos ponemos a hacer la actividad en el libro de texto.

El ejemplo de la tortilla representa un claro ejemplo, muy plástico, de la reconceptualización descontextualizada que opera el discurso pedagógico por la mediación del libro de texto cuando el maestro se somete al imperativo de su guión. Cazden (1991: 129) señala que parte de la actividad docente está dedicada a enseñar a los alumnos/as a contemplar determinados fenómenos de manera nueva, a reconceptualizar. Efectivamente aquí la secuencia del libro de texto ayuda al alumno/a a pautar, a secuencializar una tarea (cómo hacer la tortilla de butifarra) que han podido ver hacer a sus padres y madres como un todo. Hablamos de reconceptualización descontextualizada en el sentido de ausencia de referencias a contextos concretos, compartidos. Tan sólo al final una pregunta del maestro (“¿Quién ha visto a la madre mezclando los huevos con la butifarra?”) parece pretender estrechar contextos (hogar y escuela), pero a la que sólo una niña responde.

También queda patente que los libros de texto, en gran parte, están diseñados para la actividad individual, a través de la propuesta de tareas cerradas y muy concretas.

Los libros de texto abordan los contenidos normativamente establecidos, siendo los de “Conocimiento del medio Natural y Social” los que aportan los contenidos más experienciales o referentes a situaciones de la vida diaria (especialmente en los primeros cursos de primaria). El libro de texto está estructurado en unidades didácticas, cada una de las cuales conlleva unas breves observaciones y comentarios alrededor de unas ilustraciones, que son el soporte para la realización de los ejercicios que propone.

Centrémonos en un ejemplo de lengua de segundo: cada unidad didáctica se inicia con la lectura de un cuento, y a partir de aquí nos encontramos con actividades del tipo: “fíjate en el dibujo y completa”, “observa y explica”, “subraya”, “escribe los contrarios”, “relaciona”, “dibuja”, “pon en un círculo”, “clasifica”, “completa”. Esquema que se repite sin grandes modificaciones a lo largo de cada unidad didáctica del mismo área.

En los libros de matemáticas (más claro en los de los primeros niveles de primaria) en los cuales la adquisición de las primeras destrezas matemáticas es lo prioritario, pero también deberían ser prioritarios los procesos de acercamiento al pensamiento matemático, la práctica más frecuente que proponen es enseñar una destreza y hacer ejercicios con ella dentro de un formato predecible. Como ha señalado Stodolsky (1991), que analiza las diferentes actividades de aprendizaje que se ofrecen en las aulas según el contenido (ya se trate de matemáticas o ciencias sociales), este tipo de prácticas favorece que los alumnos no conecten la destreza con otros aprendizajes: “Los alumnos aprenden a menudo que “esta página contiene problemas que han de resolverse de este modo”, pero no desarrollan una comprensión conceptual que puedan emplear en otras situaciones” (Stodolsky, 1991: 135).

En fin, el libro de texto, encierra toda una teoría curricular: define el mensaje, el modo de hablar y la práctica escolar en sí. En palabras de Martínez Bonafé:

“Una estructura muy común en nuestros libros de texto es la siguiente: una secuencia ordenada de núcleos temáticos con un marco de tareas similar en cada uno de los temas (lectura de la información, atención preferente a conceptos e ideas que deberán ser destacadas, y actividades –de lápiz y papel- que deberán realizarse a partir de la información seleccionada en el núcleo temático; mas pruebas de evaluación que normalmente resultan de una selección de actividades ya realizadas en los distintos núcleos temáticos sobre los que versa la prueba). Todo ello está sugiriendo un modo específico de entender la enseñanza, que se ha llamado de muchas maneras: transmisivo, tecno-burocrático, instrumental... El texto refleja, en las tareas que determina, una teoría curricular; por tanto, no sólo es el soporte técnico de información, es también, un modo de hacer el curriculum, y un modo de comprenderlo.” (Martínez Bonafé, 2002: 23)

5.1.2 LIBRO DE TEXTO Y CONCEPCIÓN OBJETIVISTA DEL CONOCIMIENTO

Podíamos decir que las tareas basadas en el libro de texto suponen un grado de rigidez y clausura grande en un doble sentido: a) se trata de tareas muy definidas y delimitadas, cerradas; b) el contenido está predefinido: el libro de texto ofrece unos contenidos mediante unos breves textos y con el refuerzo de unas ilustraciones y comentarios; en la resolución de los ejercicios se demanda unas respuestas de acuerdo con la estructura de contenido expuesta.

Es en este sentido que podemos decir que el libro de texto es un “hecho empírico”, que se refiere siempre a un fenómeno concreto –invariante- sobre el que se ofrecen datos suficientes para construir y confirmar teorías y proponer acciones (Martínez Bonafé, 2002: 51). Y propone una pauta de actividad lineal, eminentemente deductiva, fragmentaria, que a menudo obvia la complejidad de los fenómenos.

Una total y exclusiva definición de los contenidos por el libro de texto a la manera de “hechos empíricos”, impersonales, irá asociada a una predisposición mayor por una concepción objetivista del conocimiento. Los contenidos están ahí afuera, como algo independiente, descontextualizados, valorativamente neutros. En la base de la concepción objetivista del conocimiento está, pues, esa otra idea del conocimiento como algo ajeno al sentido común y práctico, y por consiguiente, sin conexiones con las realidades cotidianas y comunidad de los alumnos.

Se trata de un conocimiento rígidamente pautado, enmarcado, sistematizado, sin margen a la creatividad, sin integrar el conocimiento experiencial, como definiera Bernstein (1988 y 1990) “el código de conocimiento educativo tipo colección”.

En la mayoría de los casos observados, cuando el libro de texto está utilizado como actividad técnica, como entrenamiento técnico, el libro de texto ejemplifica “el código de conocimiento educativo tipo colección” de Berstein: proporciona una clasificación fuerte, un fuerte mantenimiento de límites entre los contenidos, y proporciona un enmarcamiento fuerte. Un enmarcamiento fuerte quiere decir que profesores y alumnos tienen poco que decir a la hora de decidir el qué, el cuándo y el cómo se concibe el conocimiento. El qué, el cuándo y el cómo se concibe y recibe el conocimiento viene impuesto por el libro de texto.

En consonancia con el tipo de ejercicios algorítmicos y factuales, mensurables, que plantea el libro de texto, se establecen los “controles” de evaluación, la “expresión válida de conocimiento”.

El siguiente “control” o examen de catalán de quinto que elaboró el maestro sobre los temas 11, 12, 13 y 14 del libro de texto, muestra los diez ejercicios en esta línea, a través de cuestiones tipo test. Es representativo de los controles que enfatizan la evaluación del conocimiento como un instrumento de medida (bien o mal), cuantificador (uno o cero):

“1.- Completa amb una forma verbal simple:

L’avia un pastís pel diumenge.

.....

2.- Completa aquestes frases amb la paraula que correspongui:

.....

3.- Completa cada paraula amb qu o amb qui:

.....

4.- Completa cada paraula amb j, g, gu, gü:

.....

5.-Completa cada paraula amb x o ix:

.....

6.- Completa cada paraula amb tx, tg, tj:

.....

7.- Escribe una fórmula per començar una rondalla.

.....

Escribe la fórmula per acabar una rondalla.

.....

8.- Assenyala el subjecte i el predicat d’aquestes oracions. Encercla de color blau el nucli del subjecte i de color vermell el nucli del predicat.

.....

9.- Subratlla els complements de les següents oracions i digues si són directe CD, indirecte CI o circumstancial CC.

.....

10.- Dictat”:

La expresión válida de conocimiento viene aquí expresada por un procedimiento de examen explícito, regido por criterios explícitos y mensurables.

Bernstein ha expresado muy claramente el tipo de conocimiento asociado al libro de texto cuando se utiliza como entrenamiento técnico, objetivo, y el tipo de identidad que va “ayudando” a conformar:

“Y el manual, a su vez, transmite tácitamente la ideología de un curriculum tipo colección: pues él encarna formas de clasificación y marcos de referencia rígidos. El manual ordena el conocimiento siguiendo una progresión explícita, proporciona

criterios explícitos, rechaza la incertidumbre y enuncia jerarquías. Da al niño un índice para conocer su situación con respecto a los demás en la progresión escolar. Es, pues, un medio silencioso para crear relaciones de competencia. Así aprender a servirse del manual es un paso decisivo para aprender el código tipo colección.” (Bernstein, 1988: 130)

5.1.3 CUATRO ALIADOS DEL LIBRO DE TEXTO

A lo largo del proceso de observación se han ido identificando algunos factores “aliados” del libro de texto:

a) Un buen aliado en la utilización del libro de texto, como elemento estructurador de los contenidos y definidor del currículum, es el “tiempo”, o mejor dicho “la falta de tiempo”, que tiene que ver probablemente con lo que Apple (1989) ha denominado “el trabajo intensificado”: cada vez hay más cosas que hacer y cada vez menos tiempo para hacerlas, porque no se transforman las condiciones laborales de los maestros/as para que puedan abordar con garantías los retos que les imponen unos currícula extensos y complejos. Es la percepción por parte de los maestros de que no hay tiempo para abarcar y afrontar todo el temario para un curso escolar; lo que facilita que los maestros restrinjan su propuesta al desarrollo del libro de texto. Uno de los maestros de sexto hablando de las actividades que había podido plantear en “naturales” y las que había tenido que obviar, concluía a manera de queja, que el “pero” fundamental para no poder desarrollar todas las actividades que él consideraba pertinentes es que “estamos sometidos al factor tiempo”.

No hay que olvidar que un maestro/a de primaria puede ser responsable de varias áreas de conocimiento (lenguas, matemáticas, conocimiento del medio natural y conocimiento del medio social, educación artística), además de atender a la dinámica de la clase, ritmos individuales, atender a la ética de las relaciones, problemáticas y conflictos, y otras “educaciones para” (educación para la salud, educación para la paz, ...). En definitiva:

“Dada la gran variedad de demandas profesionales, no es nada extraño que muchos profesores den la bienvenida a un artefacto que decide por ellos los objetivos, los contenidos y las actividades de aprendizaje, además de su ordenación, secuencia y temporalización. No es de extrañar que los sistemas prefabricados sean ahorradores de tiempo. Como sugiere Eisner, ello es coherente con un modelo cultural dominante

proclive a los restaurantes de autoservicio y comidas preparadas, y es razonable esperar que los valores que prevalecen en la cultura a la postre se manifiesten en las escuelas.” (Martínez Bonafé, 2002: 28)

b) Unido a la intensificación del trabajo del maestro, y al hilo de lo que venimos exponiendo, se encuentra la percepción de que, para poder ejercer el control del contenido por parte del maestro/a y que, para poder ejercer el seguimiento del rendimiento individual de cada alumno, se necesita la pauta y la guía del libro de texto, para que “no se te escape nada a ti como maestra”. El libro de texto proporciona al maestro/a la seguridad de que está tratando todos los contenidos necesarios del curso. El libro proporciona al maestro seguridad sobre el saber y control sobre el aprendizaje.

c) Y más aún, se considera que el libro de texto ayuda a la eficiencia del enseñante, en el sentido de que evita el despilfarro de recursos para la consecución de objetivos concretos, ya que posibilita “anar per feina” y proporciona el marco ordenado de actuación. En conversación informal se planteaba el tema de buscar actividades interesantes para los alumnos, actividades que los “engancharan”. Creemos que una aportación recogida en nuestro diario representa bien esta postura:

Maestra: A veces hemos de dejarnos de historias y de mirar cómo nos agradaría hacerlos vivir (a los alumnos) las cosas, rincón de lectura aquí, de marionetas allá, ... y “s’ha d’anar per feina”, porque delante del desorden quienes pierden son los que peor van, porque quien va bien, va bien y punto, con orden y sin él.

Se sobreentiende que el libro de texto es una buena herramienta para pautar y establecer el ritmo de aprendizaje. El libro de texto legitimaría un orden del que se benefician principalmente los/las alumnos/as que más dificultades tienen, según esta interpretación.

d) También aparece la percepción en los maestros de que, por las intervenciones y conversaciones con padres y madres, éstos valoran sobremanera el desarrollo de los libros de texto y el trabajo escrito como trabajo “real”, frente a cualquier otro tipo de actividad. En este sentido en algunas de las reuniones pedagógicas de inicio de curso, que los tutores han de realizar con los padres y madres de sus alumnos/as para hacerles partícipes de los objetivos y planteamiento general del curso, en algunas ocasiones

padres y madres han mostrado su preocupación porque en algún caso sus hijos no habían concluido algún libro de texto. Concretamente en una reunión pedagógica que tuvo lugar con los padres y madres de primer curso de primaria, una de las madres se quejó en estos términos (con el asentimiento de dos madres más que tenía a su lado):

Madre: Ayer por la tarde mi hija solamente hizo una hoja, o una ficha, como lo llaméis, y yo me pregunto, ¿qué estuvo haciendo el resto del tiempo?.

Sin duda los factores comentados c) y d), aliados del libro de texto, tienen mucho que ver con lo que Berstein refiere como la existencia de “criterios explícitos” de control del conocimiento y de los progresos individuales, tanto por parte de maestros como de padres. Subyace aquí la idea de la primacía de los valores observables, cuantificables a corto plazo y contrastables.

Apple (1989) estima para los EE.UU que un 75% del tiempo de los estudiantes en las aulas está relacionado con el uso del libro de texto, y que el uso, casi exclusivo del libro de texto, remite a un modelo de comunicación pedagógica, a una metodología y ciertas necesidades económicas. Unos datos no muy diferentes reflejarían el caso de nuestro contexto. Se puede hablar de su carácter ubicuo en las aulas. Siguiendo a Gimeno Sacristán (1991), entonces, la cuestión fundamental no es el de utilizar o no libro de texto, porque está claro que la transmisión de la cultura necesita de soportes o materiales mediadores de la representación cultural (una vez que el contexto social de producción simbólica se separa del contexto social de reproducción como puso de manifiesto Lundgren, 1992), el problema surge cuando se plantea el libro de texto como excluyente y el profesor como único intermediario de esa mediación. Como ha expresado Gimeno Sacristán “la escuela se asemejaría más a la vida diversificando los mediadores de las representaciones de la cultura” (1991: 194).

Ciertamente, como han resaltado algunos estudiosos (Stodolsky, 1991; Coll *et al.*, 1995) “la interactividad”, la interrelación de las actuaciones del profesor y de los alumnos no es independiente de la naturaleza del contenido sobre el que están trabajando, pero está claro que es importante considerar la forma de representación (el soporte material) de esos contenidos, y como han expuesto Barnes (1994), Elliott (1997: 214), Flecha y Tortajada (1999) la cuestión puede residir también, no tanto en el contenido de los materiales sino en la forma de presentar esos contenidos al alumno/a por parte del maestro/a. Los contenidos pueden estar presentados de tal manera que potencien la

comprensión en los alumnos y el pensar razonando, mientras que en ocasiones la presentación puede potenciar los contenidos con fines memorísticos y de recuerdo puntual, o como un mero ritual para conseguir objetivos muy concretos. Se establece de esta manera diferencias en los niveles de exigencia cognitiva y de interacción en los alumnos, dependiendo de la manera cómo se presenta el contenido a los alumnos. No hay que olvidar siguiendo a Bernstein (1988 y 1990) en su interés por diferenciar primero e interrelacionar después la lógica interna del dispositivo de transmisión pedagógica (la estructura) y su relación con lo que es transmitido (el mensaje), que a última hora “la práctica pedagógica construye el texto a ser transmitido”. O, expresado en palabras de Giroux, se trata de contemplar la pedagogía como un “acto de producción”:

“Nos permite... preguntar en qué condiciones y a través de qué medios llegamos a saber. Por lo tanto, el modo en que uno enseña es de vital importancia, pero a través del prisma de la pedagogía, se convierte en una cuestión inseparable de lo que se está enseñando y especialmente de cómo uno aprende... Lo que la pedagogía aborda es el proceso de producción y de intercambio que se da en este ciclo, la transformación de conciencia que tiene lugar en la interacción de tres agencias: el profesor, el alumno y el conocimiento que juntos producen.” (David Lusted, en Giroux y Flecha, 1994: 87)

En consecuencia, viendo el lado bueno de la pedagogía como un “acto de producción”, podríamos observar que la actuación de maestros y alumnos podría superar las insuficiencias y deficiencias del libro de texto.

5.1.4 LAS TAREAS TÉCNICO-OBJETIVISTAS Y LA ESTRUCTURACIÓN DEL DISCURSO

Parece obvio que, de la misma manera que el libro de texto es el factor determinante en la estructuración de los contenidos, cuando tienen un tratamiento técnico, también lo es en la estructuración del discurso oral, de la comunicación pedagógica. Es, pues, factor importante porque impone, no sólo el contenido del discurso, también la forma del discurso.

En una clase de primero, después de practicar la mecánica lectora mediante el libro de texto de “lectura”, la maestra ordena sacar el libro de lengua:

“La Primavera”:

Maestra: Vamos a comenzar. Sentaros todos. Comienza a leer Carolina en voz alta. Espérate un momento que el señor Antonio y Ernesto se pongan a tono. Noelia, qué, ¿es el momento de levantarte? Ya comenzamos, Rebeca, venga.

Rebeca: “Ha vuelto la primavera. Ha vuelto el mes de mayo. El pinzón y la “jilguera” hacen su nido arriba del haya. Han explotado las florecitas y han vuelto las golondrinas”.

Maestra: A ver, aquí se nos habla de la primavera, que cuando llega la primavera, ¿qué es lo que pasa? ¿De qué nos habla?

Niña: De las flores.

Maestra: De las flores que se abren. De qué más. De una cosa muy importante que habla todo el tiempo.

Niño: De los animales.

Maestra: De los pajaritos. Que cuando llega la primavera, ¿qué pasa? Que los pajaritos vuelven otra vez. Y entonces, que hacen sus nidos en los árboles. ¿Y de qué pajaritos nos habla?

Coro de alumnos/as: De las golondrinas.

Maestra: De las golondrinas, y de qué más.

Niño: De las palomas.

Maestra: No. A ver, vamos a leerlo otra vez: “Ha vuelto la primavera. Ha vuelto el mes de mayo. El pinzón y la jilguera hacen su nido arriba del haya. Han explotado las florecitas y han vuelto las golondrinas”.

Maestra: De qué pajaritos se habla.

Niño: El mes.

Maestra: ¿Ha vuelto?

Niño: El mes

Maestra: El mes. No, eso no. El mes de mayo es cuando es la primavera y todo está muy bonito. Di.

Niña: El pinzón y la jilguera.

Maestra: Muy bien. El pinzón y la jilguera. Se habla de que el pinzón y la jilguera han llegado para hacer el nido en un árbol, en el haya eh, que es un árbol.

Niña (otra): Señorita, ¿qué son las adivinanzas?.

Maestra: Sí, pero ahora no estamos por aquí. A que no, Raquel. Vamos por el otro lado. A ver...

Niña (otra): Claro.

Maestra: Entonces, ¿de qué tres pájaros habla?

Niño: El pinzón, la jilguera y la golondrina.

Maestra: Muy bien. El pinzón, la jilguera y la golondrina. Venga Àngel, vamos a ver qué pone abajo.

Observamos que el discurso se centra alrededor de un “texto” (el contenido del discurso) leído en voz alta, sobre el que la maestra desarrolla una breve síntesis y que convierte en un sistema de pregunta-respuesta (la forma del discurso).

Pero vamos a centrarnos ahora en una sesión de “naturales” en una clase de cuarto de primaria, por lo significativo que resulta para desvelar uno de los esquemas discursivos que tienen lugar en el aula cuando se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje

como una actividad técnica, como un proceso de mero entrenamiento o de rutina pautado por el libro de texto. En esta clase se trabaja los ecosistemas (el bosque, la balsa, el mar) basándose en el libro de texto.

La maestra inicia la sesión haciendo una recapitulación de lo ya trabajado sobre el tema. Una vez que desarrolla este breve resumen realiza preguntas nominalmente para verificar que los alumnos han permanecido atentos y han entendido el tema:

Ecosistemas: Recordatorio:

Maestra: ¿Qué formaban los ecosistemas?

Víctor: No lo sé.

Maestra: Si miras el libro lo encontrarás.

Maestra: Santi.

Santi: (Silencio).

Maestra: Lidia.

Lidia: Los seres vivos y el clima, el agua y el suelo.

Maestra: Muy bien. ¿Era consumidor de primer orden la morera?

Coro de alumnos/as: Sí. No. Sí. No.

(.....)

Cuando se han devuelto a la memoria las cuestiones que ya se han trabajado sobre el tema, la maestra plantea la corrección de una actividad que ha mandado realizar en casa. Escribe una serie de nombres de animales en catalán que han ido saliendo en las últimas sesiones, y va preguntando nominalmente para que los alumnos realicen la traducción en castellano. A continuación sigue el libro de texto:

Ecosistemas: El bosque:

Maestra: Mientras Marta busca en el diccionario lo que tiene que buscar, nosotros vamos a estudiar el medio físico del bosque, la materia viva, los productores, los consumidores de primer orden y los consumidores de segundo orden. Alba, no estás atenta y eso no me gusta, y tú lo sabes, ¿verdad? ¡Chsss! Elena, ¿lees tú?

Elena: “El medio físico del bosque”.

Maestra: Un poco más fuerte que no escuchamos.

Elena: “El medio físico del bosque está formado por el clima, el agua y el suelo. La materia viva del bosque está formada por vegetales como los árboles, los musgos, los helechos, y por animales. De éstos hay quienes se desplazan por tierra como los conejos, los nísperos y las lagartijas. Los hay que no hacen

Maestra: Que lo hacen (corrige).

Elena: por el aire como los pájaros y los murciélagos. Los hay que lo hacen bajo tierra como los topos”.

Maestra: Vale, ahora nos esperamos aquí un ratito. A ver eh. Di los elementos del medio físico del bosque, María.

María: ¿Los del bosque?

Maestra: Sí, del bosque, los que acabamos de leer. Los del bosque.

María: El clima, el agua y el suelo.

Maestra: El clima, el agua y el suelo. Muy bien. Pero, ¿"el sol o el sòl?"³⁴

Coro de alumnos/as: "Sòl".

Niña: El del suelo.

Maestra: El del suelo. Muy bien.

Maestra: La materia viva del bosque, Carlos, ¿qué la forman?

Carlos: ¿Eh?

Maestra: ¿Qué forma la materia viva del bosque? Carlos (silencio, comentarios entre los alumnos y un susurro generalizado).

Maestra: ¡Chsss! Lo puedes consultar Carlos.

Niña: Lo puedes leer.

Maestra: Se puede leer para aprender, pero no leer para contestarme a mí. ¡Chsss!

Carlos: "La materia viva...."

Maestra: No quiero que me lo leas. Quiero que lo leas para ti y después me lo expliques tú a mí.

Carlos: Bueno.

Maestra: ¿Sabes lo que te iría bien?. Tener un lápiz, ir subrayando muy flojito las palabras que crees que son más importantes. Lidia: ¿Qué forma la materia viva del bosque?

Lidia: Los vegetales.

Maestra: No es necesario que digas todo lo que hay aquí. Vegetales y, y (silencio por parte de la niña). ¿Qué te parece?

Lidia: Los árboles.

Maestra: Ya me has dicho los vegetales. No. El árbol es un vegetal. Tú me has dicho todos los vegetales. Los vegetales y qué más, Lorena.

Lorena: Los animales.

Maestra: Vegetales y animales. Ahora vamos a pensar un poco. Lidia, de los vegetales aquí te han explicado unos cuantos, vete buscándolos, y los otros idlos buscando también. Entonces, Lidia dirá uno y vosotros iréis diciendo los otros.

Lidia: Los árboles.

Maestra: Vale. ¿Qué más Janet?

Janet: Los arbustos.

Maestra: Bien. ¿Qué diferencia hay entre los árboles y los arbustos?

Coro: Yo, yo,

Maestra: ¡Chsss! A ver Janet, tú cuando vas al bosque y ves muchos vegetales, unos son árboles y otros son arbustos. Tú cómo sabes qué es el árbol y qué no lo es.

Janet: (Silencio).

Maestra: Todos conocéis los árboles ¿verdad?, y en qué se diferencian los árboles de los arbustos. Elena nos lo explica.

Elena: Que a los arbustos les salen en el suelo todas las ramas y a los árboles les salen el tronco y después las ramas.

Maestra: Muy bien.

Alejandra: Y que también (se oye murmullo generalizado –comentarios en voz baja).

Maestra: ¡Chsss! Si se quiere decir alguna cosa se tiene que levantar el brazo. Alejandra quiere explicar alguna cosa más sobre eso.

Alejandra: Que los arbustos no tienen un tronco principal.

Maestra: Que los arbustos no tienen un tronco principal. Muy bien. ¿Alguna cosa más?

³⁴ La maestra se refiere a la distinción en catalán entre "sol" (astro), sol en castellano y "sòl", suelo en castellano.

Una vez que Marta ha leído el texto del libro, la estructura de intercambio básica en este fragmento de sesión responde a la secuencia tripartita: iniciación del maestro, respuesta de los alumnos y evaluación (“IRF” o “IRE”: Iniciación del maestro/a, Respuesta de los alumnos/as y Feedback o Evaluación del maestro/a sobre la respuesta)³⁵. Lemke (1997) ha denominado a esta estructura discursiva “diálogo triádico”.

Tenemos que el diálogo escolar típico de esta clase de sesiones viene caracterizado por el esquema IRE:

Maestra: Di los elementos del medio físico del bosque María.

(.....)

María: El clima, el agua y el suelo.

Maestra: El clima, el agua y el suelo. Muy bien.

Responde a un estilo de interacción que inicia el maestro, que requiere una respuesta breve por parte del alumno ya conocida por el maestro, quien realiza un comentario evaluativo de la respuesta. Un estilo de interacción que también podemos apreciar en todos los fragmentos de sesiones expuestos hasta aquí. Se trata de un patrón recurrente del discurso escolar oral.

Como han señalado todos los analistas del discurso arriba mencionados, el análisis del discurso en el aula muestra que esta estructura tripartita es el modelo más corriente de discurso escolar en todos los niveles. Es la estructura base de la “lección”³⁶ dirigida por el maestro, o recitado, en la que el maestro controla tanto el desarrollo del tema (y decide lo que hay que destacar) como quiénes se irán turnando (Cazden, 1991: 39).

IRE es el patrón recurrente, pero no necesariamente aparece en la forma pura, puede adoptar múltiples variantes. Hemos visto que en las lecciones de “el barco” o “en la suma llevando”, en ocasiones la maestra habría el diálogo con un interrogante no nominal. La secuencia IRE expuesta anteriormente, la niña responde con una pregunta a la pregunta de la maestra, para refrendar que ha escuchado bien, pero se trata de variantes que no desvirtúan el esquema interaccional IRE, que es el núcleo de la secuencia:

³⁵ Edwards y Mercer (1988), Cazden (1991), Mercer (1997), Lemke (1997), Wells (2002).

³⁶ Edwards y Mercer (1988: 22) han destacado que el término “lección” procede de los análisis del discurso de Sinclair y Coulthard. Su esquema analítico categoriza el habla como “lección”, “transacción”, “intercambio”; “movimiento” y “acto”. Fueron pensados para revelar la estructura lingüística, pero en nuestro trabajo, siguiendo a Edwards y Mercer, y a Cazden, el concepto de lección será utilizado, más que como estructura lingüística, como marco de los procesos educativos y cognitivos que tienen lugar en el aula. Concretamente utilizaremos el término “lección” tal como lo ha definido Cazden (1991: 39): “La lección dirigida por el maestro o recitado, en la que éste controla tanto el desarrollo de un tema (y decide

Iniciación	Aclaración	Respuesta	Evaluación
<i>Maestra:</i> Di los elementos del medio físico del bosque, María	<i>María:</i> ¿Los del bosque? <i>Maestra:</i> Sí, los del bosque. Los que acabamos de leer.	<i>María:</i> El clima, el agua y el suelo.	<i>Maestra:</i> El clima, el agua y el suelo. Muy bien.

Como ha destacado Lemke (1997), quizá la estrategia de desarrollo temático más obvia e importante en la estructura IRE o diálogo triádico es la serie de preguntas del maestro:

“Al usar esta estrategia, un profesor planea una secuencia o serie de preguntas temáticamente interrelacionadas que como un todo construyen un conjunto de vínculos semánticos que son de importancia para la estructura del tema en discusión.” (Lemke, 1997: 144)

Podemos ver en la lección de “el bosque” la serie de preguntas de la maestra tendente a estructurar el contenido del texto leído:

- “Di los elementos del medio físico del bosque, María”.
- “La materia viva del bosque, Carlos, ¿qué la forman?”
- “Lidia, de los vegetales aquí te han explicado unos cuantos, vete buscándolos, y los otros idlos buscándolos. Entonces, Lidia dirá uno y vosotros iréis diciendo los otros.”
- “¿Qué diferencia hay entre árboles y arbustos?”
- (.....)

Pero el maestro necesita la respuesta del alumno para que sea una estructura fructífera. Como hemos visto, Carlos no respondió a la pregunta (“La materia viva del bosque, Carlos, ¿qué la forman?”) y la estructura discursiva se rompió y no funcionó durante unos minutos. Pero la actuación del alumno es subsidiaria. Como Carlos no ha respondido la maestra recurre a Lidia, y como Lidia sólo sabe la mitad de la respuesta, recurre a Lorena para completar la respuesta. Pero en otros casos en que la respuesta del alumno no es la correcta, el maestro o maestra cuenta con otras estrategias, seleccionando o modificando la respuesta del alumno para que encajen con el marco de referencia del maestro. Así lo observamos en la secuencia oral de “la primavera”:

Maestra: A ver, aquí se nos habla de la primavera, que cuando llega la primavera, ¿qué es lo que pasa?, ¿de qué nos habla?

lo que hay que destacar) como quiénes se irán turnando, es la parte oral de la clase en la que el modelo IRE se muestra más evidente”.

Niña: De las flores.

Maestra: De las flores que se abren. De qué más. De una cosa muy importante que habla todo el tiempo.

Niño: De los animales.

Maestra: De los pajaritos.

La maestra matiza la respuesta de la niña (“de las flores”) en “de las flores que se abren” y la maestra modifica la respuesta del niño (“de los animales”) con “de los pajaritos”.

5.1.5 EL CONTENIDO DEL HABLA DEL MAESTRO/A Y EL CONTENIDO DEL HABLA DEL ALUMNO/A EN LA LECCIÓN

IRE es el patrón recurrente de desarrollo temático en la lección o recitado, pero vamos a centrarnos en los detalles de la lección de “el bosque” para descubrir el tipo de contenidos del habla del maestro y el tipo de contenidos del habla del alumno en este tipo de sesiones.

El contenido del habla del maestro y de la maestra en la lección:

- La maestra solicita silencio:

“¡Chsss!”

- Recogiendo el consejo (“lo puedes consultar”) de la maestra a Carlos, que no sabe la respuesta, una niña parece hacer una traducción del consejo más ajustada al habla del niño: “Lo puedes leer”. Consejo que, a continuación, la maestra matiza, para transformarlo en una estrategia de aprendizaje:

Maestra: [...] Lo puedes consultar Carlos.

Niña: Lo puedes leer.

Maestra: Se puede leer, pero no leer para contestarme a mí.

Carlos: (lee) “La materia viva del

Maestra: No quiero que me lo leas. Quiero que lo leas para ti y después me lo expliques tú a mí.

- La maestra aprovecha para aconsejar a Carlos (e implícitamente a toda la clase) sobre cómo trabajar:

Maestra: ¿Sabes que te iría bien? Tener un lápiz, ir subrayando muy flojito las palabras que crees que son más importantes.

- La maestra dinamiza la participación de todos. Cuando en la “introducción” la maestra está pidiendo la traducción al castellano de los nombres de animales, llega un momento que dice:

Maestra: Sonia, que tú no has dicho ninguno.

(.....)

Maestra: Jordi, que tú no has dicho ninguno.

- La maestra invita a participar:
¿Alguna cosa más?
- La maestra recuerda normas de participación en momentos puntuales de “caos” (todos quieren responder o comentarios entre unos y otros):
Maestra: Si se quiere decir alguna cosa se tiene que levantar el brazo.
(.....)
Maestra: Los yo, yo, los últimos.

Destaca en esta lección, con relación al contenido del habla del maestro (como en las lecciones comentadas con anterioridad), la expresión de control, tanto del comportamiento como del habla. A través de diferentes expresiones queda patente quien controla el discurso. Nos referimos a clases de habla metacomunicativa, “de ese habla cuya función consiste en controlar el sistema de comunicación en clase” (Cazden, 1991: 172):

- La maestra corrige, cuando Elena cambia “no” por “lo”:
“Los hay que lo hacen...”.
- La maestra utiliza en ocasiones imperativos:
“Di los elementos del medio físico del bosque”.
- La maestra controla la calidad del habla:
“Un poco más fuerte que no se entiende”.
- La maestra censura:
“Alba no estás atenta y eso no me gusta, y lo sabes, ¿verdad?”.
- La maestra dirige:
“Vale, nos esperamos aquí un ratito”.
“Ahora vamos a pensar un poco”.

El contenido del habla del alumno y de la alumna en la lección:

El contenido del habla del niño/a está constreñido a lo explícitamente demandado, es subsidiario de la del maestro: simplemente se le pide una reiteración breve y literal de lo que se acaba de leer en el libro de texto, o en otros casos, de lo que el maestro acaba de decir. No se admite la incertidumbre, ni opiniones, sino algo muy claro y específico, y fácilmente evaluable con un bien/mal, correcto/incorrecto.

El maestro/a hace una pregunta, el alumno/a responde, el maestro/a conoce la respuesta. A los alumnos/as les corresponde rellenar la casilla “respuesta” de un intercambio IRE. Los maestros/as no han activado las experiencias individuales de sus alumnos/as.

Ciertamente la aportación de los alumnos es recordar la información en la forma y manera en que fue presentada en el momento en que sea nominado/a por el maestro/a.

Es en este sentido que Mercer (1997) ha afirmado:

“Atrapados en las obligaciones de los intercambios tradicionales entre profesor y alumno, los estudiantes pueden estar demasiado tiempo jugando a “adivinar lo que el profesor tiene en mente” e intentando “pasar” como buenos alumnos, cuando podrían estar analizando y resolviendo un tipo de problemas más valiosos educativamente.”
(Mercer, 1997: 57)

Sin despreciar que este tipo de comprobación entre maestro/a y alumno/a puede ser utilizado en momentos puntuales como estrategia para “guiar la construcción del conocimiento”, el hecho de contar continuamente con estas revisiones tradicionales y formales de pregunta y respuesta, puede comportar riesgos como veremos en el siguiente apartado.

5.1.6 EL SIGNIFICADO DE LA LECCIÓN: ESTRUCTURA DISCURSIVA Y FUNCIÓN PEDAGÓGICA

El desarrollo de la lección sobre “el bosque” (también los sucesos orales expuestos con anterioridad, “la primavera”, “la suma llevando”, “la tortilla de butifarra”) evidencia que los alumnos han aprendido el marco donde actuar. Los alumnos han aprendido a hablar dentro de la estructura. Hay un orden en la lección, sin mayores distorsiones. El substrato básico de participación es el esquema IRE con algunas variantes. Como han señalado Mehan y Griffin el discurso escolar puede caracterizarse como “convenciones negociadas, improvisaciones espontáneas a partir de modelos básicos de interacción” (en Cazden, 1991: 54). En concreto, en “el bosque” hay algunos momentos que el esquema IRE se desdibuja: en una ocasión un niño y una niña no respondieron a la pregunta, en dos ocasiones dos niñas han tomado la iniciativa, en una ocasión ha habido comentarios generalizados de unos con otros.

En general el ritmo de intercambio que establecen los interrogantes de la maestra es rápido, apenas hay silencios. Eso favorece la tensión, el estar atento de los alumnos, pero no da margen para la respuesta meditada. La maestra a través de las preguntas impone una sólida estructura de interacción: ella pregunta, los alumnos responden. Con flexibilidad para las improvisaciones, como hemos visto con el consejo de la niña a Carlos, o en la lección de “la suma llevando” una niña toma la iniciativa y pregunta a la

maestra. Pero también se deja de lado aquellas intervenciones que no “vienen a cuento”.

En la lección de la “primavera” lo pudimos observar:

Maestra: Muy bien. El pinzón y la jilguera. Se habla de que el pinzón y la jilguera han llegado para hacer el nido en un árbol, en el haya eh, que es un árbol.

Niña: Señorita, ¿qué son las adivinanzas?.

Maestra: Sí, pero ahora no estamos por aquí. A que no Raquel. Vamos por el otro lado. A ver...

Niña (otra): Claro.

Maestra: Entonces, ¿de qué tres pájaros habla?

Niño: El pinzón, la jilguera y la golondrina.

Las “adivinanzas” era una actividad que proponía el libro de texto en la siguiente página. La maestra recuerda a la niña que ahora no es el momento de ese ejercicio. Todo el grupo está sumergido en la tarea que “toca” en este momento: “la primavera”.

Lo que interesa resaltar aquí, no es tanto la estructuración del discurso en sí como las reglas implícitas de competencia comunicativa o comprensiones que deben poseer los participantes para poder participar con garantías³⁷. En concreto, en la lección de “el bosque” han quedado claros los tres tipos de comprensiones que han de dominar los participantes para poder tomar parte, y que Edwards y Mercer (1988:75) consideran: a) es el maestro/a quien hace las preguntas, b) el maestro/a conoce las respuestas, c) la repetición de preguntas supone respuestas erróneas.

Como ha apuntado Cazden (1991:58), una estructura clara y consistente tiene sus ventajas: permite que los participantes presten más atención al contenido que al procedimiento. Como concreción de lo anterior, se minimiza los problemas de dirección, pudiendo maestros y alumnos prestar mayor atención al núcleo formativo de la clase.

Pero vamos a ver cuál ha sido el núcleo formativo de esta lección en concreto. Ciertamente Eva ha leído el párrafo del libro de texto, y a continuación la maestra con sus interrogantes ha comprobado rotativamente qué alumnos han retenido la información y son capaces de expresarlo con rapidez. La lección de “el bosque” avala ejemplarmente a Jay Lemke cuando sugiere que “como forma de desarrollo temático, la estructura tripartita IRE puede entenderse como un monólogo del profesor en el que un informe M clave ha sido transformado en una pareja pregunta M/contestación A, que

³⁷ Edwards y Mercer (1988:75) hablan del carácter implícito de las reglas básicas, Cazden (1991: 76) de “competencia tácita”. Bernstein (1990: 42) en sus análisis de más largo alcance (entre otras razones porque analiza los supuestos de clase social en la práctica pedagógica) habla de “reglas implícitas de competencia comunicativa”.

requiere la evaluación M para confirmar su equivalencia con el informe M subyacente” (en Cazden, 1991: 61).

La cuestión fundamental llegado este punto es qué función pedagógica cumple, hasta aquí, la lección de “el bosque” (o “la primavera”, “la suma llevando”, etc.). Y podemos afirmar que en este tipo de sucesos orales expuestos la apuesta pedagógica se reduce a la retención pasiva de información fragmentaria ofrecida por el libro de texto y reforzada por la actuación del/la maestro/a.

Hay que decir, que en ciertos contextos de aprendizaje la utilización del formato clásico de intercambio entre maestro/a y alumnos/as, el intercambio IRE, puede ser adecuado y útil, por ejemplo, para forzar las intervenciones de los alumnos/as, pero como ha señalado Mercer (1997: 49): “un peligro de contar continuamente con estas revisiones tradicionales y formales de preguntas y respuestas para guiar la construcción del conocimiento es que después los estudiantes tienen pocas oportunidades de darle un sentido propio y coherente a lo que se enseña”. Los estudiantes tendrán dificultades de consolidar la comprensión a no ser que tengan que recordar y aplicar los conocimientos relevantes. Pero, sobre todo, los estudiantes necesitarán desarrollar formas propias de uso del lenguaje como una forma social de pensamiento mediante el desarrollo de los propios argumentos, razonamientos y explicaciones.

Entonces tenemos que, ciertamente, una estructura clara y consistente permite prestar mayor atención al contenido que al procedimiento, pero también venimos observando que es un tipo de gestión del discurso que comporta riesgos y que sólo ofrece oportunidades para algunos tipos limitados de aprendizaje, en la medida que los alumnos lleguen a captar los modelos del discurso o patrones (competencia de conocimiento orientada hacia la respuesta correcta o conocimiento ritual), pero no potencia o no permite captar la comprensión conceptual (competencia de principios orientada a la explicación)³⁸.

En resumen, “los alumnos pueden estar más preocupados por “hacer lo que deben” que por analizar lo que hacen (Mercer, 1997: 39). Y algunos síntomas especialmente llamativos hemos podido observar. Así en la lección de “la primavera” tenemos:

Maestra: De qué pajaritos se habla.

Niño: El mes.

³⁸ La distinción entre conocimiento de ritual o al nivel de las operaciones vinculadas al contexto, en oposición a un conocimiento de principios más generales, ha sido evidenciada por una gran diversidad de autores (Bernstein, 1990: 81; Barnes, 1994: 109; Cazden, 1991: 59; Edward y Mercer, 1988: 144 y 176; Mercer, 1997: 38; Mauri, 1993: 65).

Maestra: ¿Ha vuelto?

Niño: El mes.

Maestra: El mes. No, eso no. El mes de mayo es cuando es la primavera y todo está muy bonito. Di.

Efectivamente, en esta secuencia el niño está más pendiente de la forma del formato interactivo (responder a la pregunta) que del contenido de la pregunta.

O también en la lección de “el bosque”:

Maestra: (...) Lidia: ¿Qué forma la materia viva del bosque?

Lidia: Los vegetales.

Maestra: No es necesario que digas todo lo que hay aquí. Vegetales y, y (silencio por parte de la niña). ¿Qué te parece?

Lidia: Los árboles.

Maestra: Ya me has dicho los vegetales. No. El árbol es un vegetal. Tú me has dicho todos los vegetales. Los vegetales y qué más, Lorena.

Lorena: Los animales.

Queda patente que Lidia no tiene bien asimilado el concepto de “vegetal”. Pero lo que queremos enfatizar es que Lidia podría haber respondido “vegetales y animales” una vez que la maestra puntualizaba “vegetales y ...”, porque ambas palabras habían aparecido asociadas en diferentes momentos de la sesión. Entonces, podríamos decir que habría aprendido la pauta (cuando aparece vegetales, también animales), pero estaría lejos de comprender la idea que la pregunta de la maestra quería captar: “¿Qué forma la materia viva del bosque?”. Entre otras razones porque no tiene claro la noción de vegetal.

5.1.7 LOS MAESTROS COMO TÉCNICOS Y EL SIGNIFICADO DE LAS TAREAS TÉCNICAS (APRENDIZAJE DE RITUAL)

Lo que hemos resaltado hasta ahora es el intento de los maestros por limitar el contenido a un tratamiento instrumental de lo establecido en el libro de texto, para lo cual se han apoyado en el estilo de interacción tipo IRE. El concepto de “instrumental” lo utilizamos en este momento en un nivel de máxima concreción: tratamiento instrumental porque el aprendizaje consiste en resolver el ejercicio en cuestión, conocer la respuesta correcta; prima la respuesta o producto externo de la actividad sobre el proceso o sobre otros valores que se han podido movilizar en el proceso.

Es la misma idea de conocimiento de “ritual” de Edwards y Mercer (1988: 114): un tipo particular de conocimiento procesual, el saber hacer algo. Parece evidente que el saber hacer algo, el saber instrumental (hacer una suma, secuencializar el proceso de

elaboración de una tortilla, medir la longitud de la clase, responder literalmente unas preguntas sobre un texto, etc.) es útil y adecuado en muchos contextos. Pero el aprendizaje instrumental o procesual será honesto en la medida que permita la comprensión de los procedimientos y conclusiones, en lugar de convertirse en mera rutina que se ha de decir o hacer “tal cual” porque alguien lo ha dicho o hecho.

Westbury, fiel seguidor de la “tecnología de la enseñanza”, ha resumido las virtudes de utilizar el sistema pregunta-respuesta (IRE):

“ ... es, dentro del repertorio de métodos posibles disponibles para el enseñante, una estrategia de apañeo que asegura una cierta orientación a la tarea, da alguna medida de control sobre la actividad de los alumnos, facilita la cobertura de los contenidos y ofrece una situación de ejercicio y práctica que conduce a un cierto dominio, casi siempre nominal, de datos exigidos por pruebas minuciosamente diseñadas al efecto y que actúan como símbolos del aprendizaje escolar.” (Westbury, en D. Barnes, 1994: 169)

Los aciertos del sistema IRE serían: 1) atención a la tarea, 2) control, 3) cobertura de los contenidos, 4) práctica para el dominio. Pero las limitaciones también parecen claras: lo que se considera una transmisión eficiente representa que los alumnos son sólo receptores de conocimientos “valiosos” para el maestro, pero el alumno no tiene la posibilidad de iniciar o de plantear una línea de pensamiento propia planteando un nuevo aspecto del diálogo. Y ese “casi siempre nominal”, advierte Barnes (1994: 170), parece que está señalando a un tipo de conocimiento concreto, el que aquí venimos denominando factual.

Efectivamente, en los ejemplos orales en que nos hemos detenido los maestros han establecido una estructura de comunicación fuerte en el sentido que forma discursiva y contenido se ajustan, están predeterminados y limitados por los marcos de referencia que representan la estructura IRE y los contenidos del libro de texto respectivamente. La estructura de comunicación fuerte conecta con el concepto de “enmarcamiento fuerte” de Berstein, aunque sin abarcarlo:

“El enmarcamiento regula quien controla el principio de comunicación. Y por principio de comunicación entiendo selección de lo que se ha de comunicar, elección del significado, selección de las secuencias (progresión), del ritmo -la tasa de adquisición esperada de los significados- y de los criterios.[.....] Donde el

enmarcamiento es fuerte, el transmisor controla los principios de comunicación.”
(Bernstein, 1990: 41)

Desde luego en los ejemplos expuestos prevalece el intento de las maestras y maestros por mantener el control del contenido, del ritmo y del diálogo, pero más allá de esto lo verdaderamente relevante es que el papel de los maestros queda reducido al de meros técnicos: el maestro es un traductor del libro de texto con capacidad de transmitir la propuesta del libro de texto, esto es con capacidad de transmitir los contenidos y secuenciación desarrollados por los “expertos” curriculares de la editorial. Y el maestro/a dinamiza la clase en consonancia con esta propuesta. El maestro/a, como “ejecutor/a” (“operario/a”) de la propuesta del libro de texto, se ve en la obligación de mantener el control del contenido bajo la “prescripción” de aquél, y las preguntas formuladas al alumno/a son de un nivel cognitivo bajo.

La “transferencia” o transpaso en el sentido de Bruner es de carácter mecánico, restringida a situaciones idénticas. La enseñanza proporciona al alumno/a el refuerzo que precisa para conocer las respuestas correctas a las preguntas que formula el libro de texto (ejercicios) y el maestro/a. Así pues, la transferencia está limitada a un tipo de aprendizaje receptivo. A lo máximo que puede aspirar el tipo de aprendizaje perseguido es a la acumulación fragmentaria de información. No se puede producir un “aprendizaje significativo”³⁹. No se atiende a la comprensión de sus implicaciones, o a procesos que despierten la curiosidad, o que involucren a los alumnos/as en problemáticas que potencien la indagación de la solución, en lugar de tener que ser una solución acorde con lo expuesto (una deducción en el mejor de los casos, cuando no una mera copia).

Resumiendo, el maestro como ejecutor de un guión preestablecido cuenta con dos clásicas estrategias, dos tipos de actividades para llevar a cabo su labor, “dos patrones

³⁹ “La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él” (Ausubel, en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1997: 46). Estamos aprendiendo significativamente, cuando en lugar de copiar o reproducir, elaboramos y construimos un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe. No se trata de un proceso de acumulación de nuevos conocimientos, sino de integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya poseíamos (Solé y Coll, 1993: 16).

de estructura de actividad”⁴⁰, además del “monólogo” del maestro: a) los “formato recitado” (IRE), b) las “sesiones de pupitre” o trabajo individual uniforme de pupitre⁴¹. Como hemos observado en las secuencias orales expuestas, mediante los “formato recitado”, dentro del estilo interactivo maestro-grupo de alumnos, tienen lugar la lectura de los guiones de los libros de texto, la exposición de nuevos contenidos, la ejemplificación y corrección de tareas. El estilo interactivo maestro-grupo de alumnos se concreta mayoritariamente en el patrón IRE (preguntas del maestro/a y respuestas de los alumnos/as) para poder comprobar la atención del alumno/a, y si memoriza y recuerda lo que se acaba de leer o exponer. Se trata de comprobar que el alumno está en posesión de lo que tiene que saber, al tiempo que se comprueba si ha prestado atención. Cuando el maestro/a utiliza las preguntas de manera exclusiva para comprobar que el alumno/a está atento/a y verificar el aprendizaje rotativo, prevalece la concepción del aprendizaje retentivo, de respuesta rápida, corta, medible (bien o mal), acorde con lo expuesto.

En las sesiones pupitre los alumnos trabajan individualmente las actividades diseñadas en el libro de texto, una vez han sido clarificadas por la actuación del/la maestro/a. Mientras, el maestro/a trata de constatar si efectivamente los alumnos/as trabajan, o accede a las peticiones de servicio y ayuda de los alumnos individualmente. Aquí el proceso básico de aprendizaje es el ejercicio (rellenar los libros, resolver ejercicios).

Prevalece la concepción del aprendizaje reproductivo: reproducir el conocimiento o la información presentada. Representa la concepción del aprendizaje como copia: conseguir ajustar la actuación del alumno/a a un producto externo o modelo. Sesiones de pupitre que pueden ser particularmente útiles, como ha destacado Stodolsky (1991) para temas algorítmicos matemáticos y factuales o relacionados con hechos. Se trata de tipos de actividad cuyo ritmo viene marcado por el maestro/a y metas cognitivas factuales o de nivel cognitivo bajo.

En este contexto de aprendizaje, mediante el fiel desarrollo de la propuesta del libro de texto, podemos concluir que el maestro pone el énfasis en la enseñanza como transmisión y en el aprendizaje como recepción y acumulación de información. Las prácticas de revisión y comprobación se ven facilitadas frente a otro tipo de procesos, como iremos viendo en los próximos apartados de la actividad práctica y la actividad

⁴⁰ De acuerdo con Lemke (1997: 63) la estructura de actividad nos dice qué secuencias de acción se espera que sucedan en ciertos contextos, una secuencia de opciones predecibles para quién dirá o hará qué tipo de cosas después.

⁴¹ Stodolsky (1991), Cazden (1991: 62).

crítica. Pero, en general, podemos decir que cuando gran parte del conocimiento escolar se presenta a los alumnos como un cuerpo de información completa y acabada que los alumnos han de aprender (“código tipo colección”), a los alumnos se les da pocas posibilidades para llegar a captar los principios y las estrategias de pensamiento (en la dirección de lo que representan “código integrado” de Bernstein). Lo que caracteriza el conocimiento de principios es la sustitución de una orientación pasiva y operacional del aprendizaje por una orientación más participativa y reflexiva, y poder trascender el caso único, particular, hacia la concepción integrada de problemáticas con características comunes, como ha puesto de manifiesto Bruner (1997). Lo que implicaría ir pudiendo apreciar la complejidad del proceso de conocer.

La práctica profesional del maestro como técnico se ve reducida al de aplicar la tecnología de la enseñanza, esto es, las técnicas específicas o estrategias para manejar las situaciones en el aula de manera que cumplan los objetivos previstos, mediante la utilización básicamente de los libros de texto y otros materiales curriculares.

En general, los problemas de la práctica de la enseñanza-aprendizaje son problemas técnicos: problemas que consisten en descubrir los medios más eficientes y eficaces de conducir a los alumnos/as a estados predefinidos (objetivos). Si un niño/a o grupo de niños/as tienen dificultades para leer, será cuestión de buscar un material de lectura más adecuado y de dedicar algún tipo de atención individualizada. Es un tipo de problema procedimental al que puede aplicarse soluciones de tipo general. El modelo de racionalidad técnica del conocimiento profesional del maestro concibe su actuación aplicando el conocimiento teórico-técnico a la decisión instrumental (o problema concreto) siguiendo pautas generales. Como han destacado Apple (1994) y Elliott (1997: 304), los docentes son convertidos en “operarios” que administran los tratamientos con arreglo a las especificaciones del producto.

5.1.8 LA ORGANIZACIÓN TÉCNICO-INSTRUMENTAL

La actuación del maestro como técnico ejecutor guarda estrecha relación con una concepción burocrático-administrativa de la escuela. Hay una administración que se rodea de técnicos o planificadores curriculares que, basándose en conocimientos científicos, son los competentes en dilucidar la eficacia y utilidad de las opciones y la toma de decisiones sobre las políticas y las prácticas educativas. Traduciendo de esta manera los resultados de la investigación a una “tecnología de la enseñanza”. Desde esta perspectiva se considera que hay un representante de la administración en el centro, que

es el director, quien se encarga de velar por la buena gestión e implementación de la tecnología de la enseñanza, supervisado por los inspectores. Al maestro le corresponde conocer los medios disponibles y propiciar una actuación eficaz y eficiente (desde el punto de vista de la racionalidad técnica). Como ha apuntado Apple el trabajo de los maestros se intensifica. Cada vez son mayores las tareas que se le adjudican, pero menor el tiempo para desarrollarlas, convirtiéndose en una pieza ejecutora de decisiones que elaboran y toman los expertos. De la misma manera, la experiencia del estudiante se reduce a la inmediatez de su rendimiento y existe como algo que está destinado a ser medido, administrado, registrado y controlado (Giroux, 1990: 137).

Las prescripciones técnicas cada vez son mayores. En palabras de Santos Guerra (2000: 37), la escuela es una institución heterónoma regida por abundantes y minuciosas prescripciones externas. El Plan anual de Centro y la Memoria anual son un claro reflejo de las mismas. Se trata de unos instrumentos de gestión del centro que tienen como referente el curso escolar. Se elaboran siguiendo la normativa vigente y las directrices de la administración, con soporte informático, y siendo responsable el equipo directivo. Se aprueban en consejo escolar.

Desde la perspectiva de gestión del centro aquellos aspectos considerados fundamentales para el funcionamiento del centro a lo largo del curso escolar son, entre otros: la concreción de funciones en la organización general del centro, el horario general de las actividades del centro y del alumnado, la programación anual de las actividades complementarias y extraescolares, los aspectos organizativos del calendario de reuniones y entrevistas con los padres, el calendario de evaluación y entrega de información a los padres, el calendario de reuniones de los órganos de gobierno, del equipo directivo y de los maestros, las actividades de formación permanente, la concreción anual de los diversos proyectos y planes del centro.

Una parte importante del tiempo de los maestros y maestras de los meses de septiembre y junio se dedica a la programación anual y a su evaluación, como así lo atestiguan las actas de los claustros y reuniones de los equipos de ciclo.

Cada inicio y final de curso se convinan problemáticas específicas, pero también se va contando con estrategias resolutivas producto de la experiencia acumulada año tras año, que en ocasiones corren el riesgo de convertirse en rutina por la “intensificación” del trabajo docente, porque las demandas de la administración no permanecen estables, y aumentan cada curso escolar: unos cursos se enfatiza desarrollar el proyecto curricular,

otros desarrollar el plan de acción tutorial, el plan de evaluación interna, el plan de emergencia, el plan de.....

La informatización de la gestión de la escuela ha permitido un alto nivel de formalización y estructuración de sus contenidos de gestión, así como un nivel de seguimiento y supervisión mayor por parte de la administración, a través del cuerpo de inspectores.

Asimismo se ha ido introduciendo una segmentación de las funciones y responsabilidades en la escuela: están los maestros tutores, los maestros especialistas, que en ambos casos pueden ostentar los cargos de coordinación, y están los cargos directivos. Hay un interés en establecer roles, delimitar funciones, separar, que busca una pretendida eficacia. Se concibe la escuela como una organización articulada jerárquicamente para la búsqueda de la racionalización. Un concepto que abunda en los documentos normativos es el de la “optimización de recursos”. Se da a entender que los medios para conseguirlo son, especialmente, la delimitación de roles y la organización jerárquica.

La preponderancia de la línea gerencialista trazada alrededor de la administración (gestores y expertos), inspector (supervisor), director (representante de la administración), maestros (ejecutores) puede descartar otros procesos más participativos, o incluso impedir el desarrollo de otras “inteligencias” que la escuela pudiera desarrollar como organización (la inteligencia contextual, académica, reflexiva, pedagógica, colegial, emocional, ética)⁴².

Para la organización instrumental la problemática es buscar los medios más adecuados. La intervención técnica viene descrita en cuanto nos ocupamos del “cómo”, la eficacia de los medios. Entonces, las problemáticas escolares girarán en torno a diseños curriculares, diseños evaluativos, recursos, estrategias, técnicas, orientaciones.

En este sentido, la administración ha ido aumentando progresivamente las prescripciones técnicas sobre la evaluación curricular de los alumnos, y también del centro como institución educativa. Este tipo de prescripciones promueve los procesos evaluativos estandarizados. La preponderancia de esta tendencia vendría a constatar la comunión con los preceptos de la OCDE. Se trata de diseñar un sistema escolar

⁴² M.A.Santos Guerra (2000: 46), remitiéndose a trabajos de otros autores habla de nueve tipos de inteligencia que puede desarrollar la escuela (inteligencia contextual, inteligencia estratégica, inteligencia académica, inteligencia reflexiva, inteligencia pedagógica, inteligencia colegial, inteligencia emocional, inteligencia espiritual, inteligencia ética).

competitivo que permita comparar los resultados conseguidos con otros países industrializados avanzados. Como ha señalado Elliott (1997: 296), para conseguir esto la única vía de hacerlo consiste en especificar los logros buscados como resultados mensurables, y esto sólo puede llevarse a cabo si se consideran como “bienes extrínsecos” al proceso educativo: como información y técnicas que proporcionan a los individuos que las poseen ventajas económicamente valiosas en el mercado de trabajo. Con lo que queda poco espacio para que los alumnos consigan los “bienes intrínsecos” a las prácticas educativas, bienes que sólo pueden describirse como excelencias de “ser”:

“El curriculum estará constituido por objetos que han de poseerse en forma de hechos y técnicas más que por objetos de pensamiento y situaciones, problemas y cuestiones capaces de desafiar, activar y ampliar las potencias naturales del ser. Sólo un curriculum de este último tipo puede proporcionar un contexto adecuado para alcanzar la excelencia humana.” (Elliott, 1997: 296).

Separar el “aprendizaje académico” del “aprendizaje de cómo vivir” facilita la construcción del conocimiento escolar como informaciones y técnicas más que como estructuras dinámicas sobre las que pensar los problemas vitales, y también facilita que las realizaciones del aprendizaje escolar se conviertan con mayor facilidad y con menor costo en “cosas” a comprobar y comparar.

Representa que la administración por medio de los expertos ofrece toda una amplia gama de orientaciones y medidas, recursos y medios a condición de que las escuelas lo gestionen óptimamente y los maestros ejecuten con pericia técnica.

En el fondo, la insistencia en los medios y en la técnica, puede encubrir el debate sobre las cuestiones de peso: los fines. Como ha apuntado Bernstein:

“Parece que hoy día hay escasa preocupación por los derechos, la participación y la igualdad en la educación, pero, en cambio, existe una gran preocupación por dar cuenta, por la eficiencia y la evaluación. Es razonable preguntarse: ¿obligación de dar cuenta ante quién, eficiencia y evaluación en interés de quién? El dar cuenta, la eficiencia y la evaluación harán muy poco por promover una educación democrática, pero harán mucho por colocar a las escuelas dentro de la economía de mercado y de su base ideológica.” (Bernstein, 1990: 142)

5.2 LA PRÁCTICA PRÁCTICO-SIGNIFICATIVA

5.2.1 Las tareas prácticas y la estructuración de los contenidos: más allá del libro de texto, el papel activo de maestros/as y alumnos/as

5.2.2 Concepción constructivo-significativa del conocimiento

5.2.3 La organización social de las tareas práctico-significativas

5.2.4 Las tareas práctico-significativas y la estructuración del discurso

5.2.5 El contenido del habla del maestro/a y el contenido del habla del alumno/a en la interacción práctica

5.2.6 La interacción práctica: estructura discursiva y función pedagógica

5.2.7 La interacción práctica: alternativas al formato IRE

5.2.8 Los maestros como prácticos y el significado de las tareas prácticas (aprendizaje significativo)

5.2.9 La organización práctica

5.2 LA PRÁCTICA PRÁCTICO-SIGNIFICATIVA

5.2.1 LAS TAREAS PRÁCTICAS Y LA ESTRUCTURACIÓN DE LOS CONTENIDOS: MÁS ALLÁ DEL LIBRO DE TEXTO, EL PAPEL ACTIVO DE MAESTROS/AS Y ALUMNOS/AS

El libro de texto pauta y guía una parte importante de las experiencias que tienen lugar en el aula. En cierta manera, como ha señalado Apple (1989: 87), “el libro de texto establece las condiciones materiales de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de muchos países del mundo”. Pero lo que vamos a poner de manifiesto aquí es que, más allá del libro de texto, las experiencias escolares se completan y enriquecen con la participación activa de maestros/as y alumnos/as. En este sentido, en los días que tenía lugar la tarea de “completar la frase”, expuesta en el apartado anterior, la misma maestra con el mismo grupo de alumnos y alumnas de primero, en una tarde de mayo, después de dar respuesta a los ejercicios del libro de texto de matemáticas sobre medición, que ya habían iniciado por la mañana, se desarrolla el siguiente evento oral:

El tiempo compartido: “explícanos”:

La maestra ordena guardar el libro de matemáticas y sacar los libros de Conocimiento del Medio, pero el tiempo transcurre sin abrir los libros:

Maestra: Aún no es el verano, estamos en primavera. Como comentamos el otro día, en la primavera salen las plantas, las hojas, las flores. Y ahora nosotros vamos avanzando hacia el verano. Y ahora, aunque es primavera, hay mucha gente que va a la playa. Victoria nos explicó que fue a la playa el otro día. Va, ven, ven aquí que nos lo explicarás. ¿Alguno más fue a la playa el otro día? Ahora dejamos hablar a Victoria y los demás la escuchamos. Venga Victoria explícanos qué pasó el otro día.

Victoria: Que iba a un castillo y mi padre dijo, vamos a la playa.

Maestra: Venga, Walter siéntate (Victoria continúa explicando). O sea que, espera, espera. A ver si lo he entendido. Tú ibas a un castillo, y te acuerdas cómo se llamaba, el nombre de este pueblo.

Victoria: No.

Maestra: Miguel ahora estamos trabajando.

Victoria: Y después del castillo hemos ido a la playa.

Maestra: El padre de Victoria dice, hija, vamos a la playa, ¿no? ¿Qué? ¿Qué?

Victoria: Me duché en la playa.

Maestra: ¡Te duchaste en la playa! ¿Funcionaban las duchas?

Victoria: Sí.

Maestra: ¡Ah! ¿Hacía sol, o no?

Victoria: Un poco.

Maestra: Y ¿había mucha gente?

Victoria: Había mucha gente, pero algunos no se bañaban.

Maestra: Muy bien. ¿Alguien más fue a la playa? A ver, ahora explicará Walter, y después alguien más. Va, a ver Walter.

Walter: Cuando fui a la playa hice un castillo.

Maestra: ¡Un castillo!

Walter: Sí.

Maestra: Alicia, deja que explique.

Walter: Del castillo no me acuerdo bien.

Maestra: Explica lo otro, venga.

Walter: Me recuerdo que iba con mis primos. En otro país era.

Maestra: ¿En otro país?

Walter: Y entonces había un árbol. Una cosa así con un palo, y que traíamos, y acá hizo así.

Niño: ¿Una palmera era?

Maestra: Te preguntan si era una palmera.

Walter: No, era una cosa así. Un palo, algo así, estaba sostenido en lo otro.

Las “explicaciones” continúan hasta que suena el timbre de final de la tarde. Los niños y niñas han ido contando sus experiencias, no se ha abierto el libro, y aparentemente no ha sido trabajado ningún contenido en sentido tradicional, pero hay pistas para sospechar que ha sido una clase interesante para todos/as.

La maestra ha dejado el libro de texto, y pretende que los niños expliquen sus historias entroncadas con un tema que vienen tratando a través del trabajo del libro de texto: “las estaciones”. Sospechamos que la maestra, detrás de una sesión monótona de mediciones para desarrollar los ejercicios del libro de matemáticas, había previsto una sesión más participativa. Es interesante resaltar cómo la maestra anima a hablar, cómo trata de ayudar a Victoria y a Walter a comunicar sus experiencias y a que hagan partícipe a toda la clase de las mismas. La maestra conduce a Vanesa y a Walter para que den explicaciones más explícitas, inteligibles para todos/as, a través de interesarse en lo que dicen, a través de repetir lo que dicen, de exclamaciones, de preguntas abiertas. Por el silencio que se advierte, los compañeros/as parecen estar interesados en lo que cuentan Victoria y Walter, y en un momento dado, un niño interactúa con Walter de una manera muy natural, sin mediaciones: “¿Una palmera era?”

Es verdad que Walter, con su explicación, no está respondiendo a la pregunta de la maestra “¿alguien más fue a la playa el otro día?”. En realidad Walter se está refiriendo a una experiencia mucho más atrás en el tiempo. Pero la maestra no entra en esto porque lo que le interesa en este momento es que Walter, o cualquiera de sus alumnos/as, se expresen.

La secuencia “explícanos” es muy representativa de un tipo de actividad que tiene lugar en las aulas. Es lo que Cazden ha denominado el “tiempo compartido”:

“El tiempo compartido se organiza para responder a preguntas del maestro, aparentemente simples: “¿Quién tiene esta mañana algo que contarnos?”. La pregunta en cualquiera de sus versiones es una invitación a los niños, una apelación para que participen narrando alguna experiencia personal de su vida extraescolar. A los niños, e incluso a un observador casual, les parecerán las mismas preguntas que frecuentemente oyen en casa.” (Cazden, 1991: 17)

Por tres razones tiene interés este tipo de prácticas escolares, observa Cazden (ibid.: 18):

- a) Puede ser la única oportunidad que tienen los niño/as para crear sus propios textos orales en el tiempo oficial, para aportar algo más que breves respuestas a las preguntas del maestro.
- b) Una de las finalidades es compartir experiencias extraescolares. Es una de las pocos momentos que tiene el niño en el tiempo oficial para contar al maestro/a eventos extraescolares.
- c) Es interesante como contexto para producir relatos de experiencias personales (posiblemente el tipo de texto más universal).

Todo ello, además de posibilitar el desarrollo del lenguaje oral, contribuye también a crear un sentido comunitario, en la medida que cada vez se comparten más historias y cada vez es mayor el conocimiento mutuo. Un tipo de actividad que también estaría dentro del “tiempo compartido”, que se ha desarrollado en el Ciclo Inicial, como apoyo al aprendizaje de la lectura y escritura, es la denominada “el fin de semana”, dentro de la cual el alumno/a reconstruye y comparte de manera oral, escrita o dibujada, las vivencias del fin de semana. De esta manera, Sonia, una niña de segundo, esto es lo que había destacado de su fin de semana de octubre en un texto escrito y que luego leería a sus compañeros/as:

“Este fin de semana fui a mi torre a hacer de jardinera arrancando plantas porque la torre aún no está acabada era muy divertido mi padre cogía las piedras para poner la tierra mi madre aplanaba la tierra del jardín y yo unas veces con mi madre y otras veces con una amiga mía que ya vive que se llama Isabel que es muy simpática.”

Se trata de una variante del “tiempo compartido”, donde, en general, tienen más posibilidades de intervenir el resto de compañeros/as que en el caso anterior (donde pudimos ver en el ejemplo que el diálogo quedó prácticamente restringido a la maestra

y al alumno/a), porque la historia ha sido más meditada y estructurada, y aparece delante del resto de los niños y niñas como un todo, con sentido. Aquí los compañeros/as, conducidos por su curiosidad, “entraron” a preguntar: “¿Dónde está la torre?”, “¿Cuántos años tiene Isabel?”, etc.

Siguiendo con la constatación de que maestros/as y alumnos/as pueden ir más allá de los estrechos cauces que delinear los criterios previos establecidos por el libro de texto, también en la medida que transcurrió la lección de “ecosistemas” expuesta en la actividad técnica, la maestra se sale del guión del libro de texto y hace partícipe a los alumnos/as, completando la lección con alusiones a las vivencias compartidas a través de la “referencia desplazada” (Bruner, 1986; Edwards y Mercer, 1988). La maestra apela de manera explícita a “una experiencia contextual compartida” en palabras de Edward y Mercer (1988: 101). Un tipo de referencia desplazada que posibilita a maestra y alumnos/as desplazarse hacia el contexto de vivencia compartida, permitió apuntalar la atención de los alumnos, pero sobre todo permitió movilizar la motivación y la participación, redefinir un “contexto mental compartido” y poner la base para una “comprensión conjunta”, “una comprensión común”.

“Una comprensión conjunta”: ecosistemas (las colonias y el bosque mediterráneo):

Cuando en la clase han rememorado la distinción entre árbol y arbusto, la maestra continúa:

Maestra: ¿Conoces algún árbol? *Alba:* Sobre todo aquéllos que estuvimos viendo en las colonias.

Alba: Las encinas.

Maestra: Las encinas y, ¿qué otro árbol había allí? Había muchos, muchos. *Sara:*

Sara: La morera.

Maestra: No, la morera no. Un árbol mediterráneo.

Coro de alumnos/as: Yo, yo.

Maestra: Elena.

Elena: El roble.

Maestra: Y el roble.

Coro de alumnos/as: Yo, yo.

Maestra: Los yo yo son los que no participan nunca.

(.....)

Maestra: Venga otro árbol. *Joan:*

Joan: El pino blanco.

Maestra: También el pino blanco estaba en el bosque mediterráneo, ¿te acuerdas? Era aquél que tenía las piñas tan finitas, que no tenían piñones, ¿a que sí?

Joan: ¡Ajá!

Maestra: Y los pinos blancos, ¿son muy bajitos o muy altos?

Niña: Muy altos.

Maestra: Carolina, ¿alguna cosa más que decir?

Carolina: El pino negro.

Maestra: ¡Ah! El pino negro. Y, ¿qué diferencia hay entre el pino blanco y el pino negro? Carolina, ¿no lo sabes? Coge el diccionario, que tienes fotografiados todos los pinos.

Niño: Las piñas, las piñas.

Maestra: Recordad que hemos mandado buscar en el diccionario el pino negro.

Maestra: Francesc.

Francesc: La higuera.

Maestra: Las higueras que encontramos allí eran las higueras que habían plantado los agricultores. ¿Y qué más habían plantado? Francesc.

Francesc: Un ciruelo.

Maestra: ¿Qué árboles habíamos visto en las colonias además de la encina y el roble?

Francesc: Un ciruelo.

Maestra: Un ciruelo que tenía el agricultor en aquella “masia”, es cierto. Habla Carolina, ¿alguna cosa más?

Carolina: Un castaño.

Maestra: ¿Había también un castaño? Pero no, eso no era un castaño, un castaño es el que tiene castañas, ¿no?

Niño: Un platanero.

Maestra: Un platanero, sí. Continuamos un poco (con el libro de texto) y, si nos da tiempo, seguimos con esto.

Si hasta esta secuencia la lección de “ecosistemas” había transcurrido pretendiendo, por parte de la maestra, saber si los alumnos/as estaban atentos/as y si recordaban el fragmento de texto leído (también continuarán en esta dirección después de esta secuencia), en esta secuencia observamos que el contenido de la lección se amplía de una manera sustancial hacia la conformación de una “continuidad” de experiencia compartida.

Los niños y niñas, que habían participado en unas colonias junto con la maestra, rememoran algunos detalles de sus experiencias al hilo de los interrogantes de la maestra. Podía haberlo recordado ella misma (la maestra), pero recurrió a que fueran los alumnos quienes participaran de la rememoración. El hecho de recurrir a los alumnos posibilitará que la maestra pueda presentar el conocimiento como algo que ahora ya pertenece tanto a los niños/as como a la maestra. Las colonias han proporcionado un contexto histórico para el diálogo de “ecosistemas” (que ahora se estaba desarrollando), contribuyendo a crear una “continuidad” para el “conocimiento común”, lo que favorecerá el desarrollo de futuras comprensiones.

Edwards y Mercer (1988: 174) han puesto de manifiesto que el aprendizaje rotativo (el que había tenido lugar hasta esta secuencia) no equivale a alcanzar la comprensión, *mientras que los niños/as aprenden mejor si participan activamente en los contenidos.*

Y, más aún, se fomenta la comprensión si la maestra facilita y guía la participación para una auténtica “reconceptualización”, “recontextualización” de la experiencia “las colonias” a la luz de las nuevas categorías que la maestra pone en circulación para una comprensión conjunta (“bosque mediterráneo” frente a la actuación agrícola del hombre, árboles del bosque mediterráneo y diferencias entre ellos).

De acuerdo con Edward y Mercer (1988: 84) este tipo de “desplazamiento contextual” (“comunicaciones desplazadas” o “contextos desplazados”), en la medida que son procesos acumulativos en el tiempo, van conformando contextos de experiencia y discurso compartidos, por lo que se constituyen en la base más sólida sobre la que poder construir con mayor facilidad comprensiones conjuntas.

En este punto consideran Edwards y Mercer que se oponen a Basil Bernstein que, según ellos, ha defendido la “desvinculación contextual” del discurso escolar. Por el contrario Edward y Mercer defienden el carácter de la “dependencia contextual” del discurso en clase:

“Creemos que el mejor modo de describir la educación es el de un proceso de comunicación consistente, en gran medida, en el desarrollo de contextos mentales y términos de referencia compartidos a través de los cuales los diversos discursos educacionales (los diversos “temas”, y las aptitudes académicas relacionadas con ellos) llegan a hacerse inteligibles para quienes lo utilizan.” (Edwards y Mercer, 1988: 77)

Lo que empezó siendo un contexto físico de actividad conjunta (la estancia en las colonias), por medio del desplazamiento contextual (en la lección de “ecosistemas”), pasará a servir de “contexto mental compartido de experiencia y comprensión”.

Tareas significativas:

Los maestros y maestras se sirven de diferentes estrategias y recursos instruccionales que van más allá del libro de texto como único mediador cultural, y que posibilitan un mayor acercamiento de los contenidos curriculares a la realidad concreta de sus alumnos y alumnas.

En una clase de segundo, después del patio, mientras unos acaban de hacer una actividad de la sesión anterior (copiar en su folio una clasificación de los animales que habían elaborado entre todos en la pizarra), los otros trabajan en parejas clasificando los

animales según la forma de desplazarse. Al final de la sesión, así nos aclara la maestra el trabajo que están realizando:

“El material que has visto que utilizábamos es una especie de coleccionable, un juego que trajo una niña de la otra clase de segundo y lo hemos aprovechado. Primero estuvimos haciendo varias actividades del libro, pero el libro se queda corto. Entonces hoy, antes del patio, hemos hecho la actividad de grupo. Por grupos clasificaban los animales del juego en peces, aves, reptiles, mamíferos, anfibios, insectos. Una vez clasificados salían a escribirlos a la pizarra, copiaban la clasificación en su hoja, y después hemos hecho este trabajo de clasificar los animales del material por parejas, y hacían el dibujo”.

Hay varios elementos de interés a resaltar en la descripción de esta maestra:

- a) La aceptación de la “contribución espontánea” de una niña que decide traer a la escuela uno de sus juegos (“porque como en clase estábamos hablando de animales...”). El material consistía en unos cartones de 12x12 con fotografías de los animales en su medio, por detrás llevaba una ficha técnica y una amplia leyenda con una descripción pormenorizada de su morfología y forma de vida. El material no es simplemente comentado, sino que es aceptado como contenido a trabajar para completar la propuesta del libro de texto. El coleccionable es también aprovechado para aplicar algunos de los conceptos manejados en el libro de texto y ampliarlos. Un material que es atractivo para los alumnos/as, que está elaborado para sus juegos, y que las maestras aprovechan su potencialidad instructiva.
- b) La organización social de la actividad es variada: el grupo-clase atiende las explicaciones de la maestra con momentos de preguntas y respuestas, trabaja en equipos, trabaja en la pizarra, trabaja individualmente, y trabaja en parejas.

Hay indicios suficientes que demuestran que, a través de su participación, maestros y alumnos son hacedores de su conocimiento, más allá del guión preestablecido en el libro de texto. Por su parte, el equipo de maestros interviene a través de dos vías de especial relevancia para completar los currículas:

- a) Elabora y compila una serie de actividades que consideran necesarias para completar y enriquecer el guión de contenidos del libro, y poder dar respuesta a la propuesta educativa presente en el Proyecto Curricular.
- b) Programa “salidas escolares” de dos tipos: para poder participar en las actividades que organiza el ayuntamiento de tipo educativo para las escuelas a partir del

programa de “dinámica educativa” (asistencia a actividades de salud preventiva, teatro, conciertos, visitas guiadas, etc.), y las “excursiones”. Las excursiones se suelen programar una o dos por trimestre, dependiendo de los contenidos trabajados, con el objetivo de ampliar y completar el trabajo del aula (a visitar la capital de comarca, una masía, un puerto, un bosque, la arquitectura modernista, un concierto, etc.). Las excursiones suelen durar el día escolar entero –de nueve de la mañana a cinco de la tarde-, y generan gran expectación entre los alumnos/as. De esta manera lo corroboraba una madre un día de excursión refiriéndose al estado de ánimo de su hija: “se ha levantado una hora antes, de nerviosa que estaba”.

Este tipo de propuestas plantea un tipo de actividades más próximas a las experiencias e intereses concretos de los alumnos. En el interés de los maestros/as está adecuar la actividad escolar al ritmo de trabajo e intereses y necesidades del grupo-clase y de las individualidades. En relación con el apartado a), las actividades que elabora y compila el equipo de maestros, por ejemplo, en el aprendizaje de la lectura y escritura se da cabida a la experiencia de los niños/as, desde la actividad ampliamente extendida y consolidada de “el fin de semana” (a partir de la cual el alumno/a puede reconstruir de manera oral, escrita o dibujada, las vivencias del fin de semana) a tareas más puntuales, como la de “el Dino de Carolina”:

Carolina se presentó una mañana de invierno con un álbum de fotos de su perrito Dino: “Dice mi madre que si puedo enseñárselas a la clase” –dirigiéndose al maestro. Enseñó las fotos a la clase y de manera espontánea los niños y niñas empezaron a interrogar a Carolina acerca de su perrito. Durante unos minutos Carolina se convirtió en una experta conocedora de su perrito Dino y el resto de los niños en ávidos reporteros. Como conclusión de la actividad, el maestro decidió la realización de un dictado que sintetizaba las historias de Carolina y su perrito Dino.

El maestro ha aprovechado la oportunidad que le brinda un acontecimiento inesperado (Carolina se presenta con una foto de su perrito) como elemento motivador, para conectar con los alumnos/as en el desarrollo de la actividad en el aula, ante una actividad típica como es el “clásico” dictado. Lo que podía haber sido un elemento de las rutinas establecidas en la clase de lengua (el dictado), acabó siendo el indicador de un proceso de conversación entablado a propuesta de los alumnos/as. Pero más allá de este interés de los maestros por llevar al terreno instruccional todo lo que acontece en el aula, en unos minutos tuvo allí lugar una subversión en la estructura oral habitual: no es

el maestro quien pregunta sino que los compañeros y compañeras preguntan a Carolina y ésta responde sin ningún tipo de mediación del maestro, que actúa más como moderador.

Para los inicios de las estaciones los maestros/as compilaron para segundo una serie de poemas y fragmentos de textos a ellas referidas de diferentes autores (Joan M^a Guasch, Lorca, Alberti, Pere Calders, etc.). El objetivo era favorecer la comprensión lectora y el gusto por la lectura, al tiempo que se familiarizaban con la obra de poetas y escritores de altura. Se estructuró un tipo de tarea con el siguiente esquema: “leemos”, “contesta”, “ahora lo puedes dibujar”.

En una sesión de éstas, cuando la maestra de segundo leía y comentaba con los alumnos un fragmento de Pere Calders, observó un gran entusiasmo en sus alumnos, y la maestra decidió enriquecer la tarea prevista con otro tipo de actividades. Se dio una especie de “momento de explosión” (Woods, 1993: 18) en el que se anima a los niños/as a ser innovadores y creativos, un momento de motivación y “creación artística” que comportó dos jornadas de trabajo. Después de leer y comentar colectivamente fragmentos de Pere Calders, a partir de un fragmento, los alumnos/as reconstruyeron su propia historia, después la dibujaron y colorearon en formato grande. La maestra corregía individualmente la “creación literaria”, los alumnos/as las reescribieron sin faltas de ortografía. Después colgaron texto y pintura de cada “creador” en la pared de la clase. La pared ofrecía un efecto de color y de buen hacer casi insuperable. Era mucho esfuerzo y tensión creativa lo que los niños y niñas habían volcado allí⁴³.

En la otra clase de segundo, un 19 de marzo, cuando desarrollaban esta propuesta (“leemos”, “contesta”, “ahora lo puedes dibujar”), Carolina y Patricia de segundo se levantaron hacia la mesa del maestro y le preguntaron: “¿podemos hacer una poesía mejor que eso?”. La propuesta fue aceptada. Cuando la concluyeron la leyeron y comentaron al resto de la clase. La poesía de Ana quedó así:

“El sol és ple de color y no para de brillar.

Els ocells volen amb el color ros.

Quan miro al cel, és tot blau,

⁴³ El fragmento pertenecía a “Cròniques de la veritat oculta”: “Un matí, en llevar-me, vaig veure que en el menjador de casa meva havia nascut un arbre. Però no us penseu: es tractava d’un arbre de debò, amb arrels que es clavaven a les rajoles ...”. Adrià reconstruyó así su historia: “Llavors van passar molts i molts anys i van sortir fruites. Un altre dia va sortir una fruita que no havia vist ningú. Era una fruita que

como el mar, tan bonic que és
que, a vegades, em donen ganas
de plorar. El sol de la primavera
és preciós.”

No siempre este tipo de iniciativa, como la de Carolina y Patricia, es aceptada, pero el libro de texto en ningún caso permite sustituir uno de sus ejercicios por otro propuesto por los alumnos/as, entre otras razones, porque se dejarían espacios en blanco, o sin trabajar, elementos valorados muy negativamente por padres y madres. Es, pues, un ejemplo de optatividad que el libro no permite.

En tercero, en lengua, también las maestras y alumnos/as fueron más allá de la propuesta del libro. En una de los temas se trabajaba la estructura del relato (inicio, desarrollo y final), y, como se acercaba Sant Jordi, decidieron dedicar un tiempo para que cada alumno/a creara su propio relato. Con el trabajo de todos decidieron hacer el libro de la clase, y distribuyeron un ejemplar para cada participante. En la exposición de final de curso, cuando la escuela organiza una exposición de actividades de los alumnos/as por niveles para dar a conocer a todos/as (alumnos/as, padres y madres) algunas de las actividades relevantes desarrolladas a lo largo del curso, los alumnos/as de tercero expusieron su libro de relatos. Los había con argumentos donde destacaba la ternura de los protagonistas (“L’ós i la serp”), los había que narraban en forma de cuento la problemática medioambiental relativa al vertido de los residuos (“El rei i la granota”), los que trataban el tema de la amistad (“El ratolí i el gat”), los que trataban el tema de maldad/bondad (“La fada i la bruixa”), etc. Todos relatos, sin excepción, tenían mucha dosis de imaginación, y quedaban constancia de que habían asimilado y aplicado con soltura la estructura del relato. Una de las maestras nos comentaba informalmente este trabajo:

Hicieron el cuento que quisieron, producción propia cien por cien. Trabajamos a lo largo del trimestre la narración, el cuento y como actividad final elaboraron el cuento. Ya visteis que algunos habían escrito más de una página. Quiere decir mucho esfuerzo en estas edades que les cuesta tanto escribir medio folio. Es un paso

tenía un tros de plàtan, un tros de poma i un tros de magrana. I no teníem que anar a la fruiteria perquè teníem un arbre”.

importante. Ahora estamos trabajando pareados, y seguramente el curso que viene trabajaremos la poesía.

También en tercero, en el área de “conocimiento del medio natural”, habían dedicado mucho esfuerzo al estudio de los pajaritos. Tenían en la clase grandes murales con diferentes tipos de pájaros, diferentes tipos de nidos y diferentes tipos de plumas con sus leyendas correspondientes. Parece ser que una parte importante de la motivación tuvo que ver con el hecho de que una de las maestras habría traído a clase unos pajaritos heridos que había encontrado en el jardín de su casa, y les expuso qué estaba haciendo con ellos y cómo quería cuidarlos para que volvieran a volar. Así nos comentaba una de las maestras esta experiencia:

Hemos dedicado tiempo a las aves. Es verdad que es un tema que no entra en tercero. Pero sí entran los vertebrados y a partir de aquí estudiamos las aves. Estuvimos en el “parque de las aves”, y escogimos el ave que nos gustaría estudiar más a fondo. Buscamos información en todos los sitios, fuimos a la biblioteca del pueblo, vamos que se tuvieron que mover. Después confeccionamos los textos que ilustraban las fotos. Pienso que han aprendido muchísimo. El otro día que estuvimos en una masía, me quedé sorprendida cuando vi que eran capaces de distinguir diferentes tipos de plumas, o que eran capaces de distinguir un pato de una pata. Pero claro, las dos clases hemos trabajado muchísimo.

El discurso dominante en la escuela a partir de la LOGSE viene determinado por conceptos nucleares tales como “aprendizaje significativo” versus “repetitivo”, “memorización comprensiva” versus “mecánica”, “ayuda pedagógica”, “motivación e interés de los alumnos”, “atención a la diversidad”. Las actividades elaboradas por el equipo de maestros y las que acuerdan desarrollar conjuntamente con los alumnos/as, al ser más permeables y flexibles, y vinculadas a los intereses y motivaciones de los alumnos/as, pueden ser entendidas como procedimientos concretos que facilitan en mayor medida experiencias significativas a los alumnos y a las alumnas.

5.2.2 CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVO-SIGNIFICATIVA DEL CONOCIMIENTO

Cuando venimos planteando que maestros y alumnos juegan un papel activo en la construcción de significados, queremos decir que los alumnos interpretan las experiencias escolares según sus expectativas, sus necesidades, sus historias personales y según su situación material.

En cierto sentido, maestros/as y alumnos/as son hacedores de su propio conocimiento: *tienen una relación más de propiedad, más activa que el que les confiere la concepción objetivista*, como hemos observado en la secuencia “ecosistemas: colonias”, en la actividad sobre “el perrito de Carolina”, en la de “la creación artística”, en el estudio sobre los pajaritos, etc. El conocimiento no está “ahí fuera” en el libro de texto como algo independiente, el conocimiento va construyéndose con las acciones y conversaciones de los participantes. Concretamente como veremos en la próxima secuencia, los contenidos no se desarrollan de forma desvinculada del contexto de interacción que se construye en el aula. En el aula los contenidos adquieren vida propia, como hemos podido vislumbrar en la exposición de las “tareas significativas”, pero nos centraremos ahora en algunas secuencias para poder observar algunos elementos en el proceso de “coconstrucción”:

“Adornar la clase de primavera”:

En una mañana de mayo a primera hora, en una clase de segundo, los alumnos están acabando de pintar unas flores y mariposas. Es una actividad que se había planteado para la sesión de plástica de la tarde anterior con el objetivo de “adornar la clase de primavera”, en palabras de una niña. No se acabó la faena ayer durante la tarde y decidieron acabarlo por la mañana al día siguiente. En un momento en que algunos alumnos van acabando, tiene lugar la siguiente secuencia:

Maestra: Escuchadme, ¿dónde podríamos colgar las plantas? (Niños y niñas levantan las manos). Tú misma Eva.

Eva: En las ventanas.

Maestra: Es que si las ponemos en las ventanas no las veremos, ¿por qué?

Eva: Porque están las cortinas.

Maestra: Habla Carlos.

Carlos: Allí (señalando una de las paredes de la clase).

Los niños y niñas van dando sus opiniones y van argumentando las opciones. Finalmente dos espacios son considerados adecuados: el espacio de la pared que hay sobre la pizarra y en la pared opuesta:

Maestra: Bueno, pues tenemos estos dos espacios. Vamos a ver cuál preferís. ¿Quién quiere arriba de la pizarra? (La maestra cuenta 19 manos levantadas). Si somos 25 y 19 queremos en la parte de arriba de la pizarra, ¿quién ha ganado la votación? ¿La mitad de 25 cuánto es? (Silencio). A ver, ¿cómo lo podemos saber? Pensadlo y hacedlo. (Pausa y silencio durante 3-4 minutos).

Maestra: Jordi, sal a la pizarra a ver cómo puedes hacerlo.

(Jordi hace 25 rayas en la pizarra y dos cajas, y va distribuyendo las rayas para las cajas alternativamente, señalándolo mediante flechas).

Maestra: ¿Lo habéis hecho vosotros así?

Cesar: Yo con puntos.

Laia: Yo con rayas.

Maestra: Ahora saldrá Daniel a hacer su método.

Daniel: Yo he hecho (en castellano).

Maestra: En catalán, ¿cómo?

Daniel: Es que no sé cómo explicarlo (en catalán).

Maestra: Concéntrate.

Daniel: He puesto dos cajas y he ido poniéndolas (en catalán) (dibuja dos cajas y va distribuyendo directamente 25 rayas y sobra 1).

Maestra: Es un buen método. A que sí, a que es más fácil así.

Coro de alumnos/as: Sí.

Maestra: ¿Podemos hacer mitad y mitad con 25?

Coro de alumnos/as: No, sobra 1.

Maestra: ¿Por qué habíamos votado?

Coro de alumnos/as: Para saber dónde ponemos las plantas y mariposas.

Maestra: ¡Ah sí! Habíamos votado 19 a favor de ponerlo arriba de la pizarra. Entonces la mitad de la clase está entre el 12 y 13 según los números que nosotros conocemos. ¿Quiénes os parece que han ganado para engancharlo, los que habéis votado arriba de la pizarra o los que no?

Coro de alumnos y alumnas: Los que hemos votado que arriba de la pizarra.

(Acuerdan que los que puedan se quedarán a mediodía para empezar a ponerlo).

Conviene destacar cómo la maestra conduce la sesión de una manera participativa, de tal manera que los contenidos fluyen con la participación de todos (lo seguiremos viendo en las siguientes secuencias de la misma sesión). El contexto de aprendizaje que van construyendo ayuda a la captación de la comprensión contextualizadamente y de una manera funcional. Inician la sesión con una breve discusión sobre dónde situar los adornos, discusión que los interrogantes de la maestra ayudan a que sea razonada. Cuando disponen de los espacios, votan para conocer cuál es el espacio preferido. Y una vez que 19 han votado a favor de una opción, se adentran en el concepto de mitad

(objetivo específico para trabajar en segundo junto al el de doble), para lo cual los alumnos son animados a indagar, a construir su método.

Unos minutos más adelante hay un elemento para la reflexión:

El chicle y el cuidado de los dientes:

Maestra: Jénifer, ¿qué tienes en la boca?

Jénifer: (Gesticula con la boca).

Maestra: Explicad qué pasa con los chicles. David.

David: Se hace una bola, pasa al estómago y lo come la sangre.

Maestra: (Sonríe). Habla Sonia (que permanece con la mano levantada al igual que otro grupo de niños/as).

Sonia: Es que se pensará que es comida y se lo comerá, y el chicle no es para comer.

Elena: Jénifer dice que como es de menta...

Carolina: Pero todos son iguales.

A continuación la maestra argumenta por qué el chicle perjudica la dentadura en referencia a la caries, y razona a Jénifer por qué tiene que tirar el chicle a la papelera en referencia a las normas de la escuela.

Destaca aquí el contraste entre un razonamiento “ingenuo” y un razonamiento argumentado. Pero es importante señalar que los alumnos/as han tenido la posibilidad de expresar sus argumentos ingenuos para después poder escuchar el argumento de la maestra. Es una escena escolar representativa de las situaciones en que los alumnos pueden expresarse para después poder contrastar su interpretación con la del maestro/a.

Unos minutos después han concluido los trabajos de plástica y van a continuar con lo que establece el horario, lengua. La maestra ordena sacar el libro de lectura y tiene lugar la siguiente escena:

“La rua”:

Maestra: Venga todos a leer en silencio sin mover los labios. Poco a poco, eh. Y recordaros de... ¿de qué tenemos que acordarnos?, Elena.

Elena: De la erre final.

Maestra: ¿Qué más? Àlex.

Àlex: Las “as” y “es” neutras.

Sonia: Los de “da”.

Maestra: Hacemos un puntito con el lápiz en las palabras que no entendamos. Sin mover los labios, eh.

(Todos/as callados/as leyendo individualmente durante unos cinco minutos).

Maestra: Palabras que no se entiendan, Joan.

Joan: “Rua”.

Maestra: ¿Qué es una “rua”?

Noelia: Camiones que pasan.

Maestra: ¿Qué quiere decir camiones que pasan?

Vanessa: Que hay una fiesta en la calle y suben señores y señoras a los camiones y bailan.

Maestra: Ya se parece más.

Vanessa: En castellano pasacalles.

Maestra: Recordad carnaval, cabalgata.

Coro de alumnos/as: ¡Ah!

(Continúan los niños/as diciendo palabras que desconocen, y entre todos/as buscan el significado. Como la lectura narra un día de carnaval, las referencias a las celebraciones de los niños/as es constante).

Es una secuencia que ejemplifica cómo alumnos/as y maestra colaboran en la construcción conjunta de significados. Si nos fijamos, entre las dos niñas hubieran contribuido a una definición bastante completa de “rua”, pero insuficiente: se hubiera quedado en el nivel de acumulación de información:

- “Camiones que pasan”.
- “Que hay una fiesta en la calle y suben señores y señoras a los camiones a bailar”.
- “En castellano pasacalles”.

La maestra proporciona las claves para transformar una “conversación acumulativa”⁴⁴ en un acercamiento significativo al concepto:

- Ayuda a interrogarse sobre una primera aproximación demasiado indeterminada:
“¿Qué quieres decir con camiones que pasan?”.
- Anima a pensar porque se va por buen camino:
“Ya se parece más.”
- La maestra ayuda a establecer el vínculo entre información y experiencia:
“Recordad el carnaval, la cabalgata.”
- Finalmente, el grupo “cae en la cuenta”: “¡Ah!”.

Al introducir la maestra un “marco social de referencia”⁴⁵ (“recordad el carnaval, la cabalgata”) consigue crear un “contexto mental compartido” con sus alumnos/as en

⁴⁴ Mercer (1997: 118) habla de tres formas de conversación y pensar en el ámbito de la colaboración entre iguales: “conversación de discusión”, “conversación acumulativa” y “conversación exploratoria”. La conversación de discusión se caracteriza por el hecho de estar en desacuerdo y por tomar decisiones individualmente. En la conversación acumulativa los hablantes construyen positivamente, pero no críticamente, sobre lo que ha dicho el otro. En la conversación exploratoria se trata de forma crítica, pero constructiva las ideas de los demás.

⁴⁵ Coll, C.; Colomina, R.; Onrubia, J.; Rochera, M. José (1995: 214).

palabras de Edward y Mercer (1988), posibilitando la asunción desde lo que ya se conoce, lo que se trata de aprender.

Son variadas y diversas las situaciones en las que en las aulas se sientan las bases para un aprendizaje significativo y funcional. En un buen número de aulas ha tenido relevancia la relación por correspondencia con niños/as que habían sido alumnos/as de la escuela temporalmente y que habían regresado a sus lugares de origen. Por lo general se ha tratado de niños/as que regresaban a otras ciudades del estado o que regresaban a su país de origen en América del Sur.

Vamos a fijarnos cómo tiene lugar la redacción en común de una carta en una clase de primero a inicios de junio:

Carta a Raúl:

Maestra: Vamos a escribir a un niño que se fue a Logroño y nos escribió. ¿Os acordáis de Raúl?

Coro de alumnos/as: Siiií.

Maestra: Bueno, os vuelvo a leer la carta. La escribiremos en castellano. Mirad que bien escribe Raúl. Nosotros tenemos que escribir igual o mejor que él. Os leo la carta:

“Hola señorita! Estoy muy bien y muy contento con mi colegio. Mi nuevo profesor se llama Don Ángel y es muy bueno con nosotros. El director es muy simpático. Un beso muy grande para todos los compañeros y compañeras. Un beso.”

Vamos a hacer lo mismo que él. Primero en la hoja pondremos el nombre de nuestra localidad. Primero ¿qué le pondremos?, Ana.

Ana: ¡Hola Raúl!

Maestra: Hola Raúl, muy bien, dos puntos. En la otra raya, ¿qué más le podemos decir Ana?

Ana: ¿Cómo estás?

Maestra: Muy bien, pero también... . Bueno, ¿Cómo estás? Con interrogación. A ver Lorena, ¿qué le podríamos decir a Raúl?

Lorena: (Silencio).

Maestra: A ver David, ¿Qué le podríamos decir?

David: ¿Estás feliz?

Maestra: Estás feliz también, pero se entiende que cuando le decimos aquí cómo estás, ya se lo preguntamos, pero se lo ponemos en la pizarra.

Maestra: Crístofer, ¿qué más le podemos decir a Raúl?, Sara.

Sara: (Silencio)

Maestra: Oye, una cosa muy importante sería ...

Niño: ¿Ya tienes colegio?

Maestra: Bueno, ya sabemos que está ahí. Pero una cosa muy importante es que hemos recibido su carta, y qué, Javier, ¿qué crees que le podemos poner?

Francisco: Em, em, que pase bien las vacaciones.

Maestra: Pero, antes, antes, ¿qué le podemos poner?. ¿No nos alegramos mucho de recibir su carta?

Coro de alumnos/as: Siiií, siiií.

Maestra: Aquí le preguntamos cómo está, y ¿qué le decimos? De nosotros.
Coro de alumnos/as: Muy bien.
Maestra: Podemos decir...
Niño: Muy bien.
Maestra: Podemos decir todos de clase, ¿no?
Coro de alumnos/as: Sí.
Maestra: (Escribiendo en la pizarra). Todos los niños.
Coro de niñas: Y niñas.
Maestra: Y niñas de la clase estamos muy bien. Ahora vamos a decirle la alegría que nos causó su carta, ¿no? Sara.
Sara: Sí.
Maestra: Pues qué le decimos, nos hemos alegrado muchísimo...
Coro de alumnos/as: De tu carta.
Maestra: (Escribiendo en la pizarra) Nos alegramos mucho al recibir tu carta.
¿Qué demuestra? Valentín.
Valentín: Que está bien.
Maestra: Pero otra cosa. Joan, Clara. ¿Qué demuestra Lidia, Óscar?. Que se acuerda de
Coro de alumnos/as: Nosotros.
Maestra: (Escribiendo) Nos alegró mucho que te acuerdes de nosotros. A ver, ¿qué más cosas le podemos decir? Joan. Javier, ¿qué le podemos decir? Una cosa, escuchad, la semana pasada aquí nos lo pasamos bien o mal.
Coro de alumnos/as: Bien.
Maestra: ¿Por qué nos lo pasamos bien la semana pasada? ¿Adónde fuimos?
Niña: A la excursión.
Maestra: No, la otra semana, ¿qué hicimos?
Niño: Que, que fuimos a una habitación, que nos enseñaron a decir (no se escucha bien).
Maestra: Que vinieron unos... Rocío.
Rocío: Que, que.
Maestra: Javier.
Javier: Unos payasos.
Maestra: Unos payasos.
Niña: Y la tirolina.
Maestra: Y el rocódromo. Vinieron...
Niña: Las pelotas.
Maestra: También la piscina de las pelotas. Bueno, la semana pasada también estuvimos de excursión le decimos. Y la otra, ¿qué pasó? Javier. Otra cosa que se llamaba toda la semana. No os acordáis que hicimos un dibujo.
Javier: Yo, yo.
Maestra: Javier.
Javier: La semana de la tolerancia.
Maestra: Semana cultural de la tolerancia. Muy bien.

(.....)

Ciertamente el “andamiaje”⁴⁶ ha sido fuerte, la maestra ha ido organizando la estructura de la carta y los temas, pero su sistema de ayuda ha promovido la participación, y al mismo tiempo ha servido para recordar juntos experiencias compartidas. Como señala Mercer (1997: 86) “para Bruner el “andamiaje” describe una clase particular de apoyo cognitivo que un adulto puede proporcionar a través del diálogo, de manera que el niño pueda dar sentido más fácilmente a una tarea difícil”. Es una secuencia que ejemplifica una de las características relevantes del andamiaje que apunta Cazden (1991: 120): “hace posible que el principiante participe desde el inicio mismo en el meollo de la tarea, lo que consigue proporcionando un apoyo que es a la vez ajustable y temporal”. Pues, estando en primero, podemos asegurar que es una de las primeras veces que los alumnos/as se enfrentan a la elaboración de una carta para enviar a alguien próximo (un ex compañero). Para que el andamiaje sea exitoso requerirá que el maestro/a sea sensible a la competencia del niño en la tarea. En la medida en que el andamiaje, el soporte funcione, los alumnos-principiantes irán responsabilizándose cada vez más de la tarea, mientras que el apoyo de la maestra se irá retirando en las siguientes.

La sesión de la carta continúa hasta que entre todos/as redactan la carta. Una vez que la han redactado, la sesión sigue su curso:

Maestra: Ahora vamos, el encargado reparte una hoja. Lo copiamos esto, y una carta, la que veamos que esté mejor, se la mandamos a Raúl. ¿Está claro?

Antes de seguir adelante, como parece que no recuerdan quienes son los encargados para esta semana, lo repasan entre todos en el “cartel de cargos”:

“A Judith le toca el orden, a Isabel le toca repartir los folios, a Lidia observar y dibujar el tiempo de cada día. Óscar se llevará la toalla”.

Tanto el evento oral de esta sesión como los de las sesiones expuestos anteriormente (“adornar la clase de primavera”) nos muestran que, no sólo en el desarrollo de

⁴⁶ La metáfora del “andamiaje” de Bruner tiene que ver con la significación de la ayuda y guía que los maestros/as y adultos en general prestan al niño/aprendiz y su carácter transitorio. Como señala Jesús Palacín en la introducción a “Desarrollo cognitivo y educación” de J.S. Bruner (1998: 15): “La educación es para Bruner, una forma de diálogo, una extensión del diálogo en el que el niño aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda, guía, “andamiaje” del adulto”. Escribe Mercer (1997: 85) que Bruner “utiliza el concepto de “andamiaje” para definir la forma que tienen las personas para implicarse profunda y productivamente en el aprendizaje de otras personas”. En palabras de Bruner: “[Andamiaje] son los pasos que se dan para reducir los grados de libertad cuando se lleva a cabo algún tipo de tarea, de manera que el niño se pueda concentrar en la difícil habilidad que está adquiriendo” (Bruner, en Mercer 1997: 85).

actividades se promueve la participación, también en la toma de decisiones y en las responsabilidades sobre algunas de las parcelas del aula.

En general, todas las actividades de correspondencia con antiguos compañeros/as, no sólo han permitido el desarrollo de actividades funcionales y participativas, también han permitido a los alumnos/as empatizar con las nuevas situaciones de sus amigos/as, contrastar experiencias y adquirir nuevos conocimientos, como deducimos de la carta que les envía una compañera que regresó después de Navidades a su país de origen (en América del Sur) para quedarse:

“¡Hola! Queridos compañeros y señorita.
¿Cómo les va? Yo aquí estoy muy bien, disfrutando del verano, pero extrañándolos mucho a todos.
Les cuento que hemos llegado muy bien y que está haciendo mucho calor.
(...)
También les cuento que ayer hemos ido a la playa, pero no es como allí, aquí es con olas muy grandes, y con el agua muy fría, y a mí me tiraban y yo me raspaba toda. Aquí la arena de la playa son piedritas pequeñas.
(.....)
En marzo comienzo las clases pero no sé a qué colegio voy a ir. Y pienso que cuando ustedes estén terminando tercero yo voy a estar empezando nuevamente ¡qué aburrido!
Cómo me gustaría estar con ustedes.
Sabían que mientras yo estoy escribiendo seguramente ustedes están durmiendo porque aquí son las 9:30 de la noche y allí es la 1:30.
(.....).
Bueno, un beso muy grande me despido.
La amiga que os quiere.”

Mucha emoción, muchos comentarios de los niños/as y aclaraciones de las maestras tuvieron lugar en las clases de tercero después de que sus maestras leyeron la carta de la amiga, con quien habían compartido tantos momentos en la escuela y en el barrio.

5.2.3 LA ORGANIZACIÓN SOCIAL DE LAS TAREAS PRÁCTICO-SIGNIFICATIVAS

Las actividades técnico-objetivistas centradas y ceñidas a una utilización instrumental del libro de texto, y ligadas a una estructura discursiva IRE en su versión más conductual, representan el desarrollo de tareas caracterizadas por un grado de rigidez o clausura en cuanto a:

- Mayor predeterminación de la tarea a desarrollar: se trata de tareas cerradas, bien definidas y delimitadas.
- El contenido está predefinido: el libro de texto ofrece unos contenidos a través de unas ilustraciones y comentarios, y la demanda de resolución de unos ejercicios que esperan unas respuestas acordes con la estructura de contenido expuesta.
- Tanto contenido como comunicación quedan constreñidos y limitados por las previas asociaciones y marco de referencia del libro de texto y el esquema interactivo IRE que controla el maestro y determina los turnos de interacción.

Mientras, en la actividad práctico-significativa la participación de maestros/as y alumnos/as recoge las experiencias e interpretaciones de los participantes, y está abierta a sus iniciativas y a las contingencias que va deparando la vida del aula en el día a día. Ambos, maestros/as y alumnos/as colaboran en la construcción de significados, aunque no en la misma medida.

Ahora queremos resaltar que la optatividad en la organización social de las tareas prácticas es más variada y diversa que lo que representa el intercambio IRE y el trabajo individual homogéneo de pupitre en la actividad técnica. Hay más elementos interaccionales en la actividad práctica que conviene poner de manifiesto y que tiene que ver con la organización social de la enseñanza y el aprendizaje. Una de las maestras de segundo nos ha introducido los nuevos componentes:

“Entonces hoy, antes del patio hemos hecho la actividad de grupo. Por grupos clasificaban los animales del coleccionable en peces, aves, reptiles, mamíferos, anfibios, insectos. Una vez clasificados salían a escribirlos en la pizarra. Copiaban la clasificación en su hoja. Y después hemos hecho este trabajo de clasificar los animales del material fotográfico por parejas, y hacían el dibujo.”

Si para el desarrollo de las tareas técnico-objetivistas las únicas situaciones de aprendizaje tienen lugar bajo el esquema interaccional maestro-grupo de alumnos/as (con monólogos del profesor, y preguntas del profesor y respuestas del alumno/a), y a través del trabajo individual homogéneo, para el desarrollo de las actividades práctico-significativas también surgen otras formas de organización social de la actividad, la interacción entre iguales: el trabajo en equipo y la ayuda mutua o recíproca programada, y también se considera la ayuda espontánea.

La ayuda espontánea es una práctica muy extendida en las aulas de primaria y los maestros la contemplan como un recurso muy valioso para atender los diferentes ritmos

de aprendizaje, y en algunas de las aulas ha sido un recurso potenciado. Esta escena que recogimos de una clase de primero es muy representativa de estos patrones interactivos:

“Yo te ayudo”:

En una clase de primero en que los alumnos están resolviendo unos ejercicios de matemáticas del libro de texto. Antoni y Alvar son muy amigos y suelen expresar su deseo de ponerse juntos:

Antoni: (Después de que el maestro ha corregido sus ejercicios y dirigiéndose canturreando a Samuel). No me he equivocado en nada, no me he equivocado en nada.

Alvar: (Con cierta desesperanza al tiempo que la alegría de su amigo). ¡Va! A mi no me sale nada.

Antoni: Yo te ayudo.

Como ha señalado Cazden (1991: 149) “la colaboración y amabilidad entre compañeros de clase, cuando es espontánea (no asignada), puede alcanzar gran valor como expresión de actitudes prosociales y como factor multiplicador de recursos para los participantes, aunque también sea fuente de problemas para los estudiantes que quedan excluidos”.

Resulta interesante esta matización de Cazden, pero hemos observado que los maestros/as suelen conocer el estatus de niño/a marginado/a, a quien le llegan pocas ayudas espontáneas, y cuenta con recursos para poder mediar en estos contextos de marginación: las posiciones de los niños en las aulas, que los maestros/as manejan con tres criterios principalmente: intento de producir unas relaciones sociales más satisfactorias para todos los participantes, provocar una óptima dinámica de trabajo, atender a casos y peticiones puntuales de los alumnos/as.

De manera informal, al final de las clases, los tutores de sexto comentaban una de estas dinámicas acerca de un caso concreto (un niño “trasto” y rebelde, algo líder en el patio, pero marginado a nivel académico y en el aula):

Maestro: ¿Te has dado cuenta de Roger? ¡Está muy cambiado!

Maestra: Claro, le he puesto con Lidia y está encantado. Lidia le protege y le cuida.

Maestro: Pero lo bueno es que Roger le hace caso: “Roger haz esto”, “Roger esto no está bien”, “yo te digo cómo se hace”, “tienes que terminarlo”.

Maestra: Está irreconocible, trabaja sin molestar, sin peleas, está realmente encantador, y está aprendiendo.

Muchos son los estudios que, desde diferentes perspectivas, han puesto de manifiesto los efectos cognitivos favorables del hecho de proporcionar y de recibir explicaciones de los compañeros/as en el transcurso de la interacción, y los efectos favorables sobre

los procesos de socialización en general (socialización del comportamiento y la personalidad: cooperación, solidaridad, etc.)⁴⁷. En estos nuevos contextos de aprendizaje los alumnos/as, más que someterse a los interrogantes por parte del maestro, que en algunos casos no son más que “juegos de adivinanza”, están dispuestos a verbalizar y a dialogar, y a contrastar la información con sus iguales.

Ciertamente el trabajo en grupo genera nuevas problemáticas en el aula. Así lo pudimos observar cuando Sonia y Alba, que están clasificando los animales del coleccionable, no avanzan en su trabajo. Sonia finalmente solicita la intervención de la maestra. Ésta, que había seguido la situación desde la distancia, no admite argumentos:

Sara: Señor, es que Alba dice que...

Maestra: Es que tenemos problemas para compartir. No sabemos compartir. No tienes razón. Sara, pon la caja en el medio y se ha acabado. Sara descansa un poco y brazos cruzados. Cuánto tiempo nos pasamos hablando de que hay que dialogar, que hay que compartir, que hay que ayudar a los compañeros, ¿para qué?

En realidad, la maestra había identificado cuál era el problema principal de estas dos niñas: no se habían puesto de acuerdo en un tema previo a la clasificación, a quién le correspondía sostener la caja del coleccionable, o cómo lo debían hacer de tal manera que este tema no interfiriera en el diálogo.

Pronto vuelven a la actividad, continúa un alto nivel de desacuerdo discursivo entre las dos niñas:

Sara: Ésta camina.

Alba: No, no, nada.

Sara: Camina, yo la he visto en la tele.

Alba: Pues camina en el agua.

(En referencia a la salamandra)

Posiblemente las dos tienen razón, en tanto que Sara hace referencia a la salamandra común y Alba a la salamandra acuática. Incluso Sandra llega a una buena integración de

⁴⁷ Coll, 1984; Forman y Cazden 1984; Webb, 1984; Mercer, 1997; Cazden, 1991; Johnson y Johnson, 1993 y 1994; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Joan Rué, 1991 y 1998; Fernández Berrocal y Melero Zabal (comps.), 1995. Dentro de las virtudes de la interacción entre iguales en el ámbito cognitivo está el debate planteado entre la hipótesis de origen piagetiana sobre el conflicto sociocognitivo y la hipótesis vigotskyana de la función reguladora del lenguaje. En este sentido parece de gran interés la conclusión a la que llega Coll (1984: 134): “En todas estas situaciones (de interacción entre iguales) es más bien raro observar conflictos abiertos entre puntos de vista divergentes, por lo que los efectos que tienen las modalidades interactivas en juego sobre los procesos cognitivos implicados en la realización de las tareas no se dejan explicar fácilmente mediante la hipótesis del conflicto sociocognitivo. Más adecuado parece interpretar estos resultados mediante la hipótesis de la regulación, es decir, apelando a la exigencia de revisar y reanalizar el punto de vista propio impuesta por las verbalizaciones que sirven de instrumento a la interacción”. También hay toda una línea de investigación que ha diferenciado entre “trabajo en equipo”, y “trabajo en equipo cooperativo” (Johnson y Johnson, 1994; Joan Rué, 1991).

argumentos que puede “contentar” a Sara (“pues camina en el agua”), pero lo que está impidiendo un auténtico diálogo es el empeño de ambas por mantener el conflicto y la tensión sobre quién debería manejar la caja del coleccionable.

Al final de la sesión la maestra no se ha olvidado de la situación. Cuando los demás se van a sus casas Sara y Alba tienen que quedarse:

Maestra: ¿Cómo es que no sabemos compartir las cosas? Muy mal.

Sara: Es que yo lo ponía así.

Maestra: No estoy muy contenta de cómo ha ido. Ahora vamos de colonias. Entonces sí que hemos de pasar horas juntas. Mirad, a ver si en estos días que faltan para irnos sí sabemos compartir y respetarnos, porque si no, ¿cómo vamos a poder pasar tanto tiempo juntas? Estaremos de prueba estos días. Hoy estáis muy nerviosas. Ya sabéis que el viernes hablaremos de estos temas.

En conjunto es una escena significativa de tantos conflictos que tienen lugar en las aulas, aparentemente insignificantes, y de las estrategias que maestros y maestras utilizan para solventarlos y poder contribuir a generar óptimos ambientes de aprendizaje. Pero más allá de esta situación conflictiva, lo que se observó en esta sesión es que la maestra dinamizó la organización social del aula con diferentes tipos de agrupamientos según las necesidades de cada actividad, y en concreto en la sesión observada funcionaron diferentes esquemas de interacción al unísono: actividad individual, actividad en parejas, actividad en grupo cooperativo, además del esquema interaccional maestra/grupo-clase.

En el trabajo en grupo, aparte de los conflictos nuevos que surgen que no tienen lugar en el trabajo individual, los niños/as verbalizaron sus conocimientos y desarrollaron la tarea cooperativamente. Y el sistema de recompensas recogía las valoraciones de la actividad en equipo: por ejemplo, la organización general de la clase era en grupos de cuatro y en una parrilla, situada en una de las paredes de la clase, la maestra tenía los grupos con sus componentes, con un sistema de puntuación que premiaba la actividad grupal, principalmente por acabar las actividades y por portarse bien.

En las tareas práctico significativas los alumnos/as trabajan solos individualmente, pero también en equipo. Y la organización social en las tareas prácticas acoge y potencia la contribución que los compañeros/as pueden aportarse unos a otros.

5.2.4 LAS TAREAS PRÁCTICO-SIGNIFICATIVAS Y LA ESTRUCTURACIÓN DEL DISCURSO

Frente a la versión más conductista del modelo IRE o preguntas tipo test, dominante en la actividad técnica o de entrenamiento, en las actividades prácticas se dan modelos de interacción que invitan a la reflexión y a la elaboración, que ayudan a que los mismos alumnos repiensen y construyan sus propias respuestas. Más que la intención evaluadora de la estructura IRE, mediante las nuevas estructuras de interacción se enfatiza la reflexión.

En la sesión de segundo que hemos denominado “clasificación de animales”, tuvo lugar la siguiente secuencia, donde observamos que las preguntas de la maestra, más que formar parte del “armamento discursivo” de que disponen los maestros para controlar temas de discusión, están destinados a la reflexión y a guiar la atención compartida:

Recordemos juntos:

Maestra: Dejad de escribir, escuchadme un momento que hay que aclarar alguna cosa, recordar más bien. ¿Por qué decíamos que eran mamíferos?

Niña: Comían carne.

Maestra: ¿Quieres decir? (4”) A ver ¿por qué?

Niña (otra): Porque los hijos nacían de la barriga de su madre.

Maestra: Bien. ¿Y que les pasaba a los anfibios? (Silencio). Silvia, lee la lista de los animales anfibios.

Silvia: Rana verde, salamandra, rana de África.

Niña: Los anfibios podían vivir dentro y fuera del agua.

[*Juan:* los delfines]

Maestra: Juan, ¿por qué dices los delfines?

Juan: Un día vi un delfín que saltaba.

Mario: Sí, sí, yo ...

Maestra: A ver Mario ¿qué quieres decir?

Mario: Vimos un delfín que un señor le daba comida y volvía al agua.

La maestra recuerda el concepto de anfibio para dejar claro los delfines no son anfibios, y continúan repasando la clasificación. A la respuesta errónea de la niña, la maestra responde con un “¿quieres decir?” y unos segundos de silencio. Silencios que se repiten en otros momentos y que ayudan a introducir un ritmo interaccional más lento, más sosegado que el que observamos, por ejemplo, en los “ecosistemas: el bosque”. En la última parte de la secuencia la tercera parte de IRE desaparece en favor de que los niños se expresen. La maestra opta por un comentario final aclaratorio como ya ocurrió en la secuencia de las “chuches”.

Lo que se observa en esta secuencia, como ocurriera en la secuencia de “la rúa”, es que las intervenciones de las maestras, más que responder al tipo tradicional de pregunta y respuesta, obedece a un estilo oral más abierto, donde la respuesta incorrecta no esta taxativamente “penalizada” y todas las aportaciones de los alumnos/as son contempladas.

En el siguiente episodio, en una clase de quinto de matemáticas, antes del trabajo de resolución individual de los ejercicios, destacamos cómo, *a través del lenguaje y la comunicación, el maestro conduce los esfuerzos de los alumnos/as hacia cuestiones clave:*

Ejercicio: “Las páginas leídas de un libro”:

Maestro: Tenemos que hacer la actividad 1, que alguno ya la tiene hecha, la actividad 5, la actividad 7 si no la habíamos acabado, la actividad 10, la actividad 11, la 12, la actividad 13, la 14, la 15 y la 16. Bien, ahora vamos a repasar a ver qué es importante comentaros un poco. La actividad 5. A ver, lee Sandra.

Sandra: “Ayer leyó $\frac{2}{8}$ de un libro y hoy ha leído $\frac{3}{8}$. Si el libro tiene 160 páginas, ¿cuántas páginas ha leído cada día? ¿Cuántas páginas le faltan por leer?”. (Pausa 11”)

Maestro: Manuel, por favor a la pizarra. No quiero que me digas la respuesta. Quiero que me digas qué harás (4”). Manuel, ¿qué harás?

Manuel: Sumaré y después dividiré 164 entre 8. (5”)

Maestro: Quim.

Quim: Sumaré $\frac{2}{8}$ a $\frac{3}{8}$ y dividiré las páginas a la fracción y por 8, 160 por 8 y el resultado por 3. (4”)

Maestro: Vamos a ver. Vamos a comenzar por el final. ¿Qué nos pregunta Cristina? Lo primero que tenemos que hacer es ver qué nos pregunta el problema. Si no sabemos qué nos pregunta podemos estar haciendo operaciones, pero no son las que corresponden. ¿Qué nos pregunta el problema?

Cristina: Cuántas páginas ha leído.

Maestro: Cuántas páginas

Cristina: cada día.

Maestro: Ha leído cada día. ¿En algún momento le pregunta cuántas páginas ha leído en total?

Cristina: No.

Maestro: Directamente no. La segunda pregunta, ¿qué dice? La segunda pregunta, ¿qué dice?, Ernesto.

Ernesto: Cuántas le faltan por leer.

Maestro: Cuántas le faltan por leer. Por tanto, ¿para saber cuántas páginas le faltan por leer, ¿qué hemos de saber previamente?

Niño: Cuántas ha leído.

Maestro: Cuántas ha leído, ¿no? Por tanto, es necesario saber cuántas páginas tiene el libro. ¿Sabemos eso?

Niño: 164.

Maestro: ¿Cuántas ha leído? ¿Sabemos eso?

Coro de alumnos/as: No.

Maestro: No, pero lo podemos calcular. Y cuántas le restan, le faltan por leer. ¿Cómo podremos saber cuántas ha leído? (6") Jéssica.

Jessica: Sumando $2/8$ más $3/8$.

Maestro: Pero eso no te dará las páginas, te dará qué parte del libro. ¿Después qué haremos? (6") Rebeca.

Rebeca: Multiplicar 8 por 164 páginas.

Maestro: ¿Por el total de páginas? Jo creo que aquí va por el camino que han dicho tus compañeros. Conocemos la parte del libro, conocemos cuántas páginas tiene el libro, tenemos que averiguar cuántas ha leído el primer día. ¿Cómo tenemos que averiguar cuántas ha leído el primer día? ¿Cómo lo averiguaremos? Quim, vuelve a decirlo.

Quim: Dividir 160 entre 8 y multiplicar el resultado por 2.

Maestro: ¿Cómo se calcula? Calculando una fracción de una cantidad, ¿no?. Y, ¿cuánto ha leído el segundo día? ¿Cómo calcularemos cuánto ha leído el segundo día?

A nivel formal, aquí nos encontramos con que el diálogo se inicia con una variante del “diálogo triádico”⁴⁸, lo que Lemke (1997: 67) denomina “el diálogo de texto externo”, en la medida que la pregunta del texto escrito (del ejercicio) impone la primera acción del diálogo triádico. Pero más allá de la forma, interesa resaltar que aquí el diálogo triádico rígido es substituido por un diálogo tendente a elaborar en común la respuesta que el ejercicio les demanda. No interesa tanto la tercera parte de IRE, el tercer movimiento E, como que elaboren el razonamiento. Ya antes de darse cuenta de las dificultades de sus alumnos/as para llegar al interrogante del texto, el maestro deja claro su propósito: “No quiero que me digas la respuesta, quiero que me digas qué harás”.

El maestro está utilizando las preguntas, no sólo para controlar la actividad, sobre todo para guiarla. Como sugiere Mercer (1997: 43) mediante este tipo de preguntas el maestro dirige la atención de sus alumnos a cuestiones que requieren más reflexión y clarificación. Más que preguntas tipo test, de respuesta rápida, corta, al maestro le interesa el proceso reflexivo, la reflexión conjunta.

De hecho no evalúa las respuestas incorrectas de Manuel y Quim. Retoma la palabra para reconducir el tema:

Maestro: Vamos a ver. Vamos a comenzar por el final. ¿Qué nos pregunta, Cristina? Lo primero que tenemos que hacer es ver qué nos pregunta el problema. Si no sabemos qué nos pregunta podemos estar haciendo operaciones, pero no son las que corresponden. ¿Qué nos pregunta el problema?

Cristina: Cuántas páginas ha leído.

⁴⁸ Lemke (1997: 64) considera cinco “patrones de estructura de actividad” relevantes, aparte del diálogo triádico y el monólogo del profesor: diálogo de texto externo, trabajo en la pizarra, diálogo a dúo profesor-alumno, trabajo individual, trabajo en equipo.

Hay momentos en que el tercer movimiento de IRE (evaluación) no tiene lugar:

Maestro: Directamente no. La segunda pregunta qué dice. La segunda pregunta, ¿qué dice?, Ernesto.

Ernesto: Cuántas le faltan por leer.

Maestro: Cuántas le faltan por leer. Por tanto, ¿para saber cuántas páginas le faltan por leer, ¿qué hemos de saber previamente?

Niño: Cuántas ha leído.

Maestro: Cuántas ha leído, ¿no? Por tanto, es necesario saber cuántas páginas tiene el libro. ¿Sabemos eso?

Niño: 164.

Maestro: ¿Cuántas ha leído? ¿Sabemos eso?

Coro de alumnos/as: No.

Maestro: No, pero lo podemos calcular. Y cuántas le restan, le faltan por leer. ¿Cómo podremos saber cuántas ha leído? (6") Jéssica.

El tercer movimiento o la tercera parte de la secuencia IRE en lugar de ser una simple “evaluación” (aceptación o rechazo) se ha substituido por un “seguimiento” que permite al maestro establecer conexiones con otras partes de la resolución del problema:

Iniciación	Respuesta	Seguimiento
<i>Maestro:</i> Directamente no. La segunda pregunta, ¿qué dice?, Ernesto.	<i>Ernesto:</i> Cuántas le faltan por leer.	<i>Maestro:</i> Cuántas le faltan por leer. Por tanto, para saber cuántas le faltan por leer, ¿qué hemos de saber previamente?

De acuerdo con Wells (2001: 210 y 254) hay que conceder gran relevancia a esta distinción en el tercer movimiento del diálogo triádico, de pasar de ser E como “simple evaluación” a ser E “seguimiento”, ya que el movimiento de respuesta del primer intercambio actúa como pivote para la introducción de otro intercambio vinculado, promoviendo y dando mayor relevancia a la participación del alumno/a.

En la secuencia de “las páginas leídas de un libro”, ha aparecido otro elemento relevante en el diálogo que no suele estar presente en el intercambio IRE, “los silencios” o pausas, a través de los cuales, más que una invitación silenciosa del profesor a que se responda su pregunta, por su situación en el discurso, están destinadas a la reflexión, a la elaboración meditada de la respuesta.

5.2.5 EL CONTENIDO DEL HABLA DEL MAESTRO/A Y EL CONTENIDO DEL HABLA DEL ALUMNO/A EN LA INTERACCIÓN PRÁCTICA

Si en las secuencias orales que expusimos en la actividad técnica, dominaba la estructura de interacción IRE que expresaba una asimetría clara entre el maestro/a (que controla las nominaciones, controla el diálogo y conoce la respuesta), a través de las nuevas estructuras de diálogo que tienen lugar en la actividad práctica hemos podido observar también variaciones en el grado de imposición a través de preguntas, ahora menos directivas y más abiertas e inclusivas, y a través de requerimientos y órdenes más indirectas.

Pero sobre todo la asimetría no ha sido tan diáfana porque los maestros/as y alumnos han actuado en colaboración (y más aún los niños/as han llegado a hacer peticiones explícitas sobre el deseo de realizar una actividad y no otra). Vamos a centrarnos ahora en un ejemplo concreto de colaboración que tuvo lugar en la secuencia de “las páginas leídas de un libro”:

Maestro: Vamos a ver. Vamos a comenzar por el final. ¿Qué nos pregunta, Cristina?. Lo primero que tenemos que hacer es ver qué nos pregunta el problema. Si no sabemos qué nos pregunta podemos estar haciendo operaciones, pero no son las que corresponden. ¿Qué nos pregunta el problema?

Cristina: Cuántas páginas ha leído.

Maestro: Cuántas páginas

Cristina: cada día.

Maestro: Ha leído cada día. ¿En algún momento le pregunta cuántas páginas ha leído en total?

Cristina: No.

Maestro: Directamente no. La segunda pregunta que hace. La segunda pregunta que hace, Ernesto.

Aquí observamos cómo el maestro hace las preguntas, pero las respuestas son realizadas colaborativamente por alumna y maestro:

Maestro: (...) ¿Qué nos pregunta el problema?

Cristina: Cuántas páginas ha leído.

Maestro: Cuántas páginas

Cristina: cada día.

Maestro: Ha leído cada día.

Ha tenido lugar lo que Lemke (1997: 117) denomina una estrategia dentro de la estructura de diálogo, “la construcción conjunta”: el desarrollo temático del diálogo se comparte a unos niveles tan cercanos entre maestro y alumna que es que se completan

las frases y los significados mutuamente (como también comprobáramos en la secuencia de “la rua”).

En el formato de discurso IRE todas las preguntas tienen el mismo sentido: el maestro conoce la respuesta y desea saber si el alumno la conoce. Mediante las nuevas estructuras de diálogo el maestro emplea un tipo de discurso menos controlador, que brinda a los alumnos/as la posibilidad de asumir el papel de iniciador. Así lo observamos en el suceso oral “explícanos” o en la secuencia de “el chicle y el cuidado de los dientes”, cuando la maestra dio la oportunidad de que los niños/as se expresaran: “Explicad que pasa con los chicles”.

En estos contextos interactivos el contenido del habla del maestro/a tienen que ver más con el de ayudar a elaborar, a reflexionar, a significar, que con el de velar que se cumpla una estructura de contenido o una determinada estructura interaccional. Por su parte, el contenido del habla del alumno/a es más sustantivo que el de proveer respuestas ya conocidas por el maestro, al reconocer al alumno/a como aportador de significados e interpretaciones. Como ejemplo significativo, aunque sólo a manera de anécdota, observamos este componente, cuando en una clase de segundo tuvo lugar este diálogo:

“¿Qué es una entrevista?”:

Maestra: Miguel y Óscar avisad a vuestras madres que el próximo jueves no vengan a la entrevista porque vuestra maestra está enferma.

Xavi: ¿Qué es una entrevista?

Jordi: Pues lo que hacen a Ronaldo.

Xavi: ¡Ah!

La intervención de Jordi fue providencial para que su compañero Xavi, y algunos más, se quedaran con una idea bastante cercana de lo que es una entrevista. Una idea, por otra parte, bastante compleja de explicar a niños de segundo si no se recurre a “imágenes” tan elocuentes y compartidas como la de Jordi.

5.2.6 LA INTERACCIÓN PRÁCTICA: ESTRUCTURA DISCURSIVA Y FUNCIÓN PEDAGÓGICA

La mayoría de estudios sobre el discurso en el aula (Edwards y Mercer, 1988; Cazden, 1991; Mercer, 1997; Lemke, 1997; Wells, 2001) están de acuerdo en la ubicuidad de la estructura de intercambio tripartita IRE o “diálogo triádico”. En lo que no se ponen de

acuerdo, aún estando dentro de una misma perspectiva, el enfoque sociocultural⁴⁹, es cuando se trata de evaluar la importancia educativa de este modo discursivo en el aula, su eficacia. A nosotros, siguiendo a los autores mencionados, no nos interesa tanto la forma en sí, como los fines a los que sirve, ya que el mismo formato básico de discurso puede conducir a unos niveles muy diferentes de participación y compromiso por parte de maestros/as y alumnos/as:

“Las categorías como el diálogo o monólogo son sólo “estructurales”; únicamente nos indica el tipo de secuencias de acción que puede ocurrir pero no su propósito o función. Estos patrones de estructura de actividad se pueden usar en clase para muchas funciones diferentes.” (Lemke, 1997: 64)

El propósito o la utilidad de la estructura de intercambio, como ha señalado Mercer (1997: 43), depende mucho del criterio del profesor en un contexto concreto.

En general, podemos decir que, en los eventos orales que han tenido lugar en las tareas práctico-significativas la función pedagógica ha sido cualitativamente diferente de la que tuvo lugar en las actividades técnico-objetivistas. Y es que, ciertamente, *ligeras variaciones en la estructura del discurso oral (ligeros cambios en IRE) reflejan diferencias muy relevantes en los objetivos educativos*, como han apuntado Cazden (1991: 63) y G. Wells (2001: 210). Hemos visto que más que para comprobar la atención de los alumnos y verificar el aprendizaje rotativo, los interrogantes están destinados a estimular, a elaborar el pensamiento en común.

Acabábamos el apartado “las tareas práctico-significativas y la estructuración del discurso” diferenciando el tercer movimiento en IRE entre una evaluación simple y un “seguimiento”. Distinción en la que se ha adentrado Wells (2001) y que habíamos observado detalladamente en la secuencia de “las páginas leídas de un libro”.

De acuerdo con Wells (2001: 210 y 250), la conversión de E en un tipo de seguimiento permite pasar de una estructura de intercambio IRE dominada por el maestro y constreñida a una calificación dual (bien/mal), a un diálogo más participativo que posibilita una mayor colaboración de los alumnos/as en la construcción del “conocimiento común”. Es similar a la diferencia entre una evaluación de bajo nivel (no/sí, bien/mal) a una evaluación de alto nivel que es capaz de abrir oportunidades para

⁴⁹ El “enfoque sociocultural”, de óptica neowygotsquiiana, pone el acento en la naturaleza social e interactiva del proceso de enseñanza y aprendizaje, y pone de relieve la continuidad y la cooperación en la construcción del conocimiento, como han aclarado Neil Mercer (1997) y Gordon Wells (2001).

ampliar la respuesta del estudiante, para clarificar, ejemplificar o extraer su significado, o para establecer conexiones con otras partes de la experiencia.

Conviene resaltar que el tipo de diálogo que se observó en el suceso oral de “las páginas leídas de un libro” proyecta una intención pedagógica más de elaboración, diferenciada del tipo de intercambio pregunta y respuesta. El maestro dirige la atención a los alumnos/as hacia cuestiones estratégicas, cuestiones que requieren mayor atención y clarificación. El maestro alinea, organiza los esfuerzos de atención de los estudiantes en sentido de la reflexión:

- “¿Qué nos pregunta el problema?”
- “¿En algún momento pregunta cuántas páginas han leído en total?”
- “¿Cuál es la segunda pregunta que hace?”
- “Por tanto, para saber cuántas páginas le faltan por leer, ¿qué hemos de saber previamente?”
- “Por tanto, es necesario saber cuántas páginas tiene el libro. ¿Sabemos eso?”
- “¿Cuántas ha leído? ¿Sabemos eso?”
- “(...) Y cuántas le restan, le faltan por leer. ¿Cómo podemos saber cuántas ha leído?”

Consideramos que es en este sentido que ha señalado Mercer (1997: 37) que “si queremos evaluar el uso de las preguntas como técnicas para guiar la construcción del conocimiento, no hay alternativa”.

Por su parte, la secuencia de “la rua” es un ejemplo claro de cómo algunos de los eventos orales o algunas de las lecciones “son acontecimientos sociales conformados mediante el trabajo en colaboración de dos o más personas” (Cazden, 1991: 55), en lugar de convertirse el suceso oral en un recitado del maestro o ser desglosado en el esquema IRE.

En “el chicle y los cuidados de los dientes” se muestra claramente un desplazamiento de la estructura IRE. La maestra inicia con una pregunta “¿Qué tienes en la boca?”, a la que la niña responde de manera gestual, la maestra lanza una invitación (“Explicad, qué pasa con los chicles”), y después hay cuatro intervenciones consecutivas de diferentes niños/as sin ningún tipo de valoración posterior de la maestra.

Si en IRE la maestra conoce invariablemente la respuesta, aquí desde luego, no la conocía (como ejemplo la sonrisa de la maestra ante una de las respuestas ingenuas). Y, finalmente, la maestra acaba con un comentario sobre el cuidado de los dientes y las normas de la escuela, que da pie a que los alumnos/as puedan contrastar su conocimiento. No se trata de que los alumnos/as respondan a un guión prefigurado, sino que expresen sus razonamientos. Aquí está la clave del objetivo pedagógico diferenciado de la pregunta tipo test que puede establecer el esquema IRE.

En la “carta” la maestra guía y pauta pormenorizadamente la intervención de los alumnos/as a través de una estructura de intercambio IRE. Es un suceso oral donde podemos ponderar de manera clara el discurso oral como “andamiaje” (Cazden, 1991: 113). Este concepto de Bruner, interpretado en el contexto de la función de la interacción social en el aprendizaje de Vygotsky, sitúa el tema que queremos remarcar: la cognición se inicia en situaciones sociales en las que el niño comparte responsabilidad con un adulto en la producción de una ejecución completa, donde el niño/a hace lo que puede y el adulto hace el resto, como ha sugerido Resnick (en Cazden, 1991: 114).

La maestra utiliza una serie de estrategias interactivas que funcionan como andamios para que los alumnos/as vayan respondiendo a la estructura de relato que la maestra considera que ha de llevar una carta. Repasemos una secuencia (ya han acordado iniciar la carta con población y fecha, y con la pregunta “¿cómo estás?”. Ahora se trata de acordar cómo continuar):

Maestra: Crístoper, ¿qué más le podemos decir a Raúl? Sara.

Sara: (Silencio).

Maestra: Oye, una cosa muy importante sería...

Niño: ¿Ya tienes colegio?

Maestra: Bueno, ya sabemos que está ahí, en su nuevo colegio. Pero una cosa muy importante es que hemos recibido su carta, y qué, Javier, ¿qué crees que le podemos poner?

Francisco: Em, em, que pase bien las vacaciones.

Maestra: Pero, antes, antes, que le podemos poner. ¿No nos alegramos mucho de recibir su carta?

Coro de alumnos/as: Sí, sí.

Maestra: Aquí le preguntaremos cómo estás, y qué le diremos de nosotros.

La maestra ha de recurrir a una serie de “reformulaciones” (Cazden, 1991: 122) de la pregunta inicial “¿qué más le podemos decir?”, para conducir a sus alumnos/as a la respuesta “correcta”:

- Maestra: Crístoper, ¿qué más le podemos decir a Raúl?, Sara.
- Oye, una cosa muy importante sería...
- (...). Pero una cosa muy importante es que hemos recibido su carta, y qué, Javier, ¿qué crees que le podemos poner?
- Pero, antes, antes, que le podemos poner. ¿No nos alegramos mucho de recibir su carta?

Son muchas más las preguntas realizadas de la maestra que las respuestas adecuadas de los alumnos/as. Pero es con la colaboración de todos/as como va tomando forma la carta:

“¡Hola Raúl! ¿Cómo estás? Todos los niños y niñas de la clase estamos bien. Nos alegramos mucho de recibir tu carta. Nos alegró mucho que te acuerdes de nosotros....”.

En el siguiente ejemplo de la misma clase de quinto en que tuvo lugar el episodio de “las páginas leídas”, el maestro vuelve a buscar el razonamiento y la reflexión en común adaptando el lenguaje de los ejercicios, aproximándolo a los conocimientos que ya poseen:

Las coordenadas cartesianas: “como cuando jugamos a barcos”:

Maestro: Lee la siguiente Adrià.

Adrià: “Catorce, representa en un eje de coordenadas cartesianas el punto 0,0; 8,0; 0,5. Dibuja un triángulo que tenga los vértices en estos puntos. Cuántos ...” (no se entiende).

Maestro: Primera cuestión. ¿Quién se acuerda de dibujar unos ejes de coordenadas cartesianas? (5”)

Alumnos/as: (Manos levantadas)

Maestro: ¿Tres de 25? Eso quiere decir que es el 12%. ¿El otro 88%? (7”) ¿Quién sabe jugar a los barcos? A hundir barcos. (4”) ¿Quién se acuerda ahora de dibujar unos ejes de coordenadas cartesianas? No os acordáis de cuando explicamos que dijimos ¡mira! como cuando jugamos a barcos. ¿Quién se acuerda ahora?

Alumnos/as: (Manos levantadas).

Maestro: Media clase. (Lo dibuja en la pizarra) ¿Os suena ya? Un eje horizontal y un eje vertical.

Alumnos/as: (Comentarios generalizados “sí”, “claro”, “eso ya lo sabía yo”, “sí”).

Maestro: Por ejemplo, este punto ¿qué puede ser? ¿Qué punto puede ser este punto que he marcado a la pizarra? (3”) Raúl.

Raúl: Quince.

Maestro: ¿Quince? ¿Por qué 15?

Israel: (Silencio)

Eric: Quince porque va de cinco en cinco.

Maestro: (Sonriendo) Eso de que va de cinco en cinco.

Eric: (Al mismo tiempo que el maestro) Porque, no.

Maestro: Sí, calma, calma. La escala. Pero cuando yo hago un gráfico, puedo determinar yo, por ejemplo, representar cualquier tema de literatura, o de cualquier país. Las columnas, a veces subo arriba, y a cada división le doy un valor de 5 o de 10 o de 100, depende. Cada una de estas divisiones puede darle el valor de 100, etc. Pero, si yo lo que quiero es representar un eje de coordenadas cartesianas, en cada división aumenta una unidad. O sea, comenzamos por el 0, 1, 2, etc. Por tanto, como van de uno en uno, ¿qué punto sería este? Si estamos, eso que decíamos antes, jugando a barcos, si es jugando a barcos, ¿en qué punto se supone que estoy buscando el barco del otro? Bueno si jugamos a barcos decimos nombre y letra, aquí como véis sólo son números. Pero la idea es muy parecida.

Niño: Tres.

Maestro: El punto.

Niño: Tres.

Maestro: Sí, el punto tres ¿has dicho?

Niño: Sí.

Maestro: Sí, pero el punto tres a mí, así con un único número, no me sirve de nada. Suponemos que yo comienzo a contar a partir de aquí 0, 1, 2, 3. Puede ser qué, pero quizás..... . Estará en esta línea, pero no sé...

Niño (otro): El cuatro, tres.

Maestro: Dilo alto que no escucho bien.

Niño: El cuatro coma tres.

Maestro: El cuatro, tres. La coma es porque si no se leería cuarenta y tres, pero no estamos hablando ahora de números decimales. Bien, el cuatro cuenta el eje horizontal y el tres el eje vertical. Punto cuatro, tres.

Estamos aquí delante de un ejemplo donde el discurso opera como “recontextualización” (Cazden, 1991: 124). Una vez leído el enunciado del ejercicio el maestro lanza una pregunta que es contestada gestualmente:

Maestro: Primera cuestión. ¿Quién se acuerda de dibujar unos ejes de coordenadas cartesianas? (5”)

Al observar que sólo tres niños/as conocen la respuesta “induce al aprendiz a un nuevo modo de contemplar, categorizar, reconceptualizar e incluso recontextualizar el fenómeno (referente) sometido a discusión” (Cazden, 1991: 124):

“ ¿Quién se acuerda ahora de dibujar unos ejes de coordenadas cartesianas? No os acordáis de cuando explicamos que dijimos ¡mira! como cuando jugamos a barcos. ¿Quién se acuerda ahora?” (Maestro)

Como ha expresado Cazden:

“Gran parte de la actividad docente está dedicada a enseñar a los estudiantes a contemplar determinados fenómenos de una manera nueva, a reconceptualizar círculos como ruedas, o ruedas como círculos. La respuesta del educador -

semánticamente contingente respecto de la respuesta del estudiante- también enseña “algo parecido a una visión del mundo.” (Cazden, 1991: 126)

En nuestro ejemplo ha tenido lugar un doble proceso recontextualizador o reconceptualizador, una doble estrategia mediadora del maestro para acercar el concepto “coordenadas cartesianas” a los alumnos/as:

- a) “No os acordáis de cuando explicamos que dijimos ¡mira! como cuando jugamos a barcos”. El maestro apela a una “referencia desplazada”, a una continuidad de experiencia compartida.
- b) “Como cuando jugamos a barcos”. El maestro ha favorecido un marco interpretativo nuevo que puede compartir mayor número de aprendices.

Ambas estrategias han permitido lo que Edward y Mercer (1988) denominan un “contexto mental compartido” de maestro y alumnos/as, que Cazden (1991) denomina situarse en la misma “perspectiva”, que James Werstch (en Cazden, 1991) llama “marco de referencia”, y que Coll *et al.* (1995) denominan “marco social de referencia”. Pensamos que a la misma cuestión se refirió Basil Bernstein cuando escribía acerca del hecho de que la cultura del niño ha de formar parte de la cultura del maestro para que la cultura del maestro pueda formar parte de la del niño/a. No hay que olvidar que lo importante de enseñar ese “algo parecido a una visión del mundo” (de lo que habla Cazden) es que pueda ser compartido por el máximo posible de participantes, y para ello se ha de tener presente las visiones de todos. El peligro de la concepción técnica de la enseñanza, mediante el desequilibrio tan marcado de poder entre maestros y estudiantes, es el riesgo de una imposición autoritaria del conocimiento, mientras que este tipo de reconceptualizaciones que posibilitan “marcos de referencia compartidos”, “deberían poder añadir significados alternativos, pero sin negar la validez a los significados que los estudiantes aportan a la escuela” (Cazden, 1991: 132).

El recurso al “marco de referencia” común es uno de los recursos más necesarios con que cuenta el maestro/a para introducir nuevos contenidos. Aunque si tenemos en cuenta el consejo de Bernstein, más que un recurso, ha de representar un punto de partida necesario, una base necesaria sobre la que construir la actividad escolar.

Edwards y Mercer (1988) en sus observaciones detectaron en pocas ocasiones “referencias reales a la experiencia extraescolar”, pero sí eran constantes las referencias

a las experiencias generadas dentro de las mismas clases. En nuestras observaciones sí que queda constancia de abundantes referencias a la experiencia extraescolar común, como cuando la maestra de segundo en la secuencia de la “rua” introdujo “carnaval, cabalgata”. En cualquier caso, la creación de contextos mentales compartidos y el asegurar la continuidad entre los mismos es fundamental para facilitar los nuevos aprendizajes sobre los ya existentes:

“Resulta que, al apoyarse en gran medida en contextos de experiencia y discurso compartidos generados dentro de las mismas clases, los maestros de nuestro estudio estaban en situación de asegurarse de que toda la conversación, la instrucción y la explicación, las preguntas y las respuestas, se basaban en un conjunto autónomo de conocimiento que estaba potencialmente al alcance de cualquiera. Tal vez esto se entienda, aunque fuera sólo de manera intuitiva, como la base contextual más sólida sobre la que poder construir con relativa facilidad comprensiones conjuntas.”
(Edwards y Mercer, 1988: 87)

El resultado es que el maestro/a, posibilitando un mayor grado de intersubjetividad entre él/ella y sus alumnos/as, facilita de una manera más certera el aprendizaje de sus estudiantes.

5.2.7 LA INTERACCIÓN PRÁCTICA: ALTERNATIVAS AL FORMATO IRE

En la actividad práctica hemos observado algunos procedimientos específicos como alternativas a las preguntas habituales del maestro (tipo test). Se trata de una manera de provocar el discurso oral en el aula, una manera que se materializa en técnicas concretas que el maestro/a utiliza en lugar de recurrir al sistema de pregunta y respuesta, que como hemos dicho puede ser muy fértil en momentos concretos, pero no si se utiliza como único sistema. Algunas de las alternativas han sido:

- Invitación a pensar, como ocurrió en la secuencia de “adornar la clase de primavera”. Tratan de conocer quién ha ganado una votación y la maestra les invita a pensar cuánto será la mitad de 25:

Maestra: [...] A ver, ¿cómo lo podemos saber? Pensadlo y hacedlo.

- Invitación a expresarse sobre un tema, como cuando en la secuencia de “el chicle y el cuidado de los dientes” la maestra invita a que todos/as puedan opinar:

Maestra: Explicad qué pasa con los chicles.

- Planteamientos declarativos, como cuando en la secuencia de “el ejercicio de las páginas leídas de un libro” el maestro responde a una respuesta incorrecta:

Maestro: Yo creo que aquí va por el camino que han dicho tus compañeros. Conocemos la parte del libro, cuantas páginas tiene el libro, tenemos que averiguar cuántas páginas ha leído el primer día.

- Animar a disentir argumentadamente, como ocurrió en una sesión de matemáticas de sexto. Después de responder por escrito a unas preguntas y comentarlas en la pizarra, aún quedan cinco minutos para avanzar en el temario. Leen un ejercicio, que los niños/as no saben la respuesta. El maestro les dice que se resuelve a través de una raíz cuadrada, que han estudiado muy por encima, pero que si hay tiempo profundizarán un poco más, aunque es temario de primero de ESO. Hace un razonamiento de resolución del ejercicio, pero un niño levanta la mano para decir que no está de acuerdo con el resultado. Maestro y alumno entablan una breve discusión manteniendo posturas divergentes. Finalmente habla el maestro:

Maestro: Tiene razón Óscar. Yo quiero que estéis pendientes de una cuestión. Óscar tenía razón y la ha defendido hasta el final. Es lo que hay que hacer. Óscar estaba convencido de la lectura correcta del problema y la ha mantenido hasta el final. Eso es lo que hay que hacer. Con argumentos Óscar ha demostrado que el maestro estaba equivocado.

- El silencio en momentos claves. Lo más difícil como apunta Cazden (1991: 70). El sistema acelerado de pregunta y respuesta que introduce el formato IRE puede ser enemigo de la reflexión. Los silencios y las pausas en momentos clave pueden ser un buen instrumento para alentar el proceso reflexivo, como ocurrió en la siguiente secuencia de “el ejercicio de las páginas leídas de un libro”:

Maestro: ¿Cómo podemos saber cuántas ha leído? (6”) Jéssica.

Jéssica: Sumando $2/8 + 3/8$.

Maestro: Pero eso no te dará las páginas, te dará qué parte del libro. ¿Después qué haremos? (6”).

Lo revelador de poner de manifiesto que hay alternativas al formato IRE es que la pauta comunicativa en las clases no tiene por qué responder a un único formato. Dependiendo de las metas que persiga el proceso de enseñanza y aprendizaje, el funcionamiento de la clase estará conducido por un formato IRE o por una pauta comunicativa más

participativa: una pauta comunicativa que de paso a las opiniones de los participantes, o a los planteamientos declarativos, o las invitaciones a la reflexión o a la disensión, etc.

5.2.8 LOS MAESTROS COMO PRÁCTICOS Y EL SIGNIFICADO DE LAS TAREAS PRÁCTICAS (APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO)

El libro de texto pauta y guía buena parte de las experiencias que tienen lugar en las aulas, pero cuando el maestro/a aborda los contenidos del libro de texto, éstos pueden estar filtrados, tanto por el planteamiento global de escuela, como por las programaciones de los equipos de ciclo, como por la trayectoria profesional y personal del maestro/a.

No en vano el claustro de maestros y maestras ha pasado cursos reflexionando sobre el proyecto educativo de centro (PEC), sobre el proyecto curricular de centro (PCC), o sobre el plan de acción tutorial (PAC).

Los maestros tienen un conocimiento práctico de los contenidos a trabajar y de las prioridades. En una reunión del equipo de maestros del Ciclo Inicial a inicios de curso, en la que se había de clarificar, a propuesta de la dirección, “las prioridades y líneas de trabajo del equipo de maestros para el ciclo inicial” (como elemento integrante de la Programación General Anual del centro) se concluyó:

“La prioridad básica del ciclo inicial es el aprendizaje de la lectoescritura y la correcta expresión a nivel oral y escrito. Partiendo de esta base se trabaja todas las otras materias: matemáticas, experiencias, plástica, música y educación física.

A nivel de hábitos se trabajan los hábitos sociales y los hábitos de trabajo (básicamente se trata de que los niños cojan autonomía para ir haciendo las cosas).

Se trabaja mucho la convivencia en la clase y la escuela: escuchar, respetar el turno de palabra, emplear el diálogo para solucionar problemas, valorar los diferentes puntos de vista, respetar el material de clase y el entorno escolar, fomentar la solidaridad entre los compañeros, aceptar las diferencias, etc.

En las diferentes materias se trabaja la comprensión de los problemas y la búsqueda de soluciones en los diferentes momentos de la vida cotidiana: la compra, la hora, los medios de transporte, las distancias, los encargos, las conversaciones, etc.”

Resulta sorprendente cómo en un rato de la reunión del equipo de ciclo, un grupo de maestros/as identifica y resume todo el trabajo de un ciclo con sus alumnos/as, de una manera tan general, pero, a su vez, tan exhaustiva.

A pesar de que el libro de texto es el material base, puede acabar siendo un instrumento sólo de partida, que el maestro/a utiliza como material “orientativo”, como un instrumento para la consecución de los objetivos debatidos y expresados. En la reunión conjunta entre los equipos de maestros de Educación Infantil y Ciclo Inicial de primaria, arriba mencionada, los integrantes se expresaron acerca de lo que consideraban la función del libro de texto:

Maestra (Laura): Estoy un poco condicionada por los libros y, a veces, los encuentro impresentables. Ahora bien, necesitas un material sistemático, orientativo, para que no se te escape nada a ti como maestra.

Maestra (Mariona): Mira, un ejemplo, yo creo que el libro trata igual el número 7 que el número 1. Sin embargo, el número 1 cuesta mucho y necesitas hacer muchas fichas adicionales, el número 2 un poco menos, el 3 menos, y el 4 ya se lo saben antes de que lo presentes. Si el libro utiliza los mismos medios, los mismos esfuerzos para tratar el número 1 y el número 5, no es correcto. El libro tiene que suponer una guía y asegurar los mínimos, y tú ampliar y decidir, dependiendo en cada caso.

La concepción que expresan estas maestras del libro de texto, no es la del libro como material exclusivo, sino como un instrumento-guía.

Al maestro como práctico no le interesa el libro de texto como una propuesta prescriptiva, única y cerrada, sino como un instrumento o recurso al servicio de una propuesta global, de mayor calado. Como comentaba la maestra de música después de una observación:

“Para dar mis clases me guío por un par de editoriales. Voy cogiendo lo que me interesa. Hago un vaciado, porque a mí lo que me interesa es trabajar en mis clases todos los aspectos musicales, que quiere decir trabajar danza, audiciones, lenguaje musical, canciones. Prefiero hacerlo a mi manera para que los niños disfruten. Si coges un libro de texto los niños tienen que hacer alguna actividad realmente aburrida.”

También a la salida de una observación, el maestro de educación física comentaba que “las actividades que desarrollamos en educación física están todas programadas por unidades didácticas por el grupo de trabajo que formamos todos los maestros y maestras de educación física de la localidad”.

Este “tú ampliar y decidir, dependiendo en cada caso” de Mariona, este “prefiero hacerlo a mi manera para que los niños disfruten” de la maestra de música, este programar en equipo de los maestros de Educación Física, todo ello es lo que define al maestro práctico, y que se le niega al maestro técnico-ejecutor.

El maestro práctico, fruto de su conocimiento-en-acción, llega a saber qué tipo de actividades “funcionan” y cuáles no, y programa, experimenta y busca propuestas interesantes y motivadoras para sus alumnos/as:

“El profesional competente actúa reflexionando en la acción, creando nueva realidad, experimentando, corrigiendo e inventando en el rico diálogo que establece con la misma realidad. Por ello el conocimiento que debe adquirir el nuevo profesor va más allá de las reglas, hechos, procedimientos y teorías establecidas por la investigación científica.” (Pérez Gómez, en Santos guerra, 1994: 233)

Si a través de la tarea técnica se insiste en el nivel cognitivo (por lo general de bajo nivel cognitivo) de las tareas, en la tarea práctica se considera el nivel cognitivo y también se persiguen metas en el ámbito afectivo, social y moral. El maestro práctico, apoyando su actuación en un conocimiento práctico (*in situ*), intuitivo, adquirido a través de la experiencia cotidiana y de su conocimiento de las interacciones de la vida del aula, se preocupa por el alumno como un todo, se preocupa por el alumno globalmente: “no sabemos compartir” repetía la maestra de segundo en el conflicto de la tarea sobre “clasificación de animales”, los maestros y maestras del ciclo inicial priorizaban “el trabajo de la convivencia en clase y en la escuela: escuchar, respetar el turno de palabra, emplear el diálogo para solucionar los problemas, valorar los diferentes puntos de vista, respetar el material de la clase y el entorno escolar, fomentar la solidaridad entre compañeros, aceptar las diferencias, etc”.

Si para el desarrollo de la actividad técnica el maestro/a se sirve del libro de texto para crear contextos de aprendizaje homogéneos, que posibilitan un nivel de seguimiento y control elevado, para la actividad práctica el maestro echa mano de su acervo experiencial, de su conocimiento artesanal, para dinamizar diversamente la organización social de la actividad, mediante diversos tipos de agrupamientos que atienden a diferentes niveles de desarrollo de la actividad y posibilitan estructuras interaccionales diversas y complementarias entre los alumnos/as. Si en el monólogo del maestro el alumno/a está atento a lo que dice el maestro/a, en la actividad de equipo el alumno/a

expresa sus conocimientos a sus compañeros/as, todos/as juntos dialogan alrededor de una tarea en común.

Este sistema organizativo, más complejo, requiere por parte del maestro/a un alto nivel de planificación y definición de la actividad (como lo pudimos observar en la clase de “clasificando los animales”). Pero sobre todo, para llevar a cabo este tipo de apuesta, el maestro busca la participación y el compromiso de los alumnos y alumnas. Para ello el contenido y la actividad tiene que interesar y motivar a los niños y niñas, y proponerlos retos estimulantes (como sucediera en la sesión mencionada ofreciéndolos la posibilidad de aplicar los conocimientos a un coleccionable propio de sus juegos, o como sucediera con el trabajo sobre los pájaros de tercero o la creación de un cuento, o la creación de un texto en segundo). El hecho de ofrecer la posibilidad de una variedad de actividades y que los mismos niños y niñas puedan participar en la elección y diseño de la actividad, permitirá acercarse a la pluralidad de intereses de los alumnos, adaptarse a ritmos de aprendizaje y formas de aprender diversas, también porque la relación que pueden mantener con los distintos contenidos es más flexible.

Lo que demuestra el maestro y la maestra prácticos es que les preocupa el alumno como un todo, globalmente. Le preocupa que el niño y la niña atiendan en clase y respondan correctamente a las preguntas y resuelvan los ejercicios, pero también les preocupa que participen todos/as en el diálogo, y que se comuniquen y se relacionen con sus compañeros/as, tanto en clase como en el patio, y les preocupa su situación en el contexto familiar. Una maestra de primero pedía orientación a la psicopedagoga porque Denís, aunque escolarmente iba bien en todo, le preocupaba “que pudiera caer enfermo”:

“El problema de Denís es de relación familiar. Yo creo que se siente desplazado por su nuevo padre y su hermanita de meses. (...) La forma de llamar la atención es ponerse malo (malo de verdad). No come y se mete en la cama. A clase falta bastante. La madre pide ayuda.”

La agenda de una maestra de segundo estaba repleta de anotaciones sobre Inés (una niña con una situación familiar compleja y complicada): sobre sus actuaciones en la clase y en el comedor, sobre sus diferentes reuniones con la madre, psicopedagoga y el equipo directivo. La actuación de Inés en la escuela era fiel reflejo de la específica situación

familiar, fruto de la rabia que provoca la desatención familiar. Los cambios en el comportamiento de Inés eran tan frecuentes como lo eran los cambios en la situación familiar. Pero ahí estaba la maestra y la escuela para responder a las demandas de apoyo en la confusión de Inés, para prestarle atención.

Efectivamente, si algo no “va”, el práctico pone en marcha los procesos de reflexión sobre la acción: “¿qué pasa?”, “¿dónde está la clave?”, “¿cómo puedo intervenir para mejorar?”.

Todo ello, en muchos casos, comporta plantearse conscientemente las teorías-en-la-acción puestas en juego de las que habla Schön, y examinarlas con los hechos a la luz de la situación concreta que está teniendo lugar. “De este modo, un área problemática se aclara y el práctico desarrolla un nuevo planteamiento de situación que puede ser comprobado en las acciones siguientes” (Elliott, 1997: 91).

Si un niño o niña, o un grupo de niños y niñas tienen dificultades de lectura y escritura, el práctico comparte la problemática con sus compañeros/as, habla con los padres y madres, pues es probable que no esté teniendo un poco de ayuda en casa, pero también es probable que el aprendizaje provocado en el aula tenga poco sentido para los alumnos/as porque no pueden relacionarlo con contextos significativos, y no estén dispuestos a hacer el esfuerzo adicional que hacen sus compañeros/as. Si éste es el caso, entonces el maestro o maestra procurará actividades más significativas y estimulantes.

El práctico tiene un papel más activo que el maestro técnico-ejecutor, aquél tiene la capacidad de adaptar esquemas tácitamente conocidos a las variaciones que va presentando la acción, y reflexiona sobre los procesos e interrogantes que la realidad va proponiendo. Es desde este punto de vista que consideramos la actividad práctico-reflexiva como una práctica que se crea, que se construye desde el conocimiento en-la-acción y sobre-la-acción versus una práctica técnico-objetivista que se atiene a unos programas y un guión establecido. La actividad práctica es más permeable a las circunstancias y más dinámica.

Es un tipo de práctica que permite pasar al alumno y a la alumna de meros aprendices ejecutores a alumnos reflexivos. Como han puesto de manifiesto los estudiosos, que indagan sobre el discurso y conocimiento en clase, la escucha pasiva de los alumnos/as de los comunicados proporcionados por el maestro y el aprendizaje rotativo no garantizan la comprensión. En la actividad práctica el alumno/a ha desempeñado un papel más activo/a, ha aportado sus experiencias y significados a la actividad el aula y ha podido establecer conexiones entre sus vivencias y lo que en clase se trata. Alumnos

y alumnas han tenido la oportunidad de pensar sus propios métodos y de significar su propia experiencia, construir nuevos significados, más plenos, sobre los ya existentes.

Si como han sugerido los estudiosos, a través del formato IRE, los maestros a menudo fuerzan y limitan las direcciones de la discusión y pueden inhibir la actividad intelectual, al demandar respuestas cortas y factuales, también en la actividad práctico-significativa hemos podido observar alternativas a este esquema que favorecen un tipo de aprendizaje más activo y significativo.

Si el conocimiento no es únicamente un conjunto de informaciones que han de ser presentados por el maestro/a y ser reproducidos por el alumno/a mediante el aprendizaje memorístico y traducible a unos resultados de aprendizaje uniformes, entonces los controles, las evaluaciones como mediciones puntuales tienen un valor orientativo, un indicador entre otros. Lo que realmente define los progresos de los estudiantes es su actuación en las tareas diarias, es decir, los procesos de pensamiento que ponen en juego en la realización de la actividad diaria. Si la evaluación técnica (a través de controles de nivel) está interesada en medir la producción de diferencias de nivel de los estudiantes de acuerdo con un estándar común externo, la evaluación práctica pone el acento en cómo reacciona el estudiante ante los nuevos contenidos, como asocia, cómo relaciona, cómo se expresa, cómo razona, cómo pone a funcionar su imaginación. Y esto es difícil de plasmarlo a través de breves respuestas a preguntas más o menos concretas, más o menos arbitrarias. Estamos hablando de un tipo de evaluación, como han apuntado Stenhouse y Elliot, que trata de captar los procesos, entonces la evaluación de la comprensión y de la enseñanza no son actividades separadas. Que es lo mismo que decir que no se puede evaluar el aprendizaje si no se considera el tipo de enseñanza promovida.

5.2.9 LA ORGANIZACIÓN PRÁCTICA

La destreza del profesional práctico no se encuentra tanto en la previsión de unas secuencias de medios que conducen a unos objetivos anticipados o en las certidumbres de unas técnicas, como en su discernimiento, en su juicio responsable, en la posesión de ese “habitus”, ese “sentido del juego” del que habla Bourdieu, que le permite al maestro/a engendrar una serie de respuestas adaptadas a la infinidad de situaciones posibles en el aula. El maestro práctico confía en el saber de manera tácita, intuitiva, artística, como ha apuntado Schön.

La actuación del maestro práctico tiene poco que ver con una concepción burocrático-administrativa de la escuela. El maestro práctico antepone su autonomía profesional a las rigideces y formalismos. Le interesa cierto grado de flexibilidad, poder tomar decisiones adecuadas en situaciones que le conciernen, como las que hacen referencia a “sus” alumnos y alumnas: enseñar con su propio estilo, crear un tipo de clima en el aula, planificar unas determinadas actividades, provocar un tipo de relación con las familias, poder disponer de un tiempo para hacer su planificación.

No es que los maestros y maestras quieran partir de la nada, cada cual según su entendimiento, sino que dentro de las prescripciones y orientaciones curriculares y la acción de las editoriales, demandan poder disponer de un pequeño espacio para la espontaneidad, el criterio profesional, y la construcción de realidad.

Autonomía profesional que siente seriamente amenazada, entre otras razones, por la falta de tiempo para pensar su propia práctica, la amenaza de implantación de excesivos controles sobre el curriculum que prefiguran un tipo de enseñanza de proceso-producto, y la corriente favorable a la implantación de una organización escolar “managerial” o de gestión y control.

Si la organización técnica, formal racionalizada, con su demarcación de líneas de mando y procedimientos estrictos y formales de actuación, trata de separar unos elementos de la organización de los otros, mediante la creación de estratos y de roles diferenciados, la organización práctica concede toda su importancia a los acontecimientos tal como se experimentan en el mundo cotidiano de interacción. Los participantes, actores, no están limitados por los roles, sino que ritualizan, reconstruyen y construyen, recrean y crean en el día a día la escuela:

“En este caso, la acción aparece separado de la estructura; la experiencia, del rol oficial; la situación, de la organización formal.” (W. Tyler, 1996: 97)

En definitiva, no existen funciones, ni roles, ni normas al margen de los significados que les confieren maestros y maestras, niños y niñas que construyen una escuela día a día. Las situaciones no están “dadas”, sino que se construyen y transforman contando con las situaciones y experiencias vitales de los participantes. Y dan lugar a situaciones y experiencias muy variadas, y a menudo implican cuestiones valorativas más que normativas. Las decisiones concernientes a qué recursos utilizar para los niños y niñas que les cuesta aprender, cómo atender a las relaciones y problemáticas de marginación,

cómo dar respuesta a situaciones individuales con contextos familiares difíciles, son también decisiones éticas. Como resume Santos Guerra:

“En la práctica cotidiana los hechos y los valores están entremezclados, constituyendo una falacia la pretensión de separarlos de forma tajante. La práctica que se realiza en las organizaciones es una práctica moral y, por consiguiente, la pretensión de establecer una dinámica instrumental medios/fines rompe la pregunta sobre la ética de los medios.” (Santos Guerra, 1997:224)

Si la estructura formal conduce a un tipo de respuestas centralista-gerencialista, autoritaria y homogénea, aquí las respuestas tienen más que ver con la capacidad de respuesta participada y adaptada a las situaciones concretas. En ciertas situaciones al director/a le corresponde ceder parte de su autoridad para configurar soluciones negociadas, que implican a los interesados, y por ello mismo se llegan a soluciones “con autoridad”, en el sentido que todos participan de ellas. Al director/a le compete la integración negociada de las contribuciones de los maestros. Muy especialmente en cuestiones que tengan que ver con la “intimidad” del aula.

En la escuela conducida por una racionalidad práctica la analogía entre escuela y fábrica deja paso a la de la escuela como “construcción cultural” cuyos ladrillos se van forjando con los significados, acciones y deseos de todos los que la integran, como ha apuntado Santos Guerra (1997).

5.3 LA PRÁCTICA CRÍTICO-DIALÓGICA

5.3.1 Las tareas críticas y la estructuración de los contenidos: Proyectos integrados y propósitos compartidos

5.3.2 Concepción constructivo-dialógica del conocimiento

5.3.3 Las tareas crítico-dialógicas y la estructuración del discurso

5.3.4 El contenido del habla del maestro y el contenido del habla del alumno/a en la interacción dialógica

5.3.5 La interacción dialógica: Estructura discursiva y función pedagógica

5.3.6 Los maestros como críticos y el significado de las tareas crítico-dialógicas (aprendizaje dialógico)

5.3.7 Los proyectos de escuela: maestros críticos e investigación-acción

5.3.8 La organización crítica: cultura del diálogo

5.3.1 LAS TAREAS CRÍTICAS Y LA ESTRUCTURACIÓN DE LOS CONTENIDOS: PROYECTOS INTEGRADOS Y PROPÓSITOS COMPARTIDOS

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de primaria alcanzan toda su riqueza y relevancia cuando, lejos de someterse a unos parámetros curriculares fijos, la actividad en el aula se concibe como una “praxis”, una relación permanente entre los recursos culturales disponibles y comprensión de la experiencia, de tal manera que contribuye a ampliar la comprensión de los alumnos/as acerca de su experiencia vivida (Elliot, 1997: 265), de su experiencia en sociedad. Es de esta manera como se llega a ofrecer a los estudiantes la posibilidad de que puedan transformar el conocimiento escolar en “conocimiento de acción”, asimilando el conocimiento a sus propios fines (Barnes, 1994: 75): “en la medida en que utilizamos el conocimiento para nuestros fines, empezamos a incorporarlo a nuestra visión del mundo y a utilizar parte de él para hacer frente a las exigencias de la vida”. Es así como el “conocimiento académico” y el “experiencial” de los que habla Pérez Gómez (1998) se funden en una misma cosa en la realidad de cada alumno/a, para convertirse en recurso de acción para abordar los retos de la vida. Tiene lugar entonces, a través de un proceso interactivo, un aprendizaje dialógico y relevante: el tipo de aprendizaje significativo que, por su importancia y por su utilidad para el sujeto, provoca la reconstrucción de sus ideas previas y esquemas habituales de pensar, de conocer y de relacionarse.

Para poder conseguir esto, el aula es algo más que la relación diádica maestro-alumno, y la escuela algo más que un conjunto de grupos-clase con sus maestros tutores al frente. Hay experiencias que conducen al aula y a la escuela a convertirse en un elemento vertebrador de experiencias relevantes para todos los participantes, donde tienen cabida todos los integrantes de la comunidad que tienen algo que compartir. Las experiencias que relataremos en este apartado son ejemplos de cómo, por un lado, toda la comunidad actúa conjuntamente, cada participante según sus responsabilidades, y por otro lado, todas presentan un componente de “conocimiento de acción”, de *praxis*: “proyecto de animación a la lectura”, “el flúor”, “el protagonista de la semana”, “proyectos de aula”, “proyectos de escuela”.

Proyecto de animación a la lectura:

El ayuntamiento, a través de su departamento de educación, lleva gestionando a lo largo de varios cursos un proyecto de animación a la lectura para las escuelas. Este proyecto supone que en cada curso los escolares participan en diferentes actividades en horario escolar (también en horario extraescolar) y, por tanto, tutorizadas por el maestro/a e integradas en la dinámica de actividad del aula, pero con el soporte y la ayuda de otras instituciones.

Dos son los tipos de actividades más específicas: a) Cada trimestre, durante dos semanas, los alumnos tienen en sus aulas una maleta llena de cuentos adecuados a su edad. b) Durante el curso los alumnos/as tendrán la oportunidad de entrar en contacto y dialogar con alguno/a de los/las escritores/as o ilustradores/as de los cuentos, o con algún animador/a. Una tarde vendrán a explicar en qué consiste su trabajo, su proceso creativo, sus personajes favoritos, anécdotas, etc. En el Ciclo Inicial se pensó que esta sesión podría prepararse para que los niños/as llevaran una idea clara del contenido de la misma y para que el diálogo pudiera desarrollarse. Así se iniciaba esta sesión preparatoria:

DP: Habíamos quedado que este rato lo dedicaríamos a preparar las preguntas para la ilustradora que nos viene a visitar esta tarde a todos los niños y niñas de primero y de segundo, que nos hablará de cómo es su trabajo, cómo hace estos dibujos tan bonitos para estos cuentos que tanto nos están gustando leer. Mirad a la pizarra. Estas son las preguntas que han hecho los compañeros de la otra clase: “Mercè, ¿te gusta este trabajo? ¿Haces otros trabajos? ¿Te imaginas los dibujos con los ojos cerrados? ¿Cómo piensas la tapa del cuento? ¿Quién escribe el cuento y cómo os ponéis de acuerdo? ¿Qué utilizas para pintar? ¿Si te gusta dibujar, te gusta la fantasía?” Bueno, vamos a pensar nuestras preguntas. María, a ti que tanto te están gustando estos cuentos, ahora tendrás delante de ti la ilustradora, ¿qué desearás preguntarle?

María: Que me gusta mucho leer.

DP: Claro que sí, le tienes que decir que te gusta mucho leer. Pero vamos a pensar en una pregunta. Una pregunta es que tú tienes curiosidad en algo de los cuentos y quieres que la ilustradora te lo cuente. Y para ello tú has de decirle, pues, ¿quién te enseñó a dibujar esta gallina tan bonita?, ¿a qué edad empezaste a dibujar? Claro, tú has de preguntarla para que ella te pueda responder. (Manos levantadas) A ver Carolina.

Carolina: Que cómo hace el libro.

Sonia: Que si se divierte haciendo cuentos.

(.....)

Lo relevante de este tipo de actividades es que los niños y niñas participan en un conjunto de actividades integradas en un proyecto, que tienen sentido para ellos. Están leyendo cuentos en casa y en la escuela, los están comentando en clase, están

desarrollando, a partir de ellos, actividades de escritura y de plástica, ahora vendrá la ilustradora de los cuentos para dialogar con los niños y niñas, después harán entre todos un gran mural que recoja algunas de las escenas más memorables de los cuentos, en el mes de mayo los alumnos/as podrán visitar con sus familias una exposición de los trabajos relacionados con este proyecto (dibujos, cartas, fotos, entrevistas, textos, etc.) que han realizado todos los niños y las niñas de la localidad. Los niños y niñas participan en procesos de gran interés educativo, y además se obtienen buenos resultados mensurables, ya que dentro de este proyecto, por ejemplo, cada alumno/a de ciclo inicial acabó leyendo ocho-diez cuentos por curso. Además, se trata de un tipo de intervención que ayuda a superar la disyuntiva escuela-comunidad, ayudando a crear “continuidad cultural”.

El flúor:

La administración llevaba muchos cursos tratando de implantar en las escuelas unos enjuagues de flúor semanales, con el objetivo de prevenir las caries. El ayuntamiento de la localidad, a través del departamento de educación, se unió a este esfuerzo y programó unos talleres de salud dental mediante una exposición gráfica y manipulativa, al frente de la cual estaba una especialista. Un viernes de marzo, cuando los alumnos de primero resolvían ejercicios del libro de lengua, entraron en la clase una doctora y una enfermera del centro de salud del barrio con el objetivo de poner en funcionamiento el proyecto:

Doctora: A ver, vosotros sabéis qué es el flúor.

Coro de alumnos/as: No.

Doctora: No, pues mirad, de aquí a unos días iréis al centro cívico a un taller donde os enseñarán toda una serie de cosas. Es sobre los dientes. Pero vosotros, ¿ya sabéis que los dientes han de estar muy fuertes?

Coro de alumnos/as: Siiií.

Doctora: Eh, sabéis eso. Para poder comer bien, para masticar bien. Después (varios niños/as quieren hablar a la vez), pero también, también. Tenemos que hablar de uno en uno, eh.

Coro de alumnos/as: ¿Qué?

Doctora: Que habléis de uno en uno, pero esperad un momento. Entonces, para que los dientes estén bien fuertes, ¿qué tenemos que hacer?

Niña: Lavarnos los dientes.

Doctora: Lavarnos los dientes.

Niña: Yo hoy no me los he lavado.

Niño: Pues yo sí que me los lavo.

Doctora: Pues hay que lavarlos. Escuchad, mirad, yo os explico una cosa, que para que los dientes estén bien limpios, como habéis dicho alguno de vosotros, se han de cuidar, y para que estén bien fuertes se tienen que limpiar bien, eh. También se puede hacer, a ver si lo sabéis (2”). No comer muchas veces, muy a menudo, todas aquellas cosas, ¿qué os parece que no va bien a los dientes?

Niña: Chucherías.

Doctora: Chucherías, eh.

Niña: Porque yo veo algunas veces unos bichitos.

Doctora: ¡Unos bichitos!

Niña: Que van por los dientes.

(Durante unos segundos niños y niñas tratan de explicar su historia unos a otros)

Doctora: Entonces, mirad. Otra cosa que va muy bien. Escuchad, escuchad. Otra cosa que va muy bien para los dientes es aquel líquido que tenemos aquí que se llama flúor, eh. Entonces, eso se ha de hacer de tanto en tanto. Igual que cuando te lavas los dientes y te enjuagas con agua, eh. ¿Sabéis hacer el enjuague vosotros? Eso que hacemos cuando cerramos la boca con agua, ¿qué hacemos?

Coro de alumnos/as: Um, um, um ...

Doctora: ¿Os acordáis de eso que hacemos antes de sacar de la boca la pasta de dientes? Di.

Lidia: Yo tengo flúor en casa.

Doctora: Tú tienes flúor en casa. Pues ves qué bien, muy bien.

Niño: Yo también. Yo también.

Doctora: Tú también, pues muy bien.

(Comentarios generalizados de unos con otros)

Doctora: Ahora explicaré. A ver, ahora os tenéis que fijar, y haremos lo mismo, eh. Lo mismo que yo hago, ¿estamos? Tenéis este líquido de color rosa, que tiene un gusto como a chicle, y eso, entonces, lo tenemos que poner en la boca. Cerrad la boca y hacer eso de glu, glu. Lo dejamos un ratito, procurando ser más grandes y no reír, ni hacer tonterías, ni porquerías, eh. Para que así se haga bien por todos los dientes y poder dejar los dientes bien fuertes, eh. Que cuanto mejor se haga, y más ratito en los dientes, mejor.

Una doctora o enfermera del Centro de Salud del barrio, que la mayoría de alumnos/as conocían, estaba conversando en el aula con los alumnos sobre el cuidado de los dientes. Seguramente con mayor autoridad y ascendiente en este tema concreto que cualquiera de los maestros/as implicados. Pero era un tema que echaba a rodar, en el que estaban implicadas varias instituciones funcionando coordinadamente, y que maestros/as y alumnos/as continuarían en el día a día: asistiendo al taller de “salud dental”, el enjuague semanal de flúor, relacionándolo con los contenidos curriculares sobre la salud y el cuidado del cuerpo, etc.

El protagonista de la semana:

En las clases de parvulario durante una semana se nombraba a uno/a de los niños y niñas “el/la protagonista”. Ello comportaba que el alumno/a tenía un papel relevante

durante la semana en las actividades cotidianas del aula, pero sobre todo que era foco de atención para el resto de la clase: había una exposición de sus juguetes y objetos preferidos, fotografías, prendas, etc. El protagonista hablaba y relataba sus “historias” y sus vivencias en diferentes momentos del día a sus compañeros y compañeras. Una tarde sus padres venían para pasarla con toda la clase, y para darse a conocer y responder a las preguntas de los niños/as; pero fundamentalmente para contarles historias de su interés acerca de “el/la protagonista”.

Tanto el diálogo sobre el flúor con la doctora, como el encuentro con la ilustradora de cuentos y el proyecto de animación a la lectura en general, como el hecho de que los padres y madres se pongan al frente de la clase, ponen de manifiesto que hay acontecimientos que pueden pasar fuera de los muros de la escuela y que hay gente deseosa de exponerlos y compartirlos con los niños y niñas de las escuelas. Eso sí, siempre que haya proyectos de interés que canalicen esa participación. Y lo que es más importante, son un tipo de prácticas que ayudan a crear lo que Bernstein ha denominado “continuidad escuela-comunidad, o Cazden, “continuidad hogar-escuela”. Como expusiera Freire en “*Pedagogía del oprimido*”, la escuela, el maestro puede entrar en comunión, descubrir nexos entre lo que se hace en la escuela y su contexto o persistir en la nostalgia de sus propios orígenes. Seguiremos abundando en ello en este apartado.

Proyectos de aula:

Ciertamente los currículos están estructurados en áreas, pero hay maestros/as que no se resignan a esta división y promueven unas experiencias para las que se necesita una relación e integración de contenidos de diferentes áreas, pero sobre todo, a través de este tipo de experiencias, se facilita la participación en actividades que han de realizarse conjuntamente y con la colaboración activa de los alumnos y alumnas, y también de las familias. Así sucedió cuando los maestros y maestras de sexto promovieron (entre otros) lo que denominaron un monográfico sobre “el estudio de la evolución del tiempo”. Un estudio interdisciplinar a través de Ciencias Naturales (“Comprender las causas que desarrollan los diferentes fenómenos meteorológicos”), Ciencias Sociales (“Estudiar de forma comparativa el clima de diferentes lugares del mundo”) y Matemáticas (“Análisis estadístico de los datos obtenidos. Realización de gráficos”). Un padre de uno de los alumnos se encargó de colocar la estación meteorológica. Para la obtención de datos locales (presión atmosférica, humedad y temperatura) los

alumnos/as fueron organizándose semanalmente y los representaban en las parrillas que les proporcionó el maestro. En las sesiones de aula se hacía el seguimiento de los datos y se comparaban, el maestro introducía nuevos conceptos para identificar los fenómenos atmosféricos que apuntaban los datos, se formulaban interrogantes o hipótesis acerca de los fenómenos y de los datos venideros, etc. Semejante proceso tuvo lugar para el estudio comparativo del clima en diferentes puntos del planeta, recogiendo los datos del tiempo a través del seguimiento en un diario. En la sesión de informática elaboraban las gráficas. Niños y niñas desarrollaron el monográfico durante un periodo que fue de enero a mayo.

Lo relevante de este tipo de actividades (como de las que expondremos a continuación) es que el aprendizaje cobra sentido para los participantes y convierten las aulas en lo que Wells (2001: 313) ha denominado “comunidades de indagación”, donde en lugar de transmitir un conocimiento inerte a unos receptores pasivos, el conocimiento se construye en colaboración y todos participan en actividades en las que se sienten comprometidos.

Además, los niños y niñas sabían que el dossier, con todo este trabajo desarrollado en común, lo enviarían a sus amigos brasileños. Estos grupos de sexto mantenían un intercambio con una escuela de Brasil, a raíz de que un compañero de origen brasileño, que había pasado dos cursos entre ellos, regresó a un pueblecito cerca de Río de Janeiro. Los niños y niñas de ambas escuelas se mantenían en contacto por carta, y una o dos veces por curso se intercambiaban un dossier con experiencias escolares relevantes para ellos, que, una vez recibido, comentaban y estudiaban en sus respectivas clases. Ya en el último curso tenía lugar un intercambio fluido a través de internet. Como comentaban los maestros se trataba de “un trabajo muy motivador y gratificante para todos”.

Proyectos de escuela:

En los inicios del primer curso de recogida de datos, el maestro de Educación Física (traía la idea de su escuela anterior) propuso la celebración de unas jornadas dedicadas al deporte como instrumento estimulador de la convivencia y de participación de toda la comunidad educativa. La propuesta fue muy bien acogida por el equipo directivo, por el claustro y por la comunidad educativa en general, que se pusieron a trabajar en ello. Las jornadas fueron valoradas como muy positivas por todos/as, y se elaboró un proyecto para el siguiente curso como “jornadas de convivencia y tolerancia” (ya, en

parte, subvencionado por el ayuntamiento que realizaba anualmente unas convocatorias de subvenciones para actividades educativas en los centros escolares), cuyo objetivo general sería “desarrollar los hábitos de respeto, convivencia y tolerancia mediante diferentes actividades en la escuela”. Se tenía presente que “el planteamiento principal sería el trabajo día a día y desde las diferentes áreas, pero para que tenga un mayor impacto entre los alumnos”, además tendrían lugar estas jornadas.

Durante una semana del mes de mayo tuvieron lugar actividades de todo tipo: debates y juegos de simulación, muestra de trabajos literarios y gráficos sobre la tolerancia, los alumnos mayores organizaron y enseñaron juegos a los más pequeños, las madres organizaron juegos tradicionales para enseñar a todos los alumnos de la escuela, etc.

Durante este tipo de jornadas se operan diferentes rupturas:

- El horario de clases habituales queda anulado y el espacio preponderante ya no es el aula (flexibilidad de espacios y de horarios).
- Los roles típicos del maestro son asumidos también por padres y madres, niños y niñas (“comunidad de aprendices mutuos”).
- La participación de los alumnos/as es preponderante: proponiendo actividades a desarrollar y el modo de llevarlas a cabo (“comunidad democrática”).
- La dinámica organizativa del grupo clase queda rota: se trabaja también en pequeño grupo, grupos de nivel o de ciclo, incluso toda la comunidad educativa es reunida en determinados eventos (flexibilidad en la organización social de las tareas y “comunidad escolar”).

A lo largo de los siguientes cursos se fue consolidando la idea de participar toda la comunidad educativa en un proyecto común: “Jornadas de convivencia y tolerancia II”, “Medio ambiente y ciudadanos participativos y solidarios”, “Los cuentos y los derechos de todos los niños y niñas”. Se fueron buscando objetivos más “ambiciosos”:

- Integración del proyecto de la asociación de padres y madres y el del claustro en un proyecto común. Una de las metas que se destacaba era “hacer escuela”, “sentir que todos miembros de la comunidad escolar estamos en el mismo tren”.
- Transformación del proyecto en un “eje transversal”: un contenido que sin estar asociado a ninguna disciplina en concreto, se enseña y aprende desde todas las áreas de conocimiento. Desde el inicio de curso habría una programación de actividades por ciclos para llevar a cabo a lo largo del curso.

- Aprovechar los recursos del entorno y entrar en relación con instituciones, organizaciones y grupos que pudieran colaborar con la escuela en este tipo de proyectos.

En el “autoinforme evaluativo” del proyecto “medio ambiente y ciudadanos participativos y solidarios” (que se realizó al final del curso con las aportaciones de todas las valoraciones de los equipos de ciclo) queda constancia que se van concretando los nuevos objetivos:

“El proyecto de este año y las jornadas en consecuencia se corresponde con contenidos curriculares de diferentes áreas como Conocimiento del Medio Social y Natural, Plástica, Música, Inglés. Se ha trabajado, pues, como un eje transversal y de manera globalizada como ocurrió por ejemplo al incluir dentro del proyecto la participación en la campaña “la explotación laboral del mundo infantil” (donde en el Ciclo Superior se manejaron conceptos matemáticos, éticos, plásticos, etc.).

(...) El hecho de programarlo al inicio de curso es acertado, dado que en nuestras programaciones de aula ya dedicamos un tiempo y un espacio, y por tanto, no es alguna cosa añadida sino que queda dentro de los objetivos de curso”.

Por su parte, el informe del proyecto del curso posterior sobre “los cuentos y los derechos de todos los niños y niñas” se pone de manifiesto que se sigue avanzando hacia la consolidación del proyecto como un eje transversal, pero que no es un proceso lineal ni homogéneo, aunque hay acuerdo en la relevancia e importancia de seguir concibiendo proyectos en esta línea:

“Se considera un proyecto adecuado e imbricado en la problemática curricular en el sentido que en la escuela se ha podido reforzar lo que a los alumnos les llega a través de los medios de comunicación. A nivel de escuela, en las aulas se trabajó el aniversario de este evento mediante la participación en la edición del libro editado por el ayuntamiento sobre cómo ven los niños y niñas los derechos humanos.

A nivel de los ciclos ha tenido desigual incidencia, mientras que el parvulario considera que sólo trabajó la primera parte del título, el ciclo superior considera que ha hecho un trabajo a lo largo del curso, y han editado una revista de las “jornadas” a través de la cual se han implicado mucho. En el ciclo inicial se considera que se ha hecho un trabajo completo y diversificado (murales, vídeos, cartas, recogida de fotos, expresión plástica, etc.)”

Hay varios elementos a destacar en este tipo de proyectos. Vamos a destacar cuatro: 1) **La vinculación del conocimiento “a los fines de los alumnos” y a la acción.** 2) **La apertura de la escuela al entorno.** 3) **Adoptando “una perspectiva de proyecto”.** 4) **“Haciendo comunidad”.**

1) La vinculación del conocimiento a los fines de los alumnos y a la acción:

Como se proponía en la redacción del proyecto “los cuentos y los derechos de todos los niños” como objetivo general: “se trata no sólo de aprender los derechos humanos, sino también de formarse, con el fin de que su formación reporte a los alumnos el máximo beneficio práctico”. Es decir, son proyectos que vinculan el conocimiento a “los fines de los alumnos” y a la acción, la educación escolar como “conocimiento de acción”, como “praxis”:

- a) Los alumnos y alumnas del ciclo superior, que participaron (dentro del proyecto “medio ambiente y ciudadanos participativos y solidarios”) en la campaña que promovieron ONGs y organismos de todo el mundo sobre “la explotación laboral de la infancia”, no sólo estudiaron y debatieron la problemática en las aulas, también hablaron en sus casas y recogieron firmas con un alegato contra la “explotación”. Por su parte, los alumnos/as de sexto que participaron en el proyecto “los cuentos y los derechos de todos los niños y niñas” elaboraron una revista donde recogieron las experiencias, entrevistas, reflexiones y comentarios que desarrollaron en las “jornadas” dedicadas a esta temática. Sara, Jordi y Carolina firmaron este artículo de la revista en la página diecinueve que titularon “tot fent la revista”, donde dan una idea de lo que estaba pasando allí a lo largo de estos días:

“Como cada mañana hemos comenzado las actividades con toda la ilusión. Esta mañana no había ninguna actividad programada fuera del aula y nos hemos quedado en la clase. Los profesores nos han distribuido la faena de la revista que estamos elaborando. Por eso nos hemos distribuido en grupos de trabajo. Unos nos hemos dedicado a redactar el diario. Otros elaborando las entrevistas que tienen que hacer a los diferentes personajes que nos visitan hoy. Otros están en la sala de informática pasando a limpio los diferentes trabajos de redacción. También se ha formado un grupo encargado de la fotografía y están visitando los diferentes lugares donde se hacen las actividades. Así se está pasando la mañana, llena de actividades diversas y

habiendo convertido las clases del ciclo superior en una especie de redacción periodística” (viernes, 31 de abril).

En una de estas actividades en que no venía ningún “personaje” los alumnos/as del ciclo inicial vieron un vídeo sobre la forma de vida de un niño en Mozambique para profundizar en la temática de los derechos de todos los niños y niñas del mundo. Después de conversar y comentar el vídeo en común, una de las actividades que propusieron fue escribir una carta al niño que acababan de conocer por medio del vídeo. A través de la lectura de éstas se puede observar el nivel de empatía que estaban alcanzando respecto a la situación del niño que no tenía las necesidades básicas cubiertas: “me gustaría que tuvieras la misma suerte que yo”, “me gustaría poder ayudarte”, “me gustaría que tuvieras agua en casa y que no tengáis guerras nunca más, y que tengas una casa para vivir bien”. Pero también eran capaces de descubrir las “virtudes” de su forma de vida: “Me ha gustado cómo saltas en el campo y me gusta cómo subes a los árboles a coger fruta. Tu familia es muy agradable y me gusta el coche que te has hecho, y también me gusta cómo cocina tu madre”, “lo has pasado muy mal pero veo que eres muy feliz con tus hermanos mayores y tu familia”.

- b) Los alumnos y alumnas de sexto elaboraron un “manifiesto” para leer en la actividad final de las jornadas de “medio ambiente y ciudadanos participativos y solidarios”, que congregaba a toda la comunidad escolar. Este manifiesto salió de una discusión en grupos, y de la puesta en común de todos, y ofrece una visión exhaustiva de las nuevas comprensiones que estaban alcanzando:

“Esta cuarta edición de las “Jornadas” la hemos dedicado al Medio Ambiente, la Explotación Laboral de la Infancia y la Paz. Nosotros hemos hecho estas jornadas para poder solucionar algunos problemas y a la vez darnos cuenta de cómo está el Planeta. Han servido para darnos cuenta de que en el mundo hay muchos niños y niñas que trabajan en malas condiciones y se les paga una miseria. Hace tiempo, en un programa de televisión, salió que las grandes marcas, por ejemplo Nike, Adidas, Umbro, etc., hacían trabajar a los niños y niñas en unas condiciones muy malas. Algunos han muerto, otros han quedado minusválidos o han llegado a mayores con muchas enfermedades. El miércoles por la tarde recogimos firmas

contra la explotación laboral infantil. Firmaron los mayores de dieciocho años y los alumnos pusimos las huellas digitales en una hoja. Afortunadamente, en muchos sitios se están haciendo cosas; por ejemplo, se está haciendo una marcha por todas partes que el próximo día cuatro de mayo llega a nuestro país, y este año en Barcelona y en veintidós ciudades más se ha hecho una fiesta contra la explotación de la infancia.

Del medio ambiente hemos aprendido que la gente mata muchos animales inocentes para sólo obtener pieles de ellos, como las focas pequeñas que las matan con palos, y las ballenas, y otros animales en peligro de extinción. O cómo salían barcos para lanzar residuos tóxicos al mar.

También, gracias al taller de reciclado de papel hemos visto la importancia de los árboles en nuestro planeta. Y no sólo de papel, ya que el jueves hicimos un taller de juguetes reciclados de papel, botellas, latas,...

Y esta tarde los padres y las madres nos hacen una chocolatada con chocolate comprado en una tienda de Comercio Justo, que quiere decir que no se ha utilizado mano de obra infantil y que a las personas que trabajan en ello han recibido un sueldo justo por su trabajo.

Por eso decimos que:

- Queremos dar las gracias a todos padres y madres, abuelos y abuelas, ... a quien haya venido a firmar para acabar con la explotación laboral de los niños de todo el mundo.
- Podemos mejorar las condiciones de vida si no hay racismo, ni explotación y sí solidaridad.
- Hemos aprendido a respetar más porque nos hemos dado cuenta de lo que puede pasar en el futuro.
- Nosotros estamos contra la contaminación y contra el consumo innecesario.
- Todos los niños y las niñas somos iguales y tenemos los mismos derechos.
- Con Paz el Mundo sería mejor.”

El manifiesto es un claro ejemplo de reflexión dialógica, “un replegarse sobre sí mismos” parafraseando a Bruner (1987: 84), que ha permitido explicarse a sí mismos lo que estaban aprendiendo y elaborar una reflexión, una reflexión que puede permanecer y perdurar en sus mentes y en sus acciones. Este replegarse sobre sí mismos les ha permitido también activar el “conocimiento relacional” (Apple, 1986),

lo que refiere Tedesco (1995) como “pensamiento sistémico”: comprender causas y consecuencias de una problemática dada, establecer conexiones y vinculaciones con otras, y atisbar soluciones.

2) La apertura de la escuela al entorno:

Otro elemento a destacar es que la escuela está utilizando recursos que no tiene por sí misma, pero que sí puede disponer de ellos, si lejos de cerrarse en sus muros, entra en relaciones cooperativas con grupos, organizaciones o instituciones de su entorno. Participando en estos proyectos han entrado en la escuela a compartir sus conocimientos, experiencias y talleres, la mayoría de ONGs que tienen propuestas educativas con los fines planteados, compañías de teatro y de payasos que tenían buenas historias que contar a los niños y niñas, grupos de música, etc.

Pero la escuela se ha abierto al entorno en la doble dirección, no sólo ha permitido entrar los recursos, también ella ha salido. No sólo salir en el sentido literal del término, a entrar en contacto con los recursos culturales del entorno (exposiciones, cine, contactos con la naturaleza, etc.), también salir a interesarse y participar de las problemáticas individuales y sociales (como fue el caso de la participación en la campaña en contra de la explotación infantil en el mundo, interesarse por la problemática medioambiental de la localidad y apuntar soluciones, participar en campañas solidarias, etc.).

Frente al replegamiento de la escuela sobre sí misma que plantea la concepción técnico-objetivista, donde la relevancia la tiene la transmisión de conocimientos y la receptividad del alumno, con la exposición de este apartado hemos puesto de manifiesto cómo la escuela es capaz de propiciar experiencias interesantes, participativas y gratificantes para sus alumnos y alumnas (y en ocasiones para toda la comunidad) cuando crea proyectos educativos de relevancia académica, personal y social, y convierte en aliados del proceso educativo a todas las agencias del entorno social que tienen algo que aportar, eso sí, empezando por implicar a los propios alumnos y continuando con padres y madres, AMPA, instituciones locales, ONGs, etc. Estamos hablando de una escuela que no sólo vertebra y crea experiencias de relevancia individual y social para sus alumnos y alumnas, sino que también colabora con su entorno.

De acuerdo con Delval:

“..., si concebimos una escuela como lugar que socializa a niños y jóvenes, que les prepara para vivir como adultos autónomos en una sociedad democrática, que facilita la construcción del conocimiento y que inicia en los procesos de pensamiento, tenemos que abrir la escuela hacia el exterior. Las relaciones entre escuela y sociedad tienen que ser estrechísimas y la escuela no puede permanecer ajena a ninguno de los problemas que se plantea dentro de la sociedad. La escuela sólo podrá cambiar cuando cambie el papel del alumno en ella.” (Delval, 2002: 142)

3) Adoptando una “perspectiva de proyecto”:

El hecho de considerar los “actos educativos” problemáticos, estratégicos (“tolerancia”, “medio ambiente y ciudadanía solidaria y participativa”, “los derechos de los niños y niñas”) ha posibilitado un examen sistemático: planificar con detenimiento, obrar deliberadamente, observar las consecuencias de la acción y reflexionar críticamente sobre las limitaciones y sobre las posibilidades prácticas de la acción estratégica considerada. Se ha creado la oportunidad para trasladar el discurso privado a la discusión y al debate con otros (claustro, alumnos/as, comunidad escolar, comunidad local, etc.).

Todo ello ha permitido a los maestros/as y a toda la comunidad educativa situarse en lo que Carr y Kemmis (1988: 57) han denominado una “perspectiva de proyecto”: un planteamiento estratégico que problematizando un dominio concreto, seleccionándolo para una indagación y experimentación más sostenida y sistemática, posibilita abrir vías para construir “comunidades críticas de investigación”, “comunidades dialógicas”:

“Si los maestros adoptan la perspectiva de proyecto, al mismo tiempo crearán oportunidades para aprender de su propia experiencia y para planificar su propio aprendizaje. Muy probablemente desearán discutir su experiencia con otros a medida que ésta vaya desplegándose. En una palabra, esos profesores “se convierten en críticos”, no en el sentido de volverse negativos o quejumbrosos, sino en el de concretar sus recursos intelectuales y estratégicos, enfocarlos sobre una cuestión en particular y comprometerlos a un examen crítico de la práctica acontecida durante el “proyecto”. (Carr y Kemmis, 1988: 58)

4) “Haciendo comunidad”:

En general, podemos decir que estos proyectos de escuela tienen para todos los participantes algo de lo que Bruner (1997: 41) denomina “el postulado de la

externalización”. Son “obras” en las que se reflexiona, se piensa compartidamente, se crean en grupo formas compartidas y negociables de pensar y además se desarrollan acciones concretas. Maestros y alumnos materializan sus pensamientos e intenciones en acciones concretas. En cierta manera las “obras” colectivas producen y sostienen la solidaridad grupal, ayudan a hacer una comunidad, y contribuyen a conformar “comunidades de aprendices mutuos”.

En el fondo, el tipo de prácticas descritas que tuvieron lugar a través de los proyectos de escuela (como todas las que allí se materializaron) son un tipo de prácticas de “enseñar compartiendo”, importantes “no sólo porque ayudan al aprendizaje en general, sino porque aportan ejemplos de una cultura-en-la-práctica relevantes para el resto de la vida de un estudiante” (Bruner, 1997: 96).

5.3.2 CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVO-DIALÓGICA DEL CONOCIMIENTO

La mayoría de las experiencias referidas se han desarrollado a través de una estructura oral dialógica de sus participantes. Podríamos decir que a través de un diálogo más verdadero que lo que permite el formato IRE o diálogo triádico. En la elaboración del “manifiesto” los alumnos y alumnas de sexto pudieron participar en un diálogo animado y fructífero que les permitió adentrarse en las nuevas comprensiones que estaban alumbrando entre todos y todas. En general, todos los grupos-clases desarrollaron actividades de este tipo alrededor de los “proyectos” mencionados.

Los alumnos y alumnas de segundo, en el proyecto de “los cuentos y los derechos de todos los niños y niñas”, participaron en un proceso de diálogo participativo y constructivo en el marco del trabajo sobre los “derechos” mismos. Todo empezó a partir de la lectura en común de un cuento que ilustraba los derechos fundamentales, a partir del cual pudieron rememorar e identificar los derechos. En sesiones sucesivas fueron comentándolos y dialogando a partir de las propias experiencias, de noticias de diarios y de la televisión. Por grupos debatieron y formularon “sus” derechos fundamentales y la puesta en común dio este “decálogo”, que colgaron en las paredes de las aulas en letras grandes y con vivos colores:

- “1. Todos los niños y niñas del mundo no tenemos que tener guerras. Tenemos que vivir en paz.
2. Que es igual que seamos de una raza u otra, todos tenemos que ser felices.
3. Todos los niños y niñas tenemos que tener una familia que nos quiera.

4. Aunque no hablemos la misma lengua, todos somos iguales y nos merecemos lo mismo.
5. Todos los niños con alguna deficiencia tienen que tener las mismas oportunidades que nosotros.
6. Que todos, ya sean ricos o pobres, tienen que tener el mismo derecho a ser feliz.
7. Que si vienen niños o niñas de otros países tenemos que respetarlos y ser amigos suyos.”

Cuando hablamos de una concepción constructivo-dialógica del conocimiento estamos poniendo el énfasis en el paso de unas clases basadas en la instrucción magistral o de “enseñanza directa” a otro tipo basado en el diálogo. De esta manera la información no se transmite como un “cuerpo” de hechos, en muchos casos sin interés para los alumnos/as (concepción objetivista), sino como una construcción con sentido personal (concepción constructivo-significativa), pero además aquí el énfasis está en que se construye dialógicamente, que no sólo se interpreta a la luz de las experiencias personales, también a través del contraste y el consenso con los otros/as mediante el diálogo (concepción crítico-dialógica o constructivo-dialógica). El aprendizaje tiene por lo tanto, sentido y dimensión personal (construcción de significados propios y personales, y atribución de sentido individualmente), y sentido y dimensión social (construcción de significados y atribución de sentido en un proceso de diálogo que se rige por el poder de la argumentación). En feliz frase de Bruner (1998: 202): “el pensamiento comienza muy a menudo como una forma de diálogo con los demás que después continúa como diálogo interior”. Lo iremos observando de manera más minuciosa también en las siguientes experiencias.

Nos centramos ahora en tres experiencias de naturaleza diversa con el objetivo de desvelar este proceso constructivo-dialógico: una experiencia que tiene lugar en una clase de tercero a raíz de un acontecimiento inesperado, otra que surge de episodios conflictivos en el patio alrededor del fútbol en el ciclo inicial y que se alarga durante todo un curso, y la tercera que surge en una sesión “normal” de “naturales” de quinto.

“¿Qué podemos hacer?”

Un mediodía de noviembre el árbol, el que adornaba las vistas de la clase de tercero y de quinto, se desplomó. Cuando los alumnos de tercero llegaron a clase por la tarde

echaron de menos su presencia, y surgió un diálogo en común donde afloraron los sentimientos acerca de lo que ese árbol, que ahora ya no estaba allí, había significado para ellos y ellas. La maestra, la primera sorprendida en la capacidad de sus alumnos/as para explorar y comunicar sus sentimientos alrededor de un hecho de esta naturaleza, dejó fluir la discusión, hasta que una niña preguntó, “¿y qué podemos hacer?”. Y, de entre todas las reacciones que fueron exponiéndose, estuvieron de acuerdo en escribir al árbol y enviar las cartas al responsable del ayuntamiento para que conociera la importancia que tenía para ellos el árbol, y justificar de esta manera la necesidad de reponerlo.

Esta es la carta de Carolina:

“Querido árbol: te echamos mucho de menos. Ahora mismo cuando miramos por la ventana vemos muchas casas feas y muy estropeadas. También dabas sombra. Ahora el sol nos molesta mucho. Árbol, te queremos mucho. Haremos lo posible por poner otro árbol. Adiós árbol. Siempre te recordaremos”.

En el diálogo que tuvo lugar, además de poner en común y comunicar los sentimientos, se produce un interrogante clave “¿y qué podemos hacer?”, que permitirá transformar y concretar el diálogo abierto en una estrategia de acción colectiva. Tuvo lugar allí una importante experiencia emocional (“te echamos mucho de menos”), pero también intelectual (“ahora mismo cuando miramos por la ventana.....”), y de compromiso colectivo (“haremos lo posible...”).

Es un ejemplo que ilustra, en un nivel muy puntual y concreto, un poco la “intuición” de Bruner (1998: 71) de que “el proceso de interiorización depende de la interacción con los demás, de la necesidad de desarrollar categorías y transformaciones que corresponden a la acción comunitaria”. La siguiente experiencia también se adentra en esta intuición, pero ahora más detalladamente.

El fútbol: Conflicto de género o cómo construir una perspectiva común:

En los inicios en que comenzamos a formar parte del equipo de maestros/as del Ciclo Inicial, y soy maestro tutor de una de las clases de primero, cuatro niñas de primero presentaban quejas a sus tutores respectivos porque querían jugar al fútbol con los niños, pero en ocasiones, los niños les ignoraban, no les dejaban jugar e, incluso, les agredían. Poco a poco, ya en segundo, fueron animándose y un grupo importante de

niñas quería jugar a fútbol el día semanal que les correspondía la pista de fútbol en el horario de patio. Tanto en el patio como en el aula los maestros/as tuvimos que intervenir: en un principio recriminando la actitud de los niños, pero pronto nos dimos cuenta que era insuficiente, y que teníamos que ir abriendo espacios en el aula para poder discutirlo, porque el conflicto tenía todos los ingredientes de un conflicto de género (producto de actitudes y comportamientos machistas). Siempre que hubiera demandas de intervención por parte de las niñas habría que razonar el conflicto. Así se iniciaba el primer debate:

Elena: (En el camino del patio a las aulas dirigiéndose a los maestros/as): Samuel siempre nos dice que no servimos para jugar a fútbol.

Victoria: Y nunca nos pasa.

En el debate que tuvo lugar a continuación en el aula de segundo B, Clara fue contundente y resumió la apuesta que habían estado haciendo sus compañeras de esta manera:

Clara: Que cuando juego, eh, los niños un día dijeron, las niñas hoy no juegan, y nosotros dijimos, ¿por qué no jugamos nosotras y vosotros sí? Si podéis jugar vosotros, nosotras también podemos jugar.

Los niños ya no rebatieron esta argumentación y abiertamente admitieron que podían jugar al fútbol con ellos. Por otro lado, claro indicador de que la presencia del maestro constituye un importante elemento regulador de igualdad de género en las aulas⁵⁰. El debate finalizó así, pero, de hecho, no tardaron en pasar muchos días para que el conflicto se reabriera. En el patio:

Victoria: No nos dejan jugar a las niñas porque han dicho que no, porque no.

DP: ¿Por qué no?

Victoria: Porque somos niñas y no jugamos bien.

DP: Y vosotras, ¿qué habéis dicho?

Victoria: Que sí jugamos, tenemos derecho.

Mercè: Las niñas somos iguales que los niños.

Elena: Es que juegan con los de cuarto, y que los de cuarto no quieren jugar con niñas, y Albar ha dicho que vale.

⁵⁰ De hecho en nuestras grabaciones no ha quedado recogido una afirmación de algunos de los niños afirmando abiertamente que las niñas no podían jugar al fútbol porque no sabían. Pero queda claro que a las niñas sí que se lo decían y que los niños actuaban dentro de unos parámetros discriminatorios.

Ya en el aula el maestro hizo una breve reflexión sobre la problemática y animó a Victoria y a Elena a que expusieran los argumentos que habían defendido en el patio. Los niños volvieron a admitir que tenían razón las niñas, pero que en esta ocasión los culpables eran los de cuarto y no ellos.

Una sesión de una tarde de mayo dentro de las jornadas dedicadas a la “convivencia y tolerancia” los maestros/as del Ciclo Inicial decidimos que lo podíamos dedicar a debatir sobre algunas de las dificultades para la convivencia en nuestras aulas. Este fue uno de los episodios orales de uno de los debates en torno al conflicto del fútbol en el patio:

“Las niñas no sirven para jugar a fútbol”:

DP: Ya que estamos en estas jornadas tan especiales y que estamos hablando mucho de la necesidad del diálogo para convivir, entraremos en un debate que ya habíamos decidido para hoy. Entonces, tranquilos, sólo podrá hablar quien levante la mano. Quien se sienta aludido tendrá la oportunidad de responder. Vamos a comenzar, como muchas veces están comenzando los debates, con el tema del patio y el fútbol. Parece ser que hay niños que dicen que las niñas no sirven para jugar a fútbol. Y a mí...

Jaume: Sí que sirven.

Fernando: Sí que sirven.

DP: Y a mí, las niñas de segundo de esta clase, como de la otra, me han demostrado que sirven. Hace un año eran incapaces de hacer un buen chute y ahora ya están haciendo goles. O sea, sí que sirven.

Samuel: También Elena dijo que Patricia y Carla no sabían jugar a fútbol.

Elena: No, no.

Alvar: Que sí Elena.

DP: Alvar, hemos dicho que hay que dejar hablar.

Rebeca: Profe, nosotras sí que servimos para jugar porque mi hermano quiere apuntarme a un equipo de fútbol.

DP: Eso quiere decir que tu hermano, que entiende de fútbol, piensa que tú sí que estás preparada. Victoria, por favor, alto y que se escuche. Di.

Victoria: Que mi padre también quiere apuntarme a fútbol.

DP: También quiere apuntarte a fútbol. Correcto. Eso demuestra que las niñas también juegan bien. Patricia, di.

Patricia: A Elena la dejaban jugar y a nosotras también, pero Elena decía que nosotras no sabíamos hacer goles y después ...

Elena: Hombre, si había ...

DP: Elena, deja acabar.

Alvar: Pues claro.

DP: Así como Victoria, Rebeca, Elena ya llevan un año jugando a fútbol y ahora ya son capaces de hacer goles y de jugar bastante bien, tenemos que entender Victoria, Elena, Rebeca, tenemos que entender que ellas se están aficionando ahora. El otro día comenzaron a jugar a fútbol. Entonces, tenemos que tener un poco de paciencia para darles tiempo para que se entrenen un poco. Ahora es cierto que posiblemente no jueguen bien, eh, pero si las damos un poco de tiempo, veremos que acabaran jugando

un poco mejor. Como nosotros, el curso pasado no sabíamos jugar muy bien, pero ahora jugamos bien.

Fernando: Pero el Samu siempre dice que nunca “la amaga”.

Samuel: El Fernan siempre quiere ir con los mejores.

Fernando: Yo siempre quiero ir con los peores.

Samuel: Tú quieres ir con los mejores.

Fernando: Has visto que estábamos a punto de jugar, me he escogido a Denís y a Mercè. Porque ella es la niña que siempre quiere ir en nuestro equipo.

DP: O sea Fernando, ¿que te interesa más quien quiere participar y formar parte del equipo que quien juega mejor?

Fernando: Claro.

Jaume: Es que cuando Elena me hizo un gol, el Marcel me dijo: ¡oh! te han hecho gol unas niñas. Y yo le digo, que tiene que ver los niños y las niñas, todos somos iguales.

DP: Claro, todos pueden hacerte goles, tanto las niñas como los niños. Eso es lo que quieres decir, ¿no?

Samuel: Rebeca hizo el otro día un gol desde medio el campo.

Daniel: Que somos humanos y todos podemos tener fallos, y todos podemos hacer goles.

Hay varios elementos en todo el proceso de discusión en este conflicto que cabría resaltar:

- En primer lugar, es un ejemplo claro de proceso dialógico de los/las participantes sobre sus propias experiencias. No estamos hablando de un debate aislado, sino que se trata de un conflicto y un proceso de discusión prolongados en el tiempo, *de un trabajo global de construir una perspectiva compartida acerca de la igualdad de género.*
- A lo largo de todo un curso se ha propiciado un tiempo en el aula para trabajar las problemáticas de convivencia, y en concreto los conflictos de género. Temática que se ve fortalecida por la celebración de las “jornadas de convivencia y tolerancia”.
- Es un tipo de trabajo que implica procesos complejos, a menudo poco vistosos, porque las consecuencias no son inmediatas, no se ven cambios conductuales inmediatos, o productos observables. Se requieren procesos internos, hacen relación a cambios de actitud, de valores, como X. Bonal (1997, 1998) ha explorado sistemáticamente a través de procesos de investigación-acción. Requiere, pues, tiempo y mucho diálogo, y contraste de argumentos. En concreto, la transcripción de “las niñas no sirven para jugar al fútbol” permite observar que la discusión no transcurre a través de una línea argumentativa clara y concisa a pesar de los esfuerzos del maestro, o como pudiera permitir un monólogo argumentado del maestro. Lo que parecía que se centraría en rebatir unos argumentos discriminatorios de los niños, también deriva hacia las actitudes discriminatorias de

las niñas más avezadas en el fútbol, y también surgen problemáticas que enriquecen el contenido central (como la que introducen Fernando y Samuel).

- Aunque se da una supervisión del maestro que, a veces, centra y enmarca las intervenciones de los alumnos/as, éstos tienen un nivel alto de autoselección y de abrir nuevos temas dentro de la problemática general. Si el maestro, en ocasiones, reformula las aportaciones de los alumnos/as para la reflexión, son sus formulaciones (la de los niños y niñas) los contenidos críticos del debate: “los niños no nos dejan jugar porque dicen que somos niñas y no jugamos bien”, “si podéis jugar vosotros, también nosotras podemos jugar”, “sí jugamos, tenemos derecho”, “los niños y las niñas todos somos iguales”, “somos humanos”.
- Por supuesto, se trata de una problemática que atañe directamente a sus vidas presentes y futuras. Tiene en este sentido una “significación intrínseca” (Bruner, 1998: 167), lo que ya proporciona una buena base para estimular el pensamiento. Pero no sólo se trata de un contenido relevante en sí, también se trata de una manera dialógica de tratar los contenidos. Podemos decir que aquí la forma es también contenido. El formato de diálogo o discusión como patrón estructural cumple una función múltiple: los alumnos/as aprenden a escuchar, aprenden a exponer su punto de vista y aprenden a confrontar opiniones respetuosamente. Hay niños y niñas que han argumentado también su exposición. Los alumnos no han utilizado el lenguaje para responder a unas preguntas planteadas por el maestro, lo han utilizado para comunicar, contrastar y defender unos argumentos.
- No se ha tratado de recibir y acumular información, sino de “rendir cuentas” de las opiniones y acciones, y en algunos casos, de crear sus “propios textos” (en el caso de las niñas principalmente).
- Más que evaluar resultados hay que evaluar todo el proceso que ha tenido lugar: las oportunidades que tuvieron los alumnos/as para utilizar el lenguaje como forma social de pensamiento (exponiendo, razonando, explicando) y la calidad de las interacciones (que han conducido hacia la construcción crítica de argumentos más que a la recepción pasiva). Pero también es interesante dar algunos indicadores de resultados: Si en los inicios del primer curso, tan sólo cuatro niñas intentaban jugar a fútbol con los niños, al finalizar el segundo curso eran jugadoras habituales unas quince niñas (en partidos de unos treinta y dos componentes, repartidos entre los equipos de segundo A y segundo B). Y lo que es más revelador, las actitudes no sexistas, el juego en común, la participación y solidaridad son elementos que se han

ido manteniendo a lo largo de la escolaridad en estos grupos. Como escribió la maestra tutora del grupo de alumnos al que pertenece la discusión expuesta, pero ya a final de cuarto, en la evaluación del “plan de acción tutorial”: “[...] entre ellos se portan muy bien y de hecho, juegan todos juntos a la comba, al fútbol... y a la hora de hacer grupos o repartir faena, en principio no suelen ser sexistas. Entre todos, hay que destacar dos niñas y cuatro niños, ayudan a crear siempre una dinámica positiva y hacen de la justicia una bandera prioritaria en cualquier actuación o conflicto. En cuanto a los aspectos académicos, es un grupo muy participativo, que tira mucho de los más débiles intelectualmente y que se ayudan mucho unos a otros.”

Como ha puesto de manifiesto Bruner (1998: 170), al abordar el tema de la personalización del conocimiento (relacionarlo con la experiencia personal del niño/a), para personalizar el conocimiento no basta con vincularlo a experiencias familiares. Efectivamente, las niñas en este proceso de discusión no sólo estaban aprendiendo cuestiones acerca de cómo conseguir jugar en el patio a un juego que les gustaba con los niños y éstos cómo aceptarlas, también, tanto niños como niñas, estaban aprendiendo acerca de los sentimientos e ideas preconcebidas en las actitudes machistas, acerca de las situaciones de marginación, acerca de cómo revelarse y enfrentarse a través del debate y la discusión, no a través, ni de formas pasivas y sumisas, ni de formas agresivas.

En realidad, el punto de partida del proceso dialógico que desarrollaron niños y niñas junto con los maestros y maestras, se inició cuando las niñas empezaron a formularse preguntas del tipo “¿por qué no jugamos nosotras y vosotros sí?”. Como escribiera Freire el papel del maestro/a ha sido el de “desafiar la curiosidad ingenua del educando para, con él, compartir la crítica. Es así como la práctica educativa se afirma como desveladora de las verdades ocultas” (Freire, 2002: 107).

Aquí nos hemos centrado en el ejemplo del conflicto en el patio entre niños y niñas sobre el fútbol, como ejemplo de un trabajo más global para poder construir una perspectiva compartida acerca de la igualdad de género. Es un ejemplo, aunque muy significativo, de un proceso que tuvo otras dimensiones y vertientes: acercamiento de los niños a los juegos de las niñas como la comba y batir palmas, relaciones justas y solidarias, participación. Se ha tratado de un trabajo continuado en el tiempo y por la evaluación del “plan de acción tutorial” de la maestra arriba mencionado, que tuvo

lugar dos cursos después del proceso analizado en “el conflicto de género”, vemos que el trabajo está teniendo buenos resultados.

Nos centraremos ahora en una sesión en quinto de primaria, cuya estructura básica de actividad también fue el diálogo, un tipo de diálogo más igualitario que el que impone el formato IRE.

A finales de mayo en una sesión de “naturales” de quinto de primaria, con el objetivo de repasar los conceptos trabajados sobre el aparato digestivo desarrollado en el primer trimestre, tuvo lugar el siguiente evento oral. El maestro solicitó a los alumnos como “deberes” que trajeran preparadas unas preguntas, tal como venía ocurriendo en las últimas clases, “para repasar juntos el tema”, como solía definir el suceso.

Repaso: El aparato digestivo:

Maestro: ¿Tenéis alguna pregunta? Sí, Manuel.

Manuel: ¿Qué es el bolo alimenticio?

Maestro: ¡Ajá! El bolo alimenticio. (6”) ¿Tú me lo sabrías decir?

Manuel: (6”) No (Gestualmente).

Maestro: A ver Eliseo.

Eliseo: Los alimentos.

Maestro: No hombre, no. No exactamente eso. Tiene que ver con los alimentos. (Hay manos levantadas). Carlos.

Carlos: El recorrido que hacen los alimentos hacia el aparato digestivo.

Maestro: No exactamente. No estoy de acuerdo...

Carlos: El conjunto de la comida que pasa por, por el esófago y llega al estómago.

Maestro: Bueno, bueno, podría decir que sí. Es decir, el resultado, ¿no?, de la masticación y ensalivación que pasa, eh.

Carlos: Es la comida masticada.

Maestro: Masticada y ensalivada, muy bien, que pasa al estómago. Muy bien, eso es el bolo alimenticio. (Dirigiéndose a Manuel). ¿Estás de acuerdo o no? Es una pasta, y esta pasta es la que hace, la que baja, la que pasa y va al estómago. Muy bien. Sí señor.

[...]

Lidia: ¿Pueden provocar infección las plaquetas?

Maestro: Ésta ya salió ayer, ¿lo recordáis? Venga Lidia.

Lidia: No.

Maestro: No, las plaquetas no pueden producir infecciones, ¿por qué?

Niña: Porque no dejan pasar la infección.

Maestro: Claro, a ver...

Niña (otra): Que, que son importantes para el cuerpo, pero lo único que puede pasar es que tengamos un número bajo.

Maestro: Claro, es decir, es una cosa del propio cuerpo, no puede hacernos daño. Lo que sí, lo que sí dijimos ayer es que la falta, la falta de plaquetas, sí que podía dar lugar a una infección. Un persona, decíamos antes, que no tiene plaquetas, se hace una herida y como no se cierra la herida, a partir de este agujero, podría entrar una infección (3”). ¿Qué es una infección?

Kevin: Una herida que ...

Maestro: Peligrosa (Kevin se ríe) ¿Qué es una infección? ¿Qué podría ser una infección?

Niño: Que ... cuando, cuando entran microbios en el cuerpo y ...

Maestro: ¡Ah! Ya.

Niño: Y atacan el cuerpo

Maestro: Es evidente que atacan. Es una infección en el cuerpo a través de un lugar. Tú dejas abierto una puerta, una puerta que hace la herida. Dejas abierto y por allí puede entrar una bacteria, un microbio, etc. Eh y a eso se denomina una infección. Si los glóbulos blancos, automáticamente, ponen allá la defensa, si ganan, no pasa nada, pero si pierden, la infección, ¿qué pasa? Se extiende, se extiende. Entonces, claro, le tenemos que ayudar, ¿haciendo qué?

Niño: Tomando.

Maestro: Tomando qué.

Niño: Inyecciones.

Maestro: Inyecciones, medicamentos, penicilina, antibióticos, eh, para ayudar Eso lo sabemos, ¿no?

Coro de alumnos/as: Siiiií.

Maestro: ¿O tomamos medicamentos porque están muy buenos?

Coro de alumnos/as: (Risas generalizadas). Porque los necesitamos.

Maestro: Porque los necesitamos. Nunca tomamos medicamentos por capricho, ¡eh! Nunca.

Coro de alumnos/as: Nooo.

Maestro: No, espero que no. ¿Qué dijimos el otro día de los medicamentos? (Manos levantadas) Marta.

Marta: Que por ejemplo, un amigo

Kevin: Que ...

Maestro: Por favor Kevin, por favor.

Marta: Un amigo está malo y el otro dice bueno, pues yo tengo en mi casa unos medicamentos, bueno pues te los doy.

Maestro: Y eso cómo se dice, ¿dijimos que era una qué?. A, a, ¿qué?, au ...

Niña: Automedicación.

Maestro: Repite, repite.

Niña: La automedicación.

Maestro: La automedicación, ¿es buena o mala?

Niña: Mala.

Maestro: Malísima, nunca tenemos que tener por costumbre automedicarnos. Mira, abro un potecito de algo y digo ¡mira! que bueno que está este medicamento (Risas generalizadas de los alumnos/as). Eso no se puede hacer, eh, nunca jamás.

Niña: Porque tenemos ...

Maestro: Porque crea problemas graves, crea ... Nunca jamás. Eso nos lo tomamos en serio. Eso que llamamos ... Di Tania.

Tania: Tiene que recetar el médico. Tienes que tomar lo que te receta el médico.

Maestro: Exactamente. Los pediatras. Ya sabéis que los medicamentos tienen una fecha de caducidad, ya lo vimos. Aparte de eso está la dosis, la cantidad de medicamento que tienes que tomar. Esta cantidad está en función de la edad, del peso, de muchísimas cosas. Eso es el médico, para que no haya ningún problema. Conclusión: nunca jamás, eh. Yo creo que en casa tendría que haber una farmacia, habría de estar cerrada. Porque muchas cajas de medicamentos son muy bonitas, eh, y tienen colorines. Y un niño pequeño, de primero, imaginaros un parvulito que ve una caja toda llena de colores.

¡Eh!. Mira qué bonita, está bien. Las pastillas las hacen, a veces, muy llamativas. Y las tendrían que distinguir muy bien, que son medicamentos. Para un adulto, para nosotros ya sabemos, me entendéis, pero, ¿y para un parvulito de 3-4 años? Lo prueba, lo puede probar, a que sí. Si hay una farmacia en casa, unas pastillas de colores, qué bonitas, y ¿qué le puede pasar?

Coro de alumnos/as: Se puede morir.

Maestro: Se puede morir, eh. Muy bien, muy bien. Celia, ¿qué pasa? ¿Tienes preguntas?

Celia: Sí, pero ya están contestadas.

Maestro: Muy bien. Tania, ¿tienes alguna pregunta?

Tania: ¿Por dónde sale el píloro del estómago?

Maestro: ¿Qué es el píloro?

Tania: Es el músculo.

Maestro: Jordi.

Jordi: Una parte líquida.

Maestro: Una parte líquida. Bueno, bueno, explícame más eso, un poco más.

Jordi: La comida está mezclada en el estómago y ya puede pasar al intestino.

Maestro: Una vez que la comida está muy mezclada en el estómago, pasa muy líquida, ya al intestino, que es donde realmente se produce la digestión, eh. Muy bien. Di Tania. ¿Quieres hacer otra pregunta?

Tania: Que decía que el otro día no escuché bien.

Maestro: No escuchaste bien.

Tania: Una pregunta, ¿Qué función hace el aparato digestivo?

Maestro: ¿Qué función hace el aparato digestivo?

Tania: Digerir las comidas.

Maestro: Bueno, ¿y vosotros queréis añadir otra cosa? Es decir, digerir y transformar los alimentos en sustancias asimilables para el organismo, eh. Es decir, el aparato digestivo lo que hace realmente es separar lo que es bueno, me lo quedo, y lo que no se va al intestino grueso y el líquido a la bufeta de la orina, ¿sí? Es lo que hace (4") Después ya está el aparato circulatorio que se encarga de, ¿de qué se encarga?

Niño: ¿El qué?

Maestro: El aparato circulatorio, ya lo dice la palabra, cir-cu-la-to-rio.

Niña: ¡Ah! Circular la comida.

Maestro: Es decir, llevar a todos los lugares del cuerpo estas sustancias nutritivas. (6") Bueno. Jordi, ¿quieres hacer alguna pregunta?

[...]

Maestro: Las encías, ¡eh!. A ver un momento por favor. Si no tenemos toda la dentadura tenemos problemaas en la masticación. Si no podemos masticar hay cosas que no quedan bien. Quedan a medias, y en el estómago, ¿qué pasa? ¿Qué pasa en el estómago? (2")

Niña: Que se producen más jugos gástricos.

Maestro: O.K. Muy bien, que eso que no está deshecho se tiene que deshacer. Eso perjudica mucho, mucho, los jugos gástricos. Uno de ellos tiene un nombre, a ...

Alex: Ácido.

Maestro: A ver, os diré un secreto. ¿Habéis visto un viejecito que toma bicarbonato?

Coro de alumnos/as: Siiií.

Maestro: ¿Sabéis que es el bicarbonato?

Coro de alumnos/as: Siiií.

Maestro: Os habéis fijado que alguna vez el yayo o yaya, el tío que le duele el estómago.

Coro de alumnos/as: Siiiií.

Maestro: Y eso se llama ardor de estómago. ¿Cómo se calma eso? Con bicarbonato. El año que viene os haré un poco de química, y entonces os explicaré por qué el bicarbonato aplaca las iras del ácido, eh. El año que viene os lo explicaré, es muy importante. Di.

Kevin: ¿De dónde sale la saliva?

Maestro: La saliva sale de unas glándulas que tenemos en la boca.

Kevin: Aquí.

Maestro: Aquí dentro de la boca. Pero la saliva tiene una función. ¿Quién la sabe? ¿Por qué tenemos saliva? ¿Por qué? A veces es fea, ¿no? la saliva.

Niña: Para digerir la comida.

Maestro: Se encarga de mezclar. Bueno, escuchadme una cosa, ¿cuándo volvemos a tener clase?

Coro de alumnos/as: El lunes.

Maestro: Bueno escuchadme una cosa. Deberes que tenemos que hacer. Se trata de sacar del libro tres o cuatro preguntas del primer tema, del segundo y del tercero. Pero una pregunta de aquéllas...

Niño: Difíciles.

Niño: Chunga.

Maestro: Pero una pregunta chunga, de aquéllas difíciles. Cèlia, ¿seguro que las harás?

Cèlia: Que si tenemos que hacer las respuestas.

Maestro: Sí, ¿por qué tenemos que hacer la respuesta? ¿Por qué?

Niño: Así se aprende.

Maestro: Sirve para estudiar. Nos sirve para repasar un poco, y al mismo tiempo todos repasamos, ¿no? Pues venga.

[...]

Hay varias cuestiones en este diálogo que se pueden resaltar:

- Frente al ritmo rápido y rígido que suele generar el formato interaccional IRE (o dialogo triádico), durante más de una hora maestro y alumnos crean un entorno de aprendizaje más flexible y sosegado. Destaca la construcción conjunta entre maestro y alumnos del núcleo formativo. Lo observamos ya nada más empezar, Manuel, Eliseo, el maestro y Carlos colaboran, aunque a distintos niveles, en la temática proposicional del primer episodio: “El bolo alimenticio es la comida masticada y ensalivada que pasa al esófago”:

Manuel: ¿Qué es el bolo alimenticio?

Maestro: ¡Ajá! El bolo alimenticio. (6’’) ¿Tú me lo sabrías decir?

Manuel: (6’’) No (Gestualmente).

Maestro: A ver Eliseo.

Eliseo: Los alimentos.

Maestro: No hombre, no. No exactamente eso. Tiene que ver con los alimentos. (Hay manos levantadas). Carlos.

Carlos: El recorrido que hacen los alimentos hacia el aparato digestivo.

Maestro: No exactamente. No estoy de acuerdo...

Carlos: El conjunto de la comida que pasa por, por el esófago y llega al estómago.

Maestro: Bueno, bueno, podría decir que sí. Es decir, el resultado, ¿no? de la masticación y ensalivación que pasa, eh.

Carlos: Es la comida masticada.

Maestro: Masticada y ensalivada, muy bien, que pasa al estómago. Muy bien, eso es el bolo alimenticio.

Y al final del suceso, el maestro pregunta a Manuel (que es quien ha iniciado el suceso oral mediante su pregunta): “¿Estás de acuerdo o no?” que en realidad significa, “¿te ha quedado claro ahora?”.

Por lo que hemos observado en este episodio, como en varios otros de la sesión, los alumnos/as o un grupo importante están captando, en un proceso interactivo, la significación del sistema conceptual del aparato digestivo.

- La temática y la semántica de la sesión van surgiendo con las intervenciones de los alumnos/as, y los comentarios y elaboraciones del maestro. Siendo una actividad en base a los conceptos y sistemas conceptuales del libro de texto, da la impresión que se han olvidado del libro para poder crear una conversación participativa y fructífera.
- Hay indicadores para sospechar que se ha tratado de una sesión interesante para todos los niños y niñas. Todos han participado, no ha habido ninguna interferencia. El diálogo se ha prolongado más tiempo de lo establecido (más de cincuenta y cinco minutos) y de lo esperado por el maestro, que cuando pensaba acabar hubo de continuar porque surgieron más preguntas.
- Entre todos han construido un entorno de aprendizaje flexible, sosegado y reflexivo. Maestro y alumnos han establecido una estructura de comunicación más flexible, porque en el aspecto más formal, el maestro no tenía un guión predeterminado. En buena parte de la sesión, el ritmo y la temática viene impuesta por los interrogantes de los alumnos/as. La temática va surgiendo con las intervenciones de los alumnos/as, y los comentarios y elaboraciones del maestro.
- Hay varios elementos que llevan a una sesión sosegada, que invita a la reflexión: a) Cadencia lenta y pausas en momentos claves (por parte del maestro) como invitación a pensar: “¡Aja! el bolo alimenticio (6”) ¿Tú lo sabrías decir? (6”)” b) También el maestro utilizó otros recursos menos perceptibles: movimientos lentos y pensativos, enunciación lenta y deliberada de algunas frases, la utilización de formulas repetitivas (“nunca jamás”), etc.

5.3.3 LAS TAREAS CRÍTICO-DIALÓGICAS Y LA ESTRUCTURACIÓN DEL DISCURSO

Como se ha evidenciado en la descripción de las actividades de los “proyectos”, el diálogo, un tipo de diálogo menos dogmático que el triádico o formato IRE, es el formato básico en la actividad crítico-dialógica.

Frente al tipo de limitación sobre la interacción que impone el formato IRE, a través de la cual sólo pueden responder los nominados por el maestro, se produjo una interacción más flexible y dinámica, hacia una mayor autoselección de los alumnos en el momento de intervenir.

En “¿qué podemos hacer?” el fluir del discurso fue marcado por los niños y niñas de tercero, y una de ellas formuló una pregunta clave y decisiva: “¿qué podemos hacer?”.

Hemos podido observar en los eventos orales “las niñas no sirven para jugar a fútbol”, y en “repaso: el aparato digestivo” un patrón de estructura de actividad diferente al del formato IRE o diálogo triádico: niños y niñas exponen sus puntos de vista, los alumnos hacen preguntas, profesores y estudiantes contestan las preguntas y hacen nuevas aportaciones, se pide opinión a los estudiantes para saber si la respuesta a su pregunta fue satisfactoria, etc.

Concretamente, tanto en el debate del “conflicto de género” como en la sesión del “aparato digestivo”, hemos observado que tuvo lugar un desplazamiento importante desde la lección o recitado a una especie de diálogo sereno, algo parecido a lo que Cazden (1991: 64) denomina “*discusión real*”: en la que se exploran ideas en lugar de responder a las preguntas del maestro/a, en la que intervienen todos/as los participantes y cabe la posibilidad de que el maestro hable menos de 2/3 del tiempo habituales, y los alumnos, por consiguiente, lo consumen más ampliamente, en la que los estudiantes deciden cuándo hablar, sin esperar a que los nombre el maestro, y en la que los alumnos se interpelan mutuamente. Ciertamente no se dan todos estos ingredientes en sentido puro, y también aparecen reminiscencias del estilo IRE, pero se diferencia sustancialmente de la estructura IRE:

- a) En “las niñas no sirven para jugar a fútbol”, fundamentalmente porque los alumnos/as van expresando voluntariamente sus vivencias e impresiones, toman iniciativas y comparten con el maestro el control del debate. El maestro ejerce un papel más parecido al de moderador.
- b) En “el aparato digestivo”, fundamentalmente porque son los mismos alumnos quienes hacen preguntas, hay una mayor autoselección de los alumnos a la hora de

hablar, pasando la preasignación de turnos a momentos más puntuales. El maestro guía la sesión, reformula las aportaciones de los niños/as, aclara conceptos, etc.

Este desplazamiento hace que la conversación en clase se parezca más a una conversación informal, sobre todo en algunos momentos más que en otros (ocurrió hacia el final, tanto en “las niñas no sirven para jugar a fútbol” como en “el aparato digestivo”).

“El conflicto de género” tiene ingredientes de lo que Lemke (1997: 69) ha denominado un “diálogo verdadero”: el maestro pide opiniones a los alumnos/as o que se relate una experiencia real, por lo que en estos casos no hay fundamento para una acción de evaluación de maestro y no se produce el diálogo triádico. Los alumnos/as expresan sus vivencias u opiniones y cualquiera de sus compañeros/as puede responder. Incluso tiene lugar un breve momento de “discusión cruzada”, algo poco frecuente en las lecciones escolares como han destacado Lemke (1997) y Cazden (1991):

Fernando: Pero el Samu siempre dice que nunca “la amaga”.

Samuel: El Fernan siempre quiere ir con los mejores.

Fernando: Yo siempre quiero ir con los peores.

Samuel: Tú quieres ir con los mejores.

Fernando: Has visto que estábamos a punto de jugar, me he escogido a Denis y a Mercè. Porque ella es la niña que siempre quiere ir en nuestro equipo.

Lemke (1997: 69) ha caracterizado la discusión cruzada como el diálogo entre alumnos en el que el maestro no aparece permanentemente como intermediario, el alumno se dirige directamente a un compañero y el maestro interviene como uno más. Para Cazden (1991: 67) la “discusión cruzada”, más allá de que ocurra en el aula en contadas ocasiones y en momentos muy puntuales, es un claro indicador de reducción de la importantísima asimetría en los derechos de maestro y alumnos que representaba la estructura IRE.

El patrón oral (estructura interaccional), del que se podía haber servido el maestro para desarrollar el tema del “repaso del aparato digestivo”, podría haber sido el formato IRE, para comprobar rotativamente quién dominaba el tema y quién no. Pero no fue así. El maestro animó a sus alumnos a que elaboraran preguntas en casa sobre el tema y a que formularan la respuesta, lo que permitió llevar la sesión hacia un diálogo más fluido, en el que maestro y alumnos tanto preguntaban como respondían. Si a nivel general, respecto a la sesión del “aparato digestivo”, se puede decir que es una sesión dialogada,

es posible apreciar diferentes estructuras interaccionales en su seno (además de alguna reminiscencia IRE), lo que la convierte en una clase estructuralmente compleja y rica. Vamos a destacar dos estructuras: a) el “diálogo a dúo profesor-alumno” y b) “estrategias de monólogo”:

a) Hay algún episodio oral en esta sesión que se acerca a lo que Lemke (1997: 68) denomina diálogo a dúo profesor-alumno: estructura de actividad para describir los prolongados intercambios uno-a-uno. Como el que mantuvo el maestro con Carlos al inicio de la sesión:

Maestro: ¿Tenéis alguna pregunta? Sí, Manuel.

Manuel: ¿Qué es el bolo alimenticio?

Maestro: ¡Aja; El bolo alimenticio. (6”) ¿Tú me lo sabrías decir? (6”)

Manuel: (6”) No (Gestualmente).

Maestro: A ver Eliseo.

Eliseo: Los alimentos.

Maestro: No hombre, no. No exactamente eso. Tiene que ver con los alimentos. (Hay manos levantadas). **Carlos.**

Carlos: El recorrido que hacen los alimentos hacia el aparato digestivo.

Maestro: No exactamente. No estoy de acuerdo...

Carlos: El conjunto de la comida que pasa por, por el esófago y llega al estómago.

Maestro: Bueno, bueno, podría decir que sí. Es decir, el resultado, ¿no? de la masticación y ensalivación que pasa, eh.

Carlos: Es la comida masticada.

Maestro: Masticada y ensalivada, muy bien, que pasa al estómago. Muy bien, eso es el bolo alimenticio.

El maestro no está de acuerdo con Carlos en su primera aproximación al concepto, pero después Carlos ya no se resigna a dejar de dar su versión completa del concepto (algo que el diálogo triádico no le hubiera permitido), e insiste y quiere hacer fuerte su dominio temático, haciéndose valer ante el profesor, e interviene dos veces más, sin ser requerido: “El conjunto de la comida que pasa por, por el esófago y llega al estómago”, “es la comida masticada”.

b) Insertados en medio del diálogo han aparecido “estrategias de monólogo” del maestro (Lemke, 1997: 121): 1) Breves monólogos en forma de narrativa. 2) Explicación de un concepto en medio del diálogo.

1. Breves monólogos en forma de narrativa. Podíamos decir que el maestro, en medio del diálogo, ha contado un cuento o relato corto: “narrar una secuencia de eventos apuntando hacia un clímax” (Lemke, 1997: 120):

El cuento de la infección:

Maestro: (.....) ¿Qué es una infección?

Kevin: Una herida que...

Maestro: Peligrosa (Kevin ríe) ¿Qué es una infección? ¿Que podría ser una infección?

Niño: Que, cuando, cuando entran microbios en el cuerpo y ...

Maestro: ¡Ah! Ya.

Niño: Y atacan el cuerpo.

Maestro: *Es evidente que atacan. Es una infección en el cuerpo a través de un lugar. Tú dejas abierto una puerta, una puerta que hace la herida. Dejas abierto y por allí puede entrar una bacteria, un microbio, etc. Eh, y a eso se denomina una infección. Si los glóbulos blancos, automáticamente, ponen allá la defensa, si ganan, no pasa nada, pero si pierden, la infección, ¿qué pasa?, se extiende, se extiende. Entonces, claro, le tenemos que ayudar, ¿haciendo qué?*

Niño: Tomando.

Maestro: Tomando qué.

Niño: Inyecciones.

Es interesante resaltar este tipo de estrategias porque facilitan la comprensión. Como apunta Mercer (1997: 38): “Las narraciones –las interesantes- pueden proporcionar caminos efectivos de *formulación* de conocimiento para que los estudiantes puedan reconstruirlas más tarde”. Entre otras razones porque el cuento, la historia hace más memorable (en el sentido de recordar) la información, y porque el relato es la forma de comunicación (el texto oral) más familiar para los niños y niñas.

2. Explicación de un concepto concreto en medio del diálogo, como ocurrió en la siguiente secuencia acerca del “aparato digestivo”:

Maestro: ¿Qué función hace el aparato digestivo?

Tania: Digerir las comidas.

Maestro: Bueno, ¿y vosotros queréis añadir otra cosa? *Es decir, digerir y transformar los alimentos en sustancias asimilables para el organismo, eh. Es decir, el aparato digestivo lo que hace realmente es separar lo que es bueno, me lo quedo, y lo que no se va al intestino grueso, y el líquido a la vejiga de la orina, ¿sí? Es lo que hace* (4”). Después ya está el aparato circulatorio que se encarga de, ¿de qué se encarga?

Todo ello hace de la sesión (del evento oral del “repaso del aparato digestivo”) una sesión con una estructura discursiva compleja, y muy estimulante y fructífera para los alumnos/as. De hecho, son ellos/as los que alargaron la clase por propia iniciativa, participaron todos/as sin ser nominados/as y un grupo importante manifestó un ¡oh! cuando la sesión no pudo alargarse más. Fueron cincuenta y cinco minutos de diálogo

continuado, sin ningún tipo de interrupción. Algo muy poco frecuente en estudiantes de estas edades. Se trata de una sesión dialógica donde los alumnos han tomado la iniciativa, y donde en algunos de sus episodios los estudiantes han “competido” con el profesor por el control temático y por el control de la dirección.

En general podemos decir que en el aprendizaje dialógico el discurso es más difícil de esquematizar porque, como hemos visto, ofrece más posibilidades de intercambio y mayores niveles de participación a los alumnos/as, que pueden asumir otros papeles diferentes al de dar respuestas: hacen comentarios, expresan su opinión, abren interrogantes (“¿qué podemos hacer?”), hacen preguntas, introducen temas de discusión, etc.

5.3.4 EL CONTENIDO DEL HABLA DEL MAESTRO/A Y EL CONTENIDO DEL HABLA DEL ALUMNO/A EN LA INTERACCIÓN DIALÓGICA

Aún sometiendo las respuestas a la consideración del maestro/a, en las estructuras de actividad planteadas en los episodios de “discusión” en el sentido expuesto de Cazden, tiene lugar unos diálogos más verdaderos, de mayor equilibrio y participativos: los alumnos adquieren la iniciativa y algo de poder para controlar el tema y la dirección del diálogo.

En general, en los diálogos, el contenido del habla del maestro ha denotado una función menos directiva y controladora, que invita a los alumnos/as a expresarse. Concretamente en “las niñas no sirven para jugar a fútbol” el maestro ejerce más de moderador. Pero también en el diálogo del “aparato digestivo” el maestro se sitúa en un plano interaccional más igualitario con los alumnos/as. Maestros y alumnos/as se encuentran en una posición más cooperadora, ha habido un intercambio de roles y de normas.

Vamos a detallar algunos de los contenidos específicos del habla del maestro:

- Las intervenciones de los maestros no son tan taxativas, son más indirectas y más flexibles: “¿Tú me lo sabrías decir?”.
- Los maestros piden opinión al alumno/a: “Es lo que quieres decir, ¿no?”. “¿Estás de acuerdo?”.
- El maestro acerca el lenguaje científico al habla de los niños, al referirse al plasma:

“El líquido donde *flotan o nadan* estas células que tú has nombrado”. “*Tú dejas abierta una puerta, una puerta que hace la herida. Dejas abierto y por allí pueden entrar una bacteria, un microbio, etc., eh, y a eso se denomina una infección*”.

- El maestro entabla complicidad con sus alumnos/as: “A ver, os diré un secreto”.
- Los maestros establecen “continuidades” con el pasado común y hacia el futuro: “Entraremos en un debate que ja habíamos decidido para hoy”. “El año que viene os haré un poco de química, y entonces os explicaré por qué el bicarbonato aplaca las iras del ácido, eh. El año que viene os lo explicaré, es muy importante”.
- El maestro hace preguntas provocativas: “¿O tomamos medicamentos porque están muy buenos?”.
- El maestro hace guiños al habla de los niños: “pregunta chunga”.
- El maestro ha utilizado cierto sentido del humor cuando Kevin permanece sin saber cómo continuar en su respuesta:

Maestro: ¿Qué es una infección?

Kevin: Una herida...

Maestro: Peligrosa.

Kevin: (Risas).

- Los maestros han enfatizado el factor comunitario: “Hemos dicho que hay que dejar hablar”, “Sirve para estudiar. Nos sirve para repasar un poco, y al mismo tiempo todos repasamos, ¿no? Pues venga”.
- En general los maestros han preguntado menos, han hecho menos preguntas y cognoscitivamente más complejas: “Las encías, eh. A ver, un momento por favor. Si no tenemos toda la dentadura tenemos problemas en la masticación. Si no podemos masticar hay cosas que no quedan bien. Quedan a medias, y en el estómago, ¿qué pasa?”.

Los elementos más significativos del contenido del habla del niño y de la niña enfatizan el elemento participativo: no están constreñidos a responder las preguntas del maestro:

- Los niños y niñas pueden expresar sus argumentos y experiencias:
Clara: Que cuando juego, eh, los niños dijeron, las niñas hoy no juegan, y nosotros dijimos, ¿por qué no jugamos nosotras y vosotros sí? Si podéis jugar vosotros, nosotras también podemos jugar.
- Los niños y niñas tienen la posibilidad de construir el contenido crítico del núcleo formativo: “Si podéis jugar vosotros, nosotras también podemos jugar”.
- Los niños y niñas pueden compartir cierto control sobre el ritmo y el tema.

Respecto al ritmo, como cuando la niña quiso continuar el diálogo a pesar de que el maestro ya estaba concluyendo la clase:

Maestro: Bueno, pues hemos llegado a las cuatro. Escuchadme una cosa. Di, di.

Niña: Hay una pregunta que no sé. ¿Hacia dónde empuja la lengua el bolo alimenticio?

Respecto al tema, como cuando el maestro establece el contenido del debate la discriminación de los niños a las niñas, pero Samuel introduce la discriminación niña-niña: “También Elena dijo que Patricia y Carla no sabían jugar a fútbol”.

Cabría destacar como elementos muy reveladores del habla del niño/a con relación al grado de participación: la posibilidad de abrir interrogantes y de aportar temas de discusión, la posibilidad de hacer preguntas, y la capacidad de autoselección en el momento de intervenir.

5.3.5 LA INTERACCIÓN DIALÓGICA: ESTRUCTURA DISCURSIVA Y FUNCIÓN PEDAGÓGICA

En el patrón de actividad que estamos apuntando en la actividad crítico-dialógica el estilo oral cambia y cambia el núcleo formativo. Aquella especie de “interrogatorio” tan prototípico del estilo IRE, cambia por unas intervenciones más “exploratorias” y menos “versión final”⁵¹ (Barnes, 1994), donde el alumno/a tiene mayor responsabilidad en la formulación de su conocimiento. En el “conflicto de género” se observó con claridad cómo las niñas principalmente formularon sus pensamientos acerca de la situación, y cómo elaboraron colaborativamente una argumentación antidiscriminatoria: “si podéis jugar vosotros, nosotras también podemos jugar”, “las niñas somos iguales que los niños”. En “¿qué podemos hacer?” observamos la coconstrucción de un compromiso colectivo: “haremos lo posible por poner otro árbol”.

La rígida planificación se flexibiliza porque las ideas se van elaborando y conformando en el curso de la conversación. En la secuencia del “bolo alimenticio” pudimos ver el proceso de “construcción conjunta” o de coconstrucción, concretamente en la secuencia de “¿qué es el bolo alimenticio?”. Antes de analizar una nueva secuencia sobre la ausencia de acotamiento previo de los contenidos y sobre cómo se van conformando en el curso de la conversación, es interesante interpretar en aquella misma secuencia la

respuesta que el maestro da a Carlos, aunque considera que su intervención no es correcta:

Carlos: El recorrido que hacen los alimentos hacia el aparato digestivo.

Maestro: No exactamente. No estoy de acuerdo...

“No exactamente. No estoy de acuerdo ...”. El maestro podría haber respondido mediante una evaluación simple (“no es correcto”, y “siguiente”), pero no fue así. La diferencia que queremos destacar entre una simple evaluación y la respuesta que da el maestro, tiene que ver con la distinción que establece Barnes (1994: 105) entre “evaluación” y “réplica”. Cuando un enseñante replica a sus alumnos está tomándose en serio su argumentación sobre el tema, aunque desee ampliarlo y modificarlo. De hecho ésta parece ser la intención del maestro, como se puede inferir de la conversación, aunque Carlos no lo permite porque se adelanta al maestro. De acuerdo con Barnes, evaluación y réplica son partes esenciales de la enseñanza pero cumplen funciones diferentes:

“Cuando un enseñante replica a sus alumnos, por implicación está tomándose en serio su punto de vista sobre el tema aunque desee ampliarlo y modificarlo. Esto refuerza la confianza del alumno para interpretar activamente la materia en curso; enseñante y alumno establecen entre sí una relación de colaboración. Cuando un enseñante *evalúa* lo que dicen sus alumnos, se distancia de sus puntos de vista y se alía con unas normas externas que, implícitamente, pueden devaluar lo que los propios alumnos han construido. Tanto la réplica como la evaluación son partes esenciales de la enseñanza; la evaluación se orienta hacia las normas públicas con las que finalmente deben medirse los alumnos, mientras que la *réplica* se orienta hacia el alumno tal como es y hacia sus propias tentativas de comprender el mundo, por primitivas que sean.” (Barnes, 1994: 106)

Seguimos mirando de cerca esta colaboración entre maestros y alumnos de la que habla Barnes en la siguiente secuencia:

⁵¹ En el contexto del discurso oral preferimos la traducción “versión final” del concepto de Barnes que encontramos en Cazden (1991: 72), que la traducción de “redacción final” del mismo libro de Barnes (1994: 103).

“¿Pueden provocar infección las plaquetas?”:

Lidia: ¿Pueden provocar infección las plaquetas?

Maestro: Ésta ya salió ayer, ¿lo recordáis? Venga Lidia.

Lidia: No.

Maestro: No, las plaquetas no pueden producir infecciones, ¿por qué?

Niña: Porque no dejan pasar la infección.

Maestro: Claro, a ver ...

Niña (otra): Que, que son importantes para el cuerpo, pero lo único que puede pasar es que tengamos un número bajo.

Maestro: Claro, es decir, es una cosa del propio cuerpo, no puede hacernos daño. Lo que sí, lo que sí dijimos ayer es que la falta, la falta de plaquetas, sí que podía dar lugar a una infección. Una persona, decíamos antes, que no tiene plaquetas, se hace una herida y como no se cierra la herida, a partir de este agujero, podría entrar una infección (3”). ¿Qué es una infección?

La respuesta a la pregunta de Lidia se va elaborando entre Lidia, el maestro (que solicita que se explique la respuesta) y dos niñas más (que dan argumentos) en un proceso que incluye cinco movimientos:

1. *Lidia:* No.

2. *Maestro:* No, las plaquetas no pueden producir infecciones, ¿por qué?

3. *Niña:* Porque no dejan pasar la infección.

4. *Niña (otra):* Que, que son importantes para el cuerpo, pero lo único que puede pasar es que tengamos un número bajo.

Después vendrá la “reformulación” del maestro que clarifica y precisa la “respuesta” coconstruida hasta este momento:

5. *Maestro:* Claro, es decir, es una cosa del propio cuerpo, no puede hacernos daño. Lo que sí, lo que sí dijimos ayer es que la falta, la falta de plaquetas, sí que podía dar lugar a una infección. Un persona, decíamos antes, que no tiene plaquetas, se hace una herida y como no se cierra la herida, a partir de este agujero, podría entrar una infección (3”). ¿Qué es una infección?

Se perciben aquí algunos rasgos de la conversación exploratoria que ha destacado Barnes(1994): comienzos fallidos (“Que, que”), o que el nivel de precisión de la argumentación es bastante bajo hasta que la “elaboración” del maestro, en la última intervención, funciona como una “reconstrucción” clarificadora de la discusión. O que, en general, como también lo pudimos observar en el “conflicto de género”, se da una manera más laxa y menos explícita de evocar ideas. Pero a su favor tiene que los

comienzos fallidos y la manera menos explícita de evocar ideas puede servir al resto del grupo de invitación a colaborar en la concreción y a relacionar las ideas. En consecuencia la “conversación exploratoria” en el sentido de Barnes facilita la interacción y la construcción colaborativa.

Se trata de una secuencia muy representativa del tipo de discusión que tiene lugar en las prácticas constructivo-dialógicas:

- La pregunta surge de una alumna.
- La respuesta es coconstruida entre alumnos/as y maestros/as, lejos del sistema rígido IRE y más próximo al tipo más participativo IRE (donde E es “seguimiento”).

Pero hay nuevos componentes del diálogo que avalan un mayor compromiso entre maestro y alumnos: el maestro plantea nuevos retos a los alumnos, una mayor responsabilidad en la formulación aceptable: a) Pide argumentos “¿Por qué?”. b) Solicita clarificación “Claro, a ver” (el maestro solicita explicación de la primera proposición). Ya lo habíamos visto en otras partes del diálogo: “Una parte líquida. Bueno, bueno, explícame más eso, un poco más”.

En esta sesión hay un elemento que cumple una función de gran transcendencia, las pausas o silencios en momentos clave, que unido a otros elementos menos perceptibles y medibles como movimientos lentos y pensativos del maestro, enunciación lenta y deliberada de algunas frases (“el aparato circulatorio, ya lo dice la palabra cir-cu-la-to-rio”), la utilización de fórmulas repetitivas (“nunca jamás”), todo ello ha contribuido eficazmente al desarrollo de un diálogo reflexivo, un entorno de aprendizaje que invita a pensar, a elaborar, a participar.

Como apunta Cazden (1991: 71), remitiéndose a las investigaciones de Mary Budd Rowe sobre el silencio en las sesiones orales, el deslizamiento hacia un ritmo interaccional más lento, aunque pueda parecer un simple cambio en el comportamiento superficial del intercambio, sin embargo mantiene una importante relación con concepciones implícitas de conocimiento. Si una batería de preguntas y respuestas modela un tipo de conocimiento medible, que limita la participación de los estudiantes a respuestas preestablecidas, en la interacción dialógica venimos observando que estamos tratando de un conocimiento que se construye con argumentos en interacción:

“Un sistema complejo de ideas requiere abundancia de conversaciones y de experiencias compartidas. El modo de lograr que las ideas se multipliquen, se utilicen y, finalmente, generen nuevas cuestiones y ulteriores exploraciones, es

hablar de lo que hemos hecho y observado, discutir sobre lo que hacemos de nuestras experiencias.” (Rowe, en Cazden, 1991: 71)

Aunque hayan aparecido varias estructuras de intercambio en su seno, podemos decir que tanto “las niñas no sirven para jugar a fútbol” como “repaso: el aparato digestivo” son eventos orales dialógicos; es el diálogo o “discusión” en el sentido enunciado de Cazden la estructura de fondo. Y esta estructura dialógica ha permitido lo que Wells (2001) ha denominado la “enseñanza como intervención responsiva”, que se adapta a las problemáticas e interrogantes de los estudiantes, que basándose en sus necesidades particulares, a la vez está fundamentándose en un contexto sociocultural más amplio.

Pensamos que la sesión del “repaso del aparato digestivo”, a pesar de manejar unos conceptos de “ciencias naturales” presentados en el libro de texto, muestra que el núcleo formativo ha sido “promulgado” por todos (tanto por el maestro como por los alumnos y alumnas) en el sentido de Barnes (1994: 10): “por promulgar entiendo unirse en una comunicación significativa”.

Ciertamente, el análisis de “repaso del aparato digestivo” demandaría tener presente el factor tiempo. Posiblemente no hubiera sido posible su desarrollo con estas características, si con anterioridad no se hubiera trabajado el contenido a otro nivel. Pero lo relevante es que, una vez que los alumnos y alumnas fueron alcanzando un mayor control y dominio de los contenidos, se les ha dado la oportunidad de participar activamente, de “promulgarlos” en común. Desde una concepción dinámica y constructiva, estos contenidos pueden interpretarse como un movimiento hacia la construcción compartida y dialógica del conocimiento. Coll *et al.* (1995) hablan de *un doble proceso de construcción* en la interactividad entre maestros y alumnos en torno a una tarea o contenido de aprendizaje:

“Por una parte, los alumnos y alumnas llevan a cabo unos aprendizajes, construyen unos significados relativos a los contenidos que se trabajan en la secuencia didáctica; por otra parte, la profesora y los alumnos, como señalan Green, Weade y Grahán, “construyen” la interacción o la actividad conjunta a medida que avanza la secuencia didáctica. La construcción del conocimiento que llevan a cabo los alumnos se inscribe así en un proceso de construcción más amplio en el que aparecen implicados la profesora y los alumnos y que tiene que ver con el conjunto de las actuaciones de una y de otros, es decir, con lo que hacen y lo que dicen todos los participantes. En suma [...] las formas de organización de la actividad conjunta, las modalidades de

interactividad en cuyo marco tiene lugar, cuando tiene, el proceso de construcción del conocimiento de los alumnos, *son en sí mismas el resultado de un proceso de construcción que implica por igual al profesor y a los alumnos.*” (Coll et al., 1995: 211)

Concluyendo, si en la estructura de intercambio IRE, en la práctica técnico-objetivista, se solicita del estudiante las “respuestas correctas” tal como vienen en el libro de texto, en la estructura de intercambio IRE (E seguimiento) de la práctica práctico-significativa se solicita del estudiante que amplíe la respuesta con sus experiencias, en la estructura de intercambio dialógica se solicita que interroge, que explique, que justifique, que critique. Y entre unas pautas comunicativas y las otras hay sustanciales diferencias. Como ha escrito Freire:

“La educación de la respuesta correcta no ayuda nada a la curiosidad indispensable para el proceso cognitivo. Al contrario, ella resalta la memorización mecánica de los contenidos. Sólo una educación de la “pregunta” agudiza, estimula y refuerza la curiosidad.” (Freire, 2002: 19)

Teniendo en cuenta que pregunta y respuesta son partes indisolubles en la construcción del conocimiento: “preguntar y responder son caminos constitutivos de la curiosidad”.

5.3.6 LOS MAESTROS COMO CRÍTICOS Y EL SIGNIFICADO DE LAS TAREAS CRÍTICO-DIALÓGICAS (APRENDIZAJE DIALÓGICO)

A través del análisis comparativo de la estructura discursiva y su función pedagógica hemos observado una de las posibilidades transformadoras que tiene el maestro situándose en la estructura discursiva de intercambio. Como escribe Wells:

“Tomemos, por ejemplo, el conjunto de opciones de seguimiento de que dispone el docente cuando responde a la aportación de un estudiante. Elegir continuamente la opción “evaluar” –independientemente de que suponga aceptar o rechazar- contribuye mucho a crear un contexto situacional en el que los estudiantes darán prioridad a las respuestas correctas. En cambio, si se elige con frecuencia la opción de “ampliar” se crea un contexto diferente que destaca la construcción colaborativa de significado, tanto en el establecimiento de objetivos que alcanzar como en la construcción de “conocimiento común”. Y la elección de opciones que inviten a los estudiantes a justificar, explicar y ejemplificar crea otro contexto que anima a los estudiantes a

examinar y evaluar críticamente las respuestas que dan a las preguntas que les interesan y que al mismo tiempo les ofrece una oportunidad de aprender estos “géneros de poder.” (G. Wells, 2001: 268)

Los maestros como críticos, como hemos venido observando, promueven más frecuentemente en sus clases estas dos últimas pautas comunicativas que ha expuesto Wells. En ocasiones han ido más allá, siendo más moderadores o canalizadores de la actividad, como pudimos observar en el “conflicto de género”, en “qué podemos hacer”, o en la discusión sobre “el manifiesto”. Al actuar en este sentido, a través de lo que Wells (2001: 309) denomina “movimientos de estructuración” (reservándose para las reformulaciones, peticiones de aclaración, resúmenes ocasionales), lo que el maestro crítico está facilitando es la creación de un “foro” en el sentido de Bruner: una forma de discusión en el aula, donde niños y niñas exponen sus experiencias e ideas para ser ampliadas, confrontadas y evaluadas por sus compañeros/as y maestros/as.

Por lo tanto, no sólo es la pauta comunicativa la que cambia, también los fines de la educación como venimos destacando. Como ha matizado Cazden (1991: 78), remitiéndose a trabajos de Edwards y Furlong “sólo cuando la finalidad de la conversación dejó de ser la transmisión al estudiante del “sistema de significados del maestro”, su estructura salió realmente de la secuencia IRE”. No sólo la actividad y la conversación es más “exploratoria”, más dialógica (no tan impuesta ni delimitada), sino que también lo que cuenta como conocimiento cambia.

No sólo es conocimiento la “presentación” y transmisión de un corpus de información acabada y delimitada. También, en la medida que el profesor consigue “compartir” esa información con sus alumnos, está facilitando que éstos adopten la posición de hablante en una interacción dialógica, por consiguiente tendrán la posibilidad de captar los principios en que se basa la argumentación (a nivel gramatical y de léxico como diría Bernstein), podrán llegar a la estructura profunda de su significación.

Todo ello ha sido posible gracias a que los maestros han posibilitado que el conocimiento se comparta, utilizando la distinción que nos proporciona Barnes (1994: 105) entre “presentar” y “compartir” (remitiéndose a trabajos de Erving Goffman y Watson y Potter). Llevándolo a nuestros fines, el maestro como técnico está interesado en “presentar” contenidos, estableciendo una neta separación entre los participantes por un lado, y entre los participantes y el contenido por el otro (“código colección” de

Bernstein). Por el contrario, el maestro crítico está más interesado en “compartir”, busca una interacción que superponga los sistemas personales, que transpase los límites, que permita la empatía, la integración de “mundos” (“código integrado”). Los alumnos y alumnas tienen la posibilidad de pasar de “receptores de mundos” a “hacedores de mundos”, esto es, tienen la posibilidad de construir sus propios “textos”. Como señala Barnes (ibid.: 106): “un diálogo en clase en el que compartir predomine sobre presentar, en el que el enseñante replique en vez de evaluar, estimula a los alumnos a que, cuando hablen y escriban, saquen a la luz sus conocimientos existentes para reformarlos en función de los nuevos puntos de vista que se les ofrece”, o en función del punto de vista que se va construyendo en común como pudimos ver en “qué podemos hacer” o en el “conflicto de género”. Pero no se está considerando esta forma crítica dialógica como la única forma de conocer: “no es que no podamos aprender como oyentes, sino que lo que aprendemos es diferente” (Barnes, 1994: 109).

La estrategia de compartir, de “replicar” sitúa la responsabilidad del proceso en el alumno/a, mientras que la del “juicio”, la evaluación conforme a unos estándares coloca los criterios fuera del alcance de los alumnos/as.

Como han puesto de manifiesto diferentes estudiosos a los cuales nos venimos remitiendo (Vigotsky, 1995; Bruner, 1998: 110; Bernstein, 1988: 92 y 1989: 175; Barnes, 1994: 87 y 108), cuando tenemos la posibilidad de formular el conocimiento, de contarlo, de situarnos como hablantes, acabamos comprendiendo los principios subyacentes tanto del contenido como de la comunicación. De alguna manera tenemos la posibilidad de organizar nuestro mundo, de llegar a los principios, lo que nos confiere también la posibilidad de cambiarlos. En cierto sentido esta es la meta de la “educación problematizadora” de Freire (frente a la educación transmisora y mecánica o “bancaria”): la que partiendo de las dimensiones significativas de la realidad de los alumnos, y a través de un pensar y actuar en común, se convierte en parte de un deseo de cambiar el mundo a la vez que se va avanzando hacia un nivel de captación y aprehensión de la realidad concreta más profundo. Es a lo que se ha referido Bruner (1997) como el modelo de educación “mutualista y dialéctica”.

A través de las experiencias crítico-dialógicas que hemos ido abordando en este apartado hemos podido vislumbrar algo de lo que Apple y Beane (1997) denominan “currículo democrático”, que se dirige hacia la consideración inteligente y reflexiva de

los problemas, los acontecimientos y las cuestiones que surgen en el curso de nuestra vida colectiva, y los alumnos aprenden a ser críticos:

“Un curriculum democrático invita a los jóvenes a despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y asumir el papel activo de “fabricantes de significado”. Reconoce que las personas adquieren conocimiento tanto estudiando las fuentes externas como participando en actividades complejas que requieren que construyan su propio conocimiento.” (Apple y Beane, 1997: 34)

No se aplican pruebas estandarizadas para delimitar el “rendimiento objetivo” de los alumnos en la participación en este tipo de prácticas y proyectos, pero pensamos que ha quedado patente (a través del “manifiesto”, a través de la declaración de Carolina en “¿qué podemos hacer?”, o a través de la nueva perspectiva construida en común a partir del “conflicto de género”) que alumnos y alumnas están comprendiendo y aprehendiendo las “cosas que valen la pena”, como diría Dewey.

Experiencias como las vividas por los alumnos/as a través de las desarrolladas en los “proyectos de escuela”, “el conflicto de género” o la más puntual “¿qué podemos hacer?”, han permitido a los participantes explorar las implicaciones de cuestiones tan importantes como los derechos fundamentales, los preceptos éticos, el compromiso personal y social, el enfrentarse a actitudes y reacciones discriminatorias mediante el poder de la argumentación, etc.

Por medio de la combinación imaginativa y sensible de “formas de representación” (Eisner, 1987), por ejemplo con los alumnos del ciclo inicial en el proyecto “los cuentos y los derechos de todos los niños y niñas” (leyeron un cuento sobre los derechos mismos, indagaron e los diarios su significado, debatieron en grupos y confeccionaron un decálogo de la puesta en común, vieron un vídeo sobre las condiciones de vida de un niño de Mozambique y le escribieron cartas...), la escuela ha ayudado a estos niños y niñas a lograr niveles de conciencia que de otra manera hubieran permanecido velados. Al mismo tiempo que las destrezas y capacidades cognitivas han sido fortalecidas. Porque no hay que olvidar que, como han señalado Apple y Beane, los educadores democráticos viven en la tensión constante de buscar una educación más significativa para los jóvenes, pero sin perder de vista los conocimientos y destrezas que se requieren para el paso por las puertas del acceso socioeconómico.

5.3.7 LOS PROYECTOS DE ESCUELA: MAESTROS CRÍTICOS E INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Para llevar a cabo un curriculum democrático, o experiencias críticas como las que hemos venido exponiendo en este apartado, maestros y maestras han de superar en muchos casos la privacidad del aula para sumirse en un proceso continuado de reflexión en equipo, algo parecido a procesos de investigación-acción desarrollados por los mismos prácticos. El aprendizaje en solitario, de maestros en su aula, puede también compartirse con los compañeros/as, de tal manera que las diversas perspectivas que se van generando desde la experiencia individual acerca de los problemas comunes puedan compartirse, puedan socializarse. Tiene lugar, entonces, algo parecido a procesos de investigación-acción, como ocurrió concretamente en lo que denominamos “proyectos de escuela” (o “proyectos integrados”, o “ejes transversales”). Diríamos que para poder llevar a cabo determinadas experiencias en la escuela, la racionalidad crítico-dialógica de los maestros y maestras pensando sobre su práctica ha de prevalecer a la racionalidad técnica de la “tecnología” educativa desarrollada por expertos teóricos o al saber tácito del conocimiento privado del práctico. Y la idea del “profesor como investigador” o “profesional amplio” de Stenhouse prevalece a la imagen del maestro como mero usuario del conocimiento o a la del maestro solitario recluido en la intimidad de su aula.

En la realidad de las escuelas, a menudo, se va funcionando sin una categorización precisa. Pero el caso es que, cuando el maestro de Educación Física propuso la celebración de unas jornadas dedicadas al deporte como instrumento estimulador de la convivencia y participación de toda la comunidad educativa (promovida por el equipo directivo, avalada por el claustro y toda la comunidad educativa), se iniciaba allí mismo toda una espiral de procesos de planificación, acción, observación y reflexión, que fueron haciéndose más consistentes y fructíferos a medida que se iba ganando en experiencia. Se ponía en marcha unos procesos que avanzaban hacia la generación de una “comunidad de aprendizaje” que aprende de su propia experiencia alrededor de una preocupación temática.

Se identificaban unas problemáticas prácticas, que lo eran también teóricas, en el sentido que “surgen en la experiencia de la inadecuación entre las propias teorías prácticas y la situación a la que se enfrenta” (Elliott, 1997: 97). De esta manera lo recogía el redactado de la planificación para el proyecto del segundo curso sobre “convivencia y tolerancia”:

“Muy a menudo en los medios de comunicación podemos ver escenas o noticias de violencia entre los jóvenes, y cada vez va a más.

En la escuela una de las cosas que más nos preocupan es el aumento de la violencia entre los niños: la falta de diálogo entre ellos cuando surge un conflicto o la agresividad hacia los que son diferentes. Es costumbre utilizar insultos y llegar a las manos.

Aunque como educadores hablamos, damos alternativas y ayudamos a que haya diálogo y otras maneras de solucionar los conflictos o diferencias que surgen entre los niños, los resultados no son los que nosotros querríamos.

Es por todo ello que este año (.....) hemos decidido que durante el curso el objetivo principal de nuestra comunidad escolar será trabajar la tolerancia en todos los ámbitos.”

Se formulan estrategias de acción:

“El planteamiento principal será el trabajo día a día y desde las diferentes áreas, pero para que pueda tener mayor impacto entre nuestros alumnos, dentro de la primera quincena de mayo y durante una semana, celebraremos las segundas jornadas dedicadas a la convivencia y tolerancia.

En este curso nuestro proyecto pretende relacionar a todos los miembros de nuestra escuela en una tarea común valorando nuestra escuela como núcleo integrador de convivencia y bienestar.”

En los inicios de curso los equipos de ciclo reflexionaban y proponían la problemática o contenidos relevantes que cabría trabajar. La decisión, argumentada por equipos, se debatía en claustro. Después vendría el período de elaboración del proyecto por los equipos de ciclo, coordinados por una comisión creada a tal fin con el/la jefe de estudios al frente, que se encargaba del redactado final. Se establecían objetivos y actividades. El desarrollo del proyecto necesitaba de la comunidad entera funcionando coordinadamente. La evaluación del proyecto, que era una autoevaluación reflexiva sobre la acción, era una de las claves para seguir mejorando en nuevos proyectos.

Ya, a partir del tercer año, la comisión que coordinaba los “proyectos” elaboraba una “pauta para la reflexión en ciclos”, para que guiara la autoevaluación de los equipos de maestros y maestras de ciclo. La guía para la reflexión de los equipos de ciclo del

proyecto del cuarto curso (“medio ambiente y ciudadanos participativos y solidarios”) decía así:

“[...] Recordad que a lo largo de este curso han surgido diferentes interrogantes: ¿Merece la pena dedicar tantos esfuerzos y tiempo? ¿No estaremos dejando de lado aspectos más sustantivos del curriculum? ¿No estaremos dejando de lado aspectos que la administración nos pide (PCC, RRI, etc.)?”

Aunque cada curso valoramos “las jornadas”, y de eso ya tenemos experiencia, como decidimos en claustro, este curso haremos la “autoevaluación” de todo el proyecto (en el nuevo lenguaje autoevaluativo). Por este motivo reflexionaremos en ciclo siguiendo esta estructura:

- a) Dentro del ámbito de enseñanza-aprendizaje, respecto a dos aspectos:
 - Imbricación en los contenidos curriculares.
 - Planificación y desarrollo de la acción docente: dinámica de trabajo, participación, toma de decisiones, etc.
- b) Dentro del ámbito organizativo: participación e implicación de la comunidad escolar.

De las argumentaciones y conclusiones de cada ciclo haremos un informe que presentaremos al claustro.”

Vamos a destacar algunas de las conclusiones de este “informe”, que ponen de manifiesto las divergencias, pero que, al mismo tiempo, evidencia la capacidad de diálogo de los maestros y maestras (y en ocasiones padres y madres) cuando participan en proyectos construidos colaborativamente:

“[...] Ciertamente la dinámica organizativa ha comportado muchas horas de coordinación. A través de “la comisión de las jornadas culturales” (jefe de estudios y coordinadores) se ha dinamizado las propuestas y la toma de decisiones debatidas en los ciclos, y esta dinámica organizativa participativa ha comportado mucho tiempo y dedicación. Pero el tiempo invertido ha significado unos resultados muy satisfactorios y positivos.

Toda la comunidad escolar (alumnos/as, padres y madres, maestros/as y administración local) ha participado y se ha implicado en todas las actividades previstas y programadas para las “jornadas”.

[...] Discrepancias: a) Es cierto que este tipo de proyectos en general y las jornadas que propician en particular, supone muchas horas de coordinación a lo largo del

curso, sobre todo si se pretende que sea participativa y llegue a todos los alumnos/as y a toda la comunidad educativa. b) La comisión organizativa se ha reunido puntualmente, pero creemos que la preparación ha sido muy larga y de cara al curso que viene sería conveniente encontrar un camino más corto y ágil.

Evidencias: Requiere tiempo y dedicación, pero el resultado final es satisfactorio.”

También las madres, a través de sus representantes en la asociación de padres y madres, realizaron su autoevaluación. De la autoevaluación de maestros y maestras, y madres se destacó como conclusión:

“Este tipo de proyectos en general, y las “jornadas” en particular favorecen la comunicación, participación y el trabajo en equipo de padres y madres, maestros y maestras, niños y niñas, y contribuyen a una mayor tolerancia y solidaridad entre todos”.

En el curso siguiente la autoevaluación del proyecto “los cuentos y los derechos de todos los niños y niñas” va un poco más allá y también recoge algunas de las opiniones generales de los alumnos de cuarto, que habían respondido a una encuesta de valoración sobre las jornadas: “Carlos: “He aprendido los derechos y hemos hecho muchas actividades”. Laura: “Me lo he pasado muy bien, hemos ido al ateneo, hemos hecho un dragón con papel, y sobre todo hemos bailado con la capoeira, y con el hombre que vino, ha sido maravilloso”. Sandra: “He aprendido mucho y hemos hecho muchas actividades”.

Mientras que operando el maestro como técnico concibe su práctica como un conjunto de técnicas a través de las cuales conseguir los objetivos preestablecidos de forma mensurable, el maestro práctico ve su práctica como un oficio o una forma de saber acumulado a través de la experiencia y por tanto artesanal, artístico e intuitivo, por su lado el maestro como crítico concibe la práctica educativa como un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación colaborativa y experimentación, que desarrolla su comprensión al tiempo que facilita la comprensión de sus alumnos/as, y al mismo tiempo que reflexiona sobre la práctica con sus compañeros/as.

El maestro crítico considera que hay técnicas necesarias procedentes del saber de los expertos (conocimiento teórico, técnico), y también considera que hay hábitos y rutinas (incluso trucos de oficio) que funcionan (saber tácito o “conocimiento en la acción”),

pero asimismo también es muy consciente que a menudo, y porque tiene que enfrentarse a situaciones contextualizadas y cambiantes, hay situaciones que sólo pueden ser abordadas, no desde las técnicas pedagógicas ni desde las rutinas, sino desde la resolución cooperativa de los problemas, sacando a la luz el conocimiento tácito de los prácticos y reflexionando sobre los problemas y contradicciones que plantea entre las pretensiones y la realización práctica. Esto es, hay problemáticas complejas que sólo pueden abordarse desde la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción de la que habla Schön, reflexión crítica de Habermas y de Freire, o investigación-acción de la que hablan Carr y Kemmis, y Elliott.

En este apartado hemos tratado de mostrar la capacidad de los maestros y maestras para generar conocimiento relevante para el desarrollo del currículum cuando se les permite dedicar algo de su tiempo a compartir y a contrastar las diversas perspectivas que aparecen acerca de los problemas comunes. Esta “actitud investigadora” de maestros y maestras de la que habla Stenhouse es la que facilita una consciencia y un diagnóstico de las problemáticas prácticas, así como unos mecanismos y recursos de reflexión crítica que posibilitará poner en relación la situación escolar con el contexto social. Como escribe Elliott:

“Hemos de señalar que cuando la investigación-acción se lleva a cabo en la clase con suficiente profundidad, puede incrementar la conciencia de los profesores sobre sus “implicaciones políticas” y, por tanto, realza su capacidad colectiva para influir sobre la puesta en práctica de cambios estructurales, tanto en las escuelas como en el sistema educativo. Todo tipo de investigación-acción capaz de promover un enfoque de “abajo arriba” en relación con el desarrollo profesional producirá ideas que enlacen los problemas de la enseñanza y del aprendizaje con cuestiones fronterizas de política institucional y social.” (Elliott, 1997: 179)

A lo largo del desarrollo de los “proyectos de escuela” creemos que maestros y maestras, alumnos y alumnas (y algunos padres y madres) estaban avanzando en una comprensión más profunda de problemáticas de relevancia académica, individual y social (convivencia y tolerancia, medio ambiente y ciudadanía participativa, derechos de todos los niños y niñas), y también tuvieron la posibilidad de enfrentarse a situaciones en que tenían que actuar motivados por sus nuevas comprensiones (debates, elaboración

de manifiestos, recogida de firmas, cartas, pancartas, murales, propuestas y sugerencias al ayuntamiento de la localidad, etc.).

5.3.8 LA ORGANIZACIÓN CRÍTICA: CULTURA DEL DIÁLOGO

Frente al criterio instrumental de la organización burocrática, o individualista de la organización práctica, la organización crítica se guía por un criterio participativo, comunitario. La concepción que hay detrás de esta postura es que hay mayor calidad y responsabilidad cuando tiene lugar una mayor participación de todos y todas. Como escribiera Stenhouse (1991: 244) “la calidad de las escuelas depende de la calidad del compromiso de los individuos con respecto a las mismas”, y esto no se consigue a través de la organización burocrática o a través de la reclusión individual de cada maestro en su aula. Se requiere de un grupo que funcione como “comunidad plenamente interactuante”. Lejos de un estilo organizativo de “arriba abajo”, que se aviene a las necesidades particulares de los administradores, a la medida de “los amos” como sugiere Ball (1989), aquí la organización se considera como una forma más dinámica, “interactuando permanentemente con el proceso de desarrollo curricular” como sugiere Santos Guerra (1994).

La organización de unas “primeras jornadas” con el objetivo final de “relacionar a todos los integrantes de nuestra escuela en una tarea común, utilizando la actividad física como eje de nuestro trabajo” acabaría convirtiéndose a la larga en un “proyecto transversal”, “una práctica integrada”, que necesitaba de la actividad conjunta de maestros y maestras, padres y madres, niños y niñas, y administración local funcionando coordinadamente. Una propuesta de un miembro del claustro encendió la chispa para implicar a todos y todas en una tarea común, y de esta manera relanzar el diálogo. El “clima dialógico” que se fue construyendo a su alrededor implicó que fuera emergiendo todo un proceso de reconstrucción organizativa. En este contexto de mayor diálogo, por ejemplo, padres y madres se organizaron para hacer lo que denominaron “propuesta del AMPA para las fiestas escolares”. En ella proponían su participación en “las celebraciones de Navidad, carnaval y final de curso” y su articulación con la actividad escolar, e incluía la preparación y representación de una obra teatral por parte de las madres para todos los alumnos y alumnas. La propuesta provocó un debate constructivo y enriquecedor en el claustro de maestros y maestras. Fue debatida en los equipos de ciclo y, posteriormente, debatida y aprobada en claustro, no sin antes haber superado resistencias y temores.

Hemos podido observar que la introducción de cambios y la reorganización que van provocando, más que una cuestión de problemas técnicos o burocráticos, es un problema cultural: ser capaces de construir experiencias y significados compartidos en contextos concretos mediante el diálogo, coconstruyendo una “cultura colaborativa”, creando “comunidades de experiencia”.

Frente a la racionalidad técnica o la organización como “a priori”, la organización se concibe aquí como un proceso de construcción a través de la imbricación de múltiples procesos (individuales, sociales, culturales, institucionales, políticos,...).

En la escuela se realizaban “colonias” en alguna ocasión, dependiendo de que algún miembro del claustro las organizara puntualmente, pero se había hablado en alguna ocasión entre los maestros y maestras de la necesidad de replantearse y ponerse de acuerdo en esta actuación. En uno de los procesos de “evaluación externa” que desarrollaron los inspectores, los autores recogieron en el informe final la preocupación de las madres entrevistadas sobre esta cuestión, y sugerían en las “propuestas de mejora” “hacer un estudio de viabilidad de realización de colonias escolares atendiendo el grado de inquietud manifestado por un sector de las familias”. El claustro de maestros y maestras recogió la sugerencia, se produjo un debate al respecto, siguiendo la misma línea que con otros temas: los equipos de ciclo lo debatían, exponían en común (en el claustro) las conclusiones, se llegaba a acuerdos. Y si había alguna cuestión que aún no quedaba consensuada, se volvía a remitir al debate a los equipos de ciclo, para regresar a una nueva puesta en común en la reunión de claustro. La decisión fue generalizar las colonias a todos los finales de ciclo y abrir un período de estudio y análisis de dos cursos de experimentarlas. De esta manera quedaba reflejado en “la guía para la reunión informativa de los maestros tutores con las familias”, en el apartado “justificación de la decisión de hacer colonias”:

“Ha habido una demanda por parte de los padres y madres, y el claustro ha hecho un estudio de viabilidad, y acordó de acuerdo con esta demanda. Se pretende crear una “línea de escuela”, pero necesitamos experiencias, por eso nos damos un margen de dos años: a) para ver la respuesta de los padres, b) para conocer casa y tipos de colonias. En consecuencia, con los resultados de estos dos años plantearíamos la línea de escuela: niveles y tipos de colonias.”

En la exposición de las experiencias crítico-dialógica hemos podido observar procesos que tienen lugar en la escuela que dan cuenta de su capacidad para abrirse al entorno, de

“comportarse como un sistema flexible y abierto” (Fernández Enguita, 2001: 102): “capacidad para transformarse a sí misma, de reorganizarse si es preciso, para alcanzar los fines propuestos”. Un sistema flexible porque es capaz de articular de otra manera los fines parciales, como por ejemplo cuando ha buscado realidad y relevancia a través de un tipo de prácticas concretas (“conflicto de género o como construir una perspectiva común”) y a través del desarrollo de los “proyectos” de escuela, o cuando ha buscado el diálogo dentro del mismo claustro, con padres y madres, o con otras instituciones y asociaciones implicadas. Un sistema abierto “se manifiesta en la variabilidad y la permeabilidad de sus fronteras”, como se ha puesto de manifiesto cuando ha recurrido al entorno y ha establecido relaciones cooperativas con el ayuntamiento, ONGs, grupos o asociaciones culturales.

Lejos de una escuela de estructura burocrática, mero agregado de elementos, hemos observado momentos en que han primado componentes de una “escuela democrática” (Apple y Beane, 1997: 24): a) creando procesos y estructuras de participación y diálogo, b) creando un curriculum más participativo, que facilita el diálogo y permite la comprensión de que el conocimiento se construye socialmente.

Creemos haber dado cuenta de que para lograr la participación y el compromiso de todas y todos los integrantes de una escuela en un proyecto común, no se consigue a través de criterios burocráticos y autoritarios o a través de acciones individuales, sino propiciando el diálogo y el encuentro “igualitario” entre todas las personas implicadas.

5.4 LA ESCUELA COMO COMUNIDAD

5.4.1 COMUNIDAD CERO

La descripción de las prácticas y organización técnica ha dejado ver que en la concepción técnica de la enseñanza y el aprendizaje podríamos hablar de comunidad cero, en el sentido de que la idea de comunidad no se contempla. Los papeles ya están asignados desde la apuesta “instrumental”, cuya preocupación es la calidad de los productos educativos previamente determinados por los “expertos” en educación y externos al proceso. Los procesos de mejora en la escuela han de ser diseñados y tutelados por los expertos, que actúan sobre indicadores que se consideran claves: el tipo de gestión escolar y la función directiva, formación del profesorado por formadores especializados en estrategias de proceso-producto, modelos curriculares de probada eficacia o estandarizados, y diseños de sistemas evaluativos también estandarizados, recursos educativos con especial atención a las nuevas tecnologías. Quedan descuidados los aspectos participativos y la particularidad de los contextos educativos. Y es que los papeles ya están asignados.

El contenido de la educación se contempla en términos de su instrumentalidad para lograr los objetivos extrínsecos. Ya en el aula, el profesor dirige todo lo que sucede en el aula. Todo pasa por él. El maestro es el que tiene el conocimiento para transmitir a sus alumnos. En el aula la tarea es individual y de cada uno de ellos se espera el rendimiento óptimo. Un buen rendimiento quiere decir la adquisición del conocimiento que está ahí afuera, y saberlo reproducir en pruebas objetivas. El sentido y las relaciones e interacciones de los alumnos y alumnas en el aula carecen de relevancia para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el aula que funciona conducida por criterios técnicos objetivistas la situación está dada, los papeles establecidos: el maestro es quien controla el contenido de la lección y enseña. El maestro es fuente y juez del conocimiento. Al alumno, considerado como *tabula rasa*, se le ha asignado el papel de recipiente vacío, o de receptor, y el de responder cuándo y en la manera que se le indique. Maestros y alumnos conocen las reglas estipuladas del “juego” y actúan en consecuencia. Si el alumno/a no responde a los niveles exigidos entrará en mecanismos reparadores o en rutinas de mantenimiento del orden.

La apuesta instrumental (que se concreta en un modelo tecnológico de intervención educativa), al enfatizar la separación de los medios y los fines, y la justificación

extrínseca de los medios y los procesos en virtud del valor de los productos, puede llegar a constituir un modelo alienante para los participantes.

5.4.2 LA COMUNIDAD AULA

A partir de la exposición de las prácticas práctico-significativas y crítico-dialógicas hemos podido observar una preocupación en el aula que se dirige, no sólo a una socialización cognitiva con una visión constructiva del conocimiento, también a una socialización normativa o moral (“no sabemos compartir”, “el conflicto de género”) que apunta hacia una concepción integral de la educación. No sólo se ha posibilitado que los niños y niñas se apropien de unos conocimientos y desarrollen unas habilidades, también se ha propiciado que puedan aprehender y desarrollar unas actitudes y valores sociales y un sentido participativo, de pertenencia a una comunidad (como se puso de manifiesto en los “proyectos de escuela”). No hay que olvidar que la escuela “es un lugar extraordinario para hacerse a la idea de cómo usar la mente, cómo relacionarse con la autoridad, cómo tratar con los otros” (Bruner, 1997: 97).

Para que ello haya sido posible el aula ha tenido que transformarse, dejar de ser un espacio de roles fijos y marcados, que funciona como espacio de transmisión, para permitir la entrada de los significados y preocupaciones de los alumnos, como base para participar conjuntamente –maestro y alumnos- en un proceso de aprendizaje construido en común. Hemos observado procesos en que los participantes se han visto envueltos como sujetos activos, responsables y con iniciativas. Se ha dado cuenta de la preocupación por la búsqueda de la “comprensión” y de la integración de significados en mayor medida que el interés por la evaluación de productos finales y el “juicio”.

Hemos observado que la realidad de lo que acontece en el aula es un “acto conjunto” entre maestros y alumnos. Entre maestros y alumnos tiene lugar una relación que es una interacción que funciona y se desarrolla alrededor del trabajo:

“La interacción es entendida como el “toma-y-dame” diarios entre profesores y alumnos. Es un proceso de *negociación*, un proceso sobre la marcha por medio del cual las realidades diarias de la clase son constantemente definidas y redefinidas.” (Delamont, 1988: 34)

Así pues, ni los papeles, ni la situación de la clase están dados, se van construyendo por los participantes como actores reflexivos. La vida de la clase llega a ser “una generación

de significados compartidos” en colaboración. Es esa toma y daca, promovido mediante la conversación y la acción, lo que llega a configurar una determinada cultura de aula.

La gestión compartida de las experiencias y del aprendizaje que tienen lugar en muchas de las aulas de primaria son excelentes indicadores de la concepción del aula como comunidad o de una comunidad que aprende de manera compartida.

Si echamos un vistazo a muchas de las aulas cuando están “vacías”, observamos algunas huellas de esta comunidad:

- Paredes repletas y decoradas con los trabajos de los niños/as.
- Murales de los alumnos/as con algunos de los contenidos relevantes de las áreas.
- Cartel que nos recuerda los responsables de la semana en diferentes ámbitos.
- El rincón de la biblioteca del aula con la lista de los libros que van leyendo.
- Las hojas de seguimiento de los trabajos de los niños/as o de los deberes.
- Las plantas, que hay que cuidar entre todos/as.
- Las noticias de algunos de los integrantes.
- El material que se comparte: folios, ceras, pinturas, tijeras, atlas, diccionarios, etc.
- Disposición ordenada de mesas y sillas ante una pizarra.

El aula, más que un escenario definido por una situación dada, es un escenario que se va construyendo día a día, y que se va llenando de significados, conducidos por la “autoridad” del maestro/a como “vicario de la cultura”. Desde los encuentros iniciales, en que los niños/as escuchan, más o menos atónitos, al maestro/a los primeros monólogos y consignas, en que el aula está exenta de la impronta de los alumnos/as, hasta el último día de curso de un junio caluroso, el espacio del aula ha sido escenario de representaciones diversas:

- Si bien es cierto que, en los primeros días del curso, el aula aparece para los niños como un espacio nuevo, casi hostil, plenamente acotado, a medida que van experimentado las vivencias en el aula, los niños y niñas se mueven en el aula con soltura, hacen propuestas de actividades, de agrupamientos, sugerencias de posiciones, de decoración, de cambios de espacios. Han desentrañado todos los recodos “misteriosos” del aula y de los armarios, y se mueven con desparpajo. El aula acaba convirtiéndose en un espacio “familiar” para la mayoría. Y lo que es más importante, los compañeros/as y maestro/a también acaban convirtiéndose en personas “familiares”.

- Dentro de un marco prefigurado los niños y las niñas participan, en diferentes niveles, en la construcción de la situación del aula: a) Se muestran buenos receptores y también aportan sus experiencias y comprensiones. b) Se mueven en espacios acotados y supervisados por la figura del maestro y también participan en la gestión del aula, y en la construcción de normas y reglas para su convivencia.
- La organización social de las tareas escolares ha posibilitado modalidades de interacción diversa: a las actividades individualizadas, en que se requiere que el niño se “aísle”, han sucedido las colectivas del grupo-clase, pequeño grupo, equipos cooperativos. Trabajan aisladamente en medio de la multitud, y también trabajan juntos en cooperación, y se sienten integrantes de la comunidad-aula. Aunque, ciertamente, los alumnos y alumnas se ven envueltos en procesos comparativos-competitivos, también participan en procesos de ayuda y de atención a quienes más lo necesitan.
- En el momento que los niños y niñas dejan el aula para salir al patio, también siguen teniendo ante sí un entramado de relaciones sociales y de expectativas compartidas que desarrollar. Realmente en el patio “los juegos constituyen un entrenamiento social de gran importancia, pues allí prueban sus habilidades, se establece una jerarquía social y aprenden mucho sobre las relaciones humanas” (Delval 2002: 157).

En definitiva, en el aula, niños y niñas participan en un proceso de socialización cognitiva y relacional junto con el maestro o maestra (o maestros y maestras). Por lo que ocurre realmente en el aula, es más acertado “considerar el aprendizaje en clase como una interacción entre los significados del enseñante y los de los alumnos, de modo que lo que les queda es en parte compartido y en parte exclusivo de cada uno de ellos” (Barnes, 1994: 23). Lo que pone de manifiesto la concepción del aula como comunidad (comunidad de aprendizaje o comunidad de indagación), es que la adquisición del conocimiento y de la competencia social por parte de los alumnos y alumnas es un proceso de construcción interactivo, intersubjetivo y subjetivo, y no una simple adquisición o una copia pasiva de la realidad.

Lejos de un régimen de transmisión unidireccional y única, el “aprendizaje (sea lo que sea aparte de esto) es un proceso en el que las personas aprenden unas de otras, y no sencillamente del mostrar y el contar” (Bruner, 1997: 40). El maestro deja de ser el único detentor de los saberes, para facilitar que otras personas, que tienen algo relevante

que compartir, puedan hacerlo, o para facilitar que los “aprendices se andamien unos a otros”, conformando maestros y alumnos una “subcomunidad de aprendices mutuos”. Hemos descrito experiencias en que maestros y alumnos se han enfrascado en procesos estimulantes para todos, implicándose en la producción de un producto conjunto (los alumnos de segundo crearon el mural a partir del poema de Pere Calders, los alumnos de tercero escribieron el libro de “nuestros” cuentos, los alumnos de sexto investigaron sobre el clima y enviaron el dossier a los amigos brasileños, redactaron el “manifiesto”, realizaron la revista sobre las “jornadas”, etc.), y en ocasiones, han necesitado ayuda de otros colaboradores (instituciones y organismos). El trabajo colaborativo, la “indagación dialógica” parece tan integrado en algunas prácticas de aula como el “sencillo” recordatorio de Bruner (1997: 96): “Hace años que sabemos que si se trata a las personas, incluyendo a los niños, como participantes responsables que aportan al grupo, como encargadas de una tarea, crecerán hasta llegar a serlo; algunas mejor que otras, obviamente, pero todas se beneficiarán”.

Las prácticas educativas del tipo que propició “el conflicto de género”, “qué podemos hacer”, los “proyectos” de aula o de escuela “sirven a una función renovada dentro de nuestras sociedades en cambio” porque implica “el cultivo de una conciencia sobre lo que significa vivir en una sociedad moderna” en palabras de Bruner:

“Mi consejo no es que desbordemos las cabezas de los niños. Es solamente que deberíamos darles una oportunidad [...] para entrar en la cultura con conocimientos sobre en qué consiste y qué se hace para enfrentarse a ella como participante.” (Bruner, 1997: 100)

En las prácticas educativas arriba mencionadas los niños y niñas estaban aprendiendo a compartir una misma perspectiva sobre los juegos en la medida que iban dando cuenta interpretativa y explicativamente de lo que les acontecía, al mismo tiempo que promovían un trato igualitario; y también dialogaron y actuaron sobre cuestiones de medio ambiente, solidaridad, derechos humanos, paz, etc. Y al hacerlo así aprendieron estrategias de cómo usar su mente, aprendieron a reflexionar sobre lo que sabían y a tener algunas ideas y concepciones algo más claras para sí mismos y también para los demás, e iban aprendiendo una idea viva de una comunidad de aprendizaje, de una comunidad que se conducía hacia un “enseñar compartiendo”.

En este clima colaborativo maestros y alumnos/as se preocupan por crear ambientes de aprendizaje acogedores, y un ambiente igualitario de aprendizaje y convivencia. Se ponen en común tanto aprendizajes cognitivos, como experiencias y vivencias (conflictos, celebraciones, etc.), como emociones. En este proceso comunitario resulta de capital importancia, como hemos podido observar, el papel del maestro como guía y regulador para promover la participación, y relaciones más colaborativas y comunales. El maestro/a como vicario de la cultura democrática se preocupa por todos y cada uno de los alumnos/as globalmente, y por la dinámica de relaciones del grupo. Un recurso habitual de estos maestros es hacerse eco en el aula de las particulares vivencias de los niños y niñas, y de sus historias personales, con el objetivo de contribuir en propiciar una especie de seguridad afectivo-relacional, que garantice un clima social y de trabajo realmente eficaz y constructivo para todos y todas. Ello comporta un intento por igualar a todos en las valoraciones positivas de sus aspectos personales, de hacerlos protagonistas en diferentes momentos y aspectos de las actividades, sin relegar a nadie. Es importante este componente regulador de igualdad fruto de la autoridad del maestro o de la maestra, que actúa en situaciones de desigualdad y de marginación por diferentes motivos (porque les cuesta actuar en un marco sociocognitivo establecido, porque es objeto de risas a causa de sus gestos, su manera de vestir, su comportamiento), para el proceso de desarrollo de cada niño/a en comunidad. Llegando a propiciar estos contextos vivos de praxis comunitaria, donde todos los niños y niñas pueden encontrar su lugar, es como el aula llega a funcionar como una cultura “facilitadora” en el sentido de Bruner (1997: 96), que “sirve para despertar la conciencia y meta-cognición de sus participantes además de estimular la auto-estima”.

5.4.3 LA ESCUELA COMUNIDAD EDUCATIVA: COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

La acción comunitaria del aula, el aula funcionando como aprendices mutuos es factible y fructífero si tiene lugar dentro de una “cultura escolar colaborativa”. Esta subcomunidad colaborativa, este grupo real que es el aula, llega a serlo cuando toda la escuela entera funciona como comunidad. No es sólo la acción comunal del aula sino toda la escuela entera que se conforma como comunidad.

Hemos podido observar que, cuando la escuela es capaz de desarrollar prácticas educativas en las que ha buscado la implicación de toda la comunidad escolar (claustro

de maestros y maestras, alumnos y alumnas, familias) y la colaboración con otros agentes comunitarios (comunidad local, ONGs, asociaciones, etc.), se han generado prácticas educativas y proyectos integrados, productivos e ilusionantes para todos y todas.

Esto es lo que se desprende de la descripción de algunas de las actividades expuestas (“proyecto de animación a la lectura”, “el flúor”, “el protagonista de la semana”), y en general, de todos los proyectos de aula y de escuela.

Como hemos observado bastó una experiencia compartida (la celebración de unas jornadas con el propósito de “hacer escuela”) para que se fuera generando un clima dialógico y participativo, que fue ayudando a generar un proyecto educativo vivo, anclado sobre la base de propósitos comunes. Es sobre la generación de este clima de diálogo como fue posible que las madres comenzaran a implicarse en los “proyectos” de escuela, hicieron una propuesta de participación en las celebraciones, propusieron que se llevaran a cabo colonias escolares, se implicaron en la puesta a punto de la biblioteca escolar, en la ampliación de las actividades extraescolares, etc.

Cuando la escuela logra canalizar actuaciones conjuntas (escuela-familias, escuela-comunidad local, escuela-familias-comunidad local-ONGs, etc.) en favor de unos propósitos compartidos (“hacer comunidad”, “convivencia y tolerancia”, “medio ambiente y ciudadanía participativa”, “los cuentos y los derechos de los niños y niñas”, etc), no sólo hay actuaciones conjuntas, lo que es más importante, hay diálogo, hay entendimientos y comprensiones compartidas, y se empieza a pensar en común sobre objetivos comunes. Entonces la comunidad escuela se hace efectiva y tienen lugar una serie de transformaciones: podemos decir que no sólo el “texto pedagógico oficial” se enriquece, sino que también aumentan las posibilidades de contribuir al desarrollo de un contexto oficial en el hogar porque, en general, todo es un poco más de todos, porque se está haciendo escuela sobre la base de la aceptación mutua; no sólo el texto pedagógico es más flexible, integrador y rico, también es más receptivo a las necesidades y contextos específicos. Es desde el diálogo y la participación como la educación tiene sentido para quienes la experimentan y pueden llegar a responsabilizarse de las metas compartidas, como ha escrito Marina Subirats (1999).

La escuela en la que nos hemos centrado llega a convertirse en un centro vertebrador de prácticas y experiencias relevantes y emancipadoras para los niños y niñas, y en general para todos los participantes, porque flexibiliza y adapta el curriculum a la realidad de los alumnos/as, porque abre sus puertas fortaleciendo la participación y el diálogo entre

todos los implicados (maestros y maestras, alumnos y alumnas, madres y padres, agentes comunitarios), y porque abre sus puertas a otros interlocutores y agentes sociales que tienen experiencias relevantes que compartir (ONGs, asociaciones culturales, etc.).

En medio de este clima dialógico tuvo lugar un “encuentro” educativo real, la escuela deja de ser unidireccional, transmisora, para convertirse en una escuela con un tipo de “intervención responsiva”, que da respuestas a las exigencias y requerimientos, tanto individuales como sociales. La escuela deja, de esta manera, de ser reducida a una institución reproductora de conocimientos y capacidades, para implicarse en los alumnos y alumnas, y en su realidad circundante: se trabajan requerimientos formativos en una sociedad cambiante y cada vez más exigente, y también modelos culturales, valores, normas y formas de convivir y de relacionarse en una sociedad cada vez más plural.

La escuela-comunidad se carga de responsabilidades, viejas y nuevas, (presión sobre los conocimientos, aceptación de la diversidad, interculturalidad, competencia social, ciudadanía y responsabilidad democrática, universalismo y localismo, solidaridad y justicia) en base a una concepción corresponsable de la labor educativa de la escuela, en la que todos los sectores implicados en la comunidad educativa se sienten llamados a participar y a implicarse, sienten suyo la escuela, sienten que se desarrolla una labor en común.

Deja de ser válido la disociación entre desarrollo integral y competencia técnica que fomentó el modelo fordista de producción, y dejan de ser válidos los criterios clásicos de representación y participación ciudadana, como ha vislumbrado Tedesco. En este nuevo contexto toma relevancia la idea de “escuela total” (Tedesco, 1995: 125), por supuesto no en el sentido de “institución total” de Goffman en *Asylums*, ni sobre la base tradicional de escuela reproductora, sino sobre la base de compromisos y acuerdos libremente discutidos. Es en esta dirección como la escuela comunidad cristaliza la idea de “inteligencia distribuida” (Bruner, 1997: 172). El *quid* de la idea es que es un grave error ubicar la inteligencia, el saber, en una sola cabeza, en unas mentes determinadas, en unos libros, en unos prácticos. La inteligencia está distribuida en las mentes de todos los participantes en la comunidad educativa, que llega a ser tal comunidad en la medida en que se comparte su inteligencia extendida. Será ese “sutil compartir” lo que constituirá la “inteligencia distribuida”. Este compartir nos implica en un mundo de prácticas educativas que va más allá de lo que puede hacer un individuo o un sector de

la comunidad a solas, porque la acción educativa real depende de su distribución comunal, y de la forma en que se llegue a integrar y a compartir. La acción educativa de la escuela, que refleja la sabiduría acumulada por la comunidad, es producto de la negociación, de la interacción y diálogo de todos los integrantes.

En la misma línea, la interdependencia entre la escuela comunidad y la comunidad más amplia facilita la implicación de la escuela en la comunidad, el verse a sí misma como formando parte de la comunidad más amplia a la que extender la cultura participativa, la solidaridad y la justicia, y es una de las vías que tienen las escuelas de contribuir a la transformación social, además de producir un aprendizaje relevante, con sentido para todos y todas, y que responda a las exigencias reales de una sociedad cada vez más compleja y exigente.

CAPÍTULO VI
CONCLUSIONES

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

Hemos tratado de exponer la naturaleza diversa de los actos educativos y los hechos escolares en la vida de una escuela. Y para conseguir llegar a la significación profunda de esta naturaleza diversa, en virtud del marco teórico desarrollado, hemos hablado de actividad escolar técnica, actividad escolar práctica y actividad escolar crítica. Vamos a tratar de concretar las comprensiones alcanzadas alrededor de las hipótesis planteadas.

1. En las experiencias escolares que maestros y maestras, alumnos y alumnas (y en momentos también padres y madres) vivencian, tienen lugar momentos técnicos, momentos prácticos y momentos críticos (prácticas escolares técnico-objetivista, práctico-significativas y crítico-dialógicas).

La descripción de los tipos de tareas y de discurso, así como el análisis de sus contenidos, nos ha permitido dar cuenta de la naturaleza diversa en el modo de hacer en el aula y en la escuela, y hemos identificado esta naturaleza diversa como prácticas técnico-objetivistas, prácticas práctico-significativas y prácticas crítico-dialógicas.

Estos tipos de prácticas pueden darse separadas, pero también mezcladas e incompletas. Es en este sentido que podemos hablar tanto de prácticas como de momentos. Hablamos de prácticas porque, como hemos podido observar, los “proyectos” de trabajo expuestos desde la perspectiva crítica tienen un significado diferente de las prácticas educativas que conforman el enfoque práctico, y ambas, tienen una significación diferente de las expuestas desde la perspectiva técnica; lo que las une es que están protagonizadas por los mismos actores. Hablamos de momentos en el sentido de que, como pudimos ver, por ejemplo, la sesión “ecosistemas” se inició con un formato IRE en su versión más conductual (“ecosistemas: el bosque”), pero en el medio de la sesión tuvo lugar una referencia a una experiencia común (“ecosistemas: las colonias y el bosque mediterráneo”), que posibilitó una mayor participación de los alumnos en el contenido, y contribuyó a crear una “continuidad” de experiencia compartida que favoreció la reconceptualización de las vivencias a la luz de las nuevas categorías.

A efectos descriptivos los diferentes momentos y prácticas los hemos expuesto separadamente, pero lo realmente relevante es la relación dialéctica, en el sentido que interesa su naturaleza diversa y su coexistencia o no, y si hay preeminencia de una de ellas, más que los resultados cuantitativos de los tipos de experiencias. Lo que interesa es resaltar que han tenido lugar diferentes tipologías de acción y de interacción en

“nuestra” escuela como contextos socializadores diferentes, pero también complementarios. Esta complementariedad es lo que ha permitido una acción educativa de la escuela más completa.

Queda constancia, pues, que las vivencias y experiencias que tienen lugar en esta escuela no son uniformes ni constantes. Desde el punto de vista del maestro, los maestros/as no tienen un único estilo de enseñanza y utilizan diversos formatos instruccionales. Desde la perspectiva del alumno/a, distintas disposiciones instruccionales provocan diferencias de respuesta y de participación de los alumnos/as, como ya lo había puesto de manifiesto Stodolsky (1991).

Si, como ha destacado Stodolsky, pudiera ser que la naturaleza del contenido es el determinante principal (no exclusivo) de las diversas formas de enseñar de los maestros o de utilizar uno y no otro formato instruccional, también aquí se ha evidenciado la relevancia de la forma de presentar los contenidos y de la pauta comunicativa (la forma pedagógica), en definitiva la importancia de cómo se “impone” el conocimiento, como ya habían puesto de manifiesto diferentes estudiosos (Bruner, Bernstein, Elliott, Barnes, Edwards y Mercer, y Flecha). Hemos puesto de manifiesto que los contextos educativos técnicos limitan las posibilidades de utilizar el lenguaje para la elaboración de significados. Es en este sentido que el formato instruccional técnico-objetivista puede estar lastrado por el modo de operar “teleológico” que, a fuerza de perseguir resultados concretos, obvia la importancia del razonamiento y la reflexión conjunta en el proceso de aprender (pudiendo reducir el conocimiento procesual o instrumental a un conocimiento de “ritual”). “Reflexión” significa “no aprender en crudo sin más, sino hacer que lo que se aprenda tenga sentido, entenderlo” (Bruner, 1994: 105).

Las prácticas escolares no son uniformes, ni constantes, y lo que es más revelador no sirven a los mismos objetivos ni propósitos. Y por consiguiente, no todos los objetivos y propósitos pueden ser perseguidos de la misma manera o mediante el mismo tipo de práctica educativa, como también lo habían evidenciado Cazden (1991) y Barnes (1994).

Cuando se han localizado diferentes estructuras de discurso o formas de interacción en el aula, se ha evidenciado algo más que una identificación de formatos orales o estructuras sociolingüísticas. También hemos puesto de manifiesto que “cada estructura episódica se adecua únicamente a determinados fines educativos; por ello, en lugar de discutir sobre el valor general de las lecciones como una especie de discurso en clase, deberíamos considerar a qué fines se adecuan y a cuáles no” (Cazden, 1991: 61). El

formato IRE de interacción se adapta al conocimiento que es factual y “objetivo” (hechos aritméticos e información geográfica por ejemplo), que se puede evaluar como acertado o erróneo, que es fácilmente secuencializable en unidades más cortas para ser expuesto y reproducido por los alumnos/as a través de respuestas cortas. Es el ejemplo de tareas que pusimos de “la primavera” o el de “el bosque: ecosistemas” (y que sancionan “controles” del tipo como el ejemplo que pusimos de lengua). “El bosque: ecosistemas”, concretamente, fue una tarea acertada en la medida que facilitó que los alumnos/as participaran en el recuerdo de lo leído. El problema se hubiera producido cuando el formato IRE hubiera sido exclusivo a lo largo de todo el tema como único formato interactivo, y la maestra hubiera pretendido, por ejemplo, que los alumnos/as tomaran conciencia sobre la importancia de los bosques para la vida, para sus vidas. El peligro o la incoherencia en este caso vendría cuando nos proponemos que los alumnos/as empaticen con las problemáticas del medio ambiente, y nos quedáramos en una pauta comunicativa tipo IRE, o en una tarea tipo test o de “ritual”. Una de las claves para lograr este objetivo de más largo alcance sería que se habría de apelar a un tipo de discurso altamente interactivo y que tiene en cuenta las contribuciones, interrogantes y esquemas interpretativos de los alumnos/as (no para quedarse en ellos, sino para poderlos trascender si fuera el caso). Y que, además de los procesos de reflexión en común, da lugar a actuaciones concretas (del tipo que tuvieron lugar en el eje transversal “medio ambiente y ciudadanos participativos y solidarios”).

Para que pueda ocurrir todo esto, la escuela ofrece alternativas a los rituales de transmisión orientados hacia los exámenes, y da la posibilidad al alumno/a de mayor nivel de participación y de acción. Ofrecer estas alternativas al alumno/a significa que, en sus prácticas educativas, la escuela es capaz de trascender desde el formato IRE a la “discusión” (Cazden) o al “foro” (Bruner), desde el “modo expositivo” al “hipotético” (Bruner), desde el modo “versión final” al “exploratorio” (Barnes). A nivel más general representa ofrecer una práctica educativa que trasciende desde la instrucción al diálogo que permite la comprensión (Stenhouse, Elliott), desde el “código colección” al “código integrado” (Bernstein), y desde la enseñanza como “comunicados” sobre lo que es el mundo a la educación como parte de un deseo de “cambiar el mundo” (Freire).

Y es por eso que decimos con Cazden (1991: 70) que “en el meollo del desplazamiento desde la lección a la discusión, alienta una concepción diferente del conocimiento y de

la enseñanza”. Y también lo hacemos extensible al tipo de experiencia global: en el meollo del desplazamiento desde las experiencias técnico-objetivistas a las experiencias crítico-dialógicas se alienta una concepción diferente del conocimiento, del proceso de enseñar y aprender, y de lo que significa participar en el proceso educativo. Una concepción diferente que viene significada por los segundos polos de las comparaciones arriba establecidos.

Así pues, no sólo se está hablando de identificación de tipos o estructuras de discurso o de estructuras de actividad, al mismo tiempo se ha evidenciado su significación y valores que integran.

También se han estado considerando, por ejemplo, pautas de comunicación alternativas a los rituales de transmisión orientados hacia la respuesta correcta o a los exámenes (cuando se persiguen objetivos diferentes a los derivados de la transmisión-recepción): planteamientos declarativos, replanteamientos reflexivos, invitación a pensar y a elaborar, invitación a disentir y a preguntar, invitación a dialogar, el silencio en momentos clave, etc.

Si como venimos argumentando, los diferentes tipos de prácticas responden a “intereses” diferentes, hay que reconocer la importancia de adecuar la estructura discursiva y de actividad a los propósitos educativos, entonces también hay que estar alerta, como ha sugerido la investigación educativa⁵², a que no se produzca una descordinación entre la forma de enseñar las cosas (la forma pedagógica) y la forma y el contenido de lo que se espera que los alumnos aprendan (el mensaje). Teniendo en cuenta que, si bien es cierto, que no todos los contenidos pueden estar enseñados de la misma manera, pero que la enseñanza de cualquier contenido puede dificultarse si en lugar de enseñar razonando se persiguen únicamente resultados concretos. Se trata, pues, de concebir la pedagogía como un “acto de producción”.

2. Los tipos diferentes de prácticas escolares descritas comportan concepciones diferentes del conocimiento, del trabajo de los maestros/as, de la actividad de los alumnos/as, y del tipo de relaciones que promueven.

La manera de hacer en el aula y en la escuela (la descripción de los tipos de tareas y de discurso, tipos de acción y de interacción, estructuras organizativas) revela

⁵² En general los análisis sobre el currículum oculto (Jackson, 1992; Apple, 1986; Giroux, 1990; Fernández Enguita, 1990), y en particular los estudios sobre la interacción y el discurso en el aula (Cazden, 1991; Subirats y Brullet, 1992; Barnes, 1994; Mercer, 1997)

concepciones diferentes del alumno/a, del maestro/a y del conocimiento, así como de las relaciones sociales y de la organización escolar que promueven. En definitiva, revelan concepciones diferentes de los fines y de los valores de la educación escolar. Vamos a resumir en qué se concretan estas diferencias:

PRÁCTICAS ESCOLARES TÉCNICO-OBJETIVISTAS

Las prácticas escolares que hemos denominado técnico-objetivistas tienen el compromiso con una visión muy determinada del conocimiento, heredera de la epistemología positivista (racionalidad cognitivo instrumental): como selección de saberes, hechos dados, proposiciones sobre el mundo, principios y reglas de acción que hay que aprender.

El conocimiento, lo que el alumno/a tiene que aprender está en la mente del maestro/a, en los libros de texto, en las enciclopedias o en las bases de datos, como ha sugerido Bruner. En esta tipología de actividades la lógica curricular está basada en el libro de texto, sustentado en un modelo de concreción curricular prefijado y cerrado, una secuenciación de contenidos exhaustiva y fragmentada y el desarrollo de actividades estándar. Lo pudimos observar con claridad en las tareas que nombramos como “completar las frases”, “la tortilla de butifarra”, o en “la suma llevando”, entre otras.

El aprender es la aceptación y comprensión de los alumnos de algo dado, conocer las respuestas correctas a las preguntas que formula el maestro o el libro de texto. La enseñanza facilita el refuerzo al alumno para que tenga éxito con las respuestas, reproduzca la información sin grandes cambios. Es en este sentido que las “lecciones” pueden llegar a ser “comunicados”, en la medida que la comunicación en el aula y en la escuela es importante como medio de transmisión de los conocimientos del maestro al alumno, y la pauta de requerimientos esperados para el alumno se restringe a la de receptor de los “comunicados”. Los contenidos son contemplados como productos terminados. Aprender se restringe a destrezas y habilidades, hechos factuales y algoritmos, datos, algo que puede encontrarse ahí fuera. En las experiencias escolares de este tipo el alumno/a se concibe como reproductor y su logro tiene que ajustarse a un modelo externo.

La destreza del profesional, desde este enfoque, consiste en diseñar un conjunto de secuencias, de medios o técnicas, que “conduzcan” a los alumnos hacia unos resultados de aprendizaje previstos. En este contexto el conocimiento profesional de los enseñantes se concibe como un conjunto de técnicas para la producción de aprendizajes. La

actuación del maestro es eficaz en este sentido: se le supone conocedor de los medios o técnicas disponibles y de su eficacia relativa en función de las circunstancias. El papel de la investigación consistirá en proveer los medios y las técnicas.

En las tareas técnicas en general y en la interacción IRE en particular, el contenido y la comunicación queda constreñida y limitada por las previas asociaciones y marco de referencia del libro de texto, que tiene como mediador el maestro. El maestro como ejecutor de aquél se ve en la obligación de mantener el control del contenido bajo la prescripción de aquél.

En las actividades técnicas los únicos formatos instruccionales han sido las exposiciones, las sesiones de preguntas y respuestas, y las sesiones de pupitre homogéneas. La actividad es antes que nada individual, es el alumno en soledad el que ha de estar atento, el que ha de ser interpelado y “juzgado” por el maestro/a, el que ha de resolver los ejercicios individualmente.

En apariencia se da un seguimiento fuerte de la progresión del alumno, en la medida que los resultados del trabajo del alumno se adecuan a un producto estándar, común externo. Se sugieren criterios muy claros de evaluación con el objetivo de medir los logros a través de pruebas objetivas, y así poder probar la eficacia, con lo que el niño/a asimila tempranamente las relaciones de competencia. Subyace aquí la idea de la primacía de los valores observables, cuantificables a corto plazo, y traducibles en competencias eficaces; todo ello encaja bien con una concepción mercantilista de la vida y los intercambios sociales, con una imagen del éxito rápido por la utilización de unos medios técnicos y eficaces, legitimados bajo el manto de la racionalidad técnica. Se trata de un sistema que favorece el desarrollo de identidades individualistas y centradas en “su” progreso de referentes estandarizados.

Vale la pena insistir en que las actividades técnico-instrumentales son muy útiles y necesarias en algunos campos y segmentos de actividad: para la consecución de aprendizajes factuales y algorítmicos en cuanto posibilita control y práctica para llegar al dominio, para el procesamiento de la información sobre hechos, para pautar la atención a través del intercambio tipo IRE en su versión más conductual, para la consecución de destrezas y habilidades específicas, para las prácticas de revisión y comprobación. En general, pues, la actividad técnico-instrumental es adecuada en contextos en los que el conocimiento se puede tratar como “objetivo” y dado de manera útil. En su “debe” se ha de hacer notar que “los hechos no tienen mucha utilidad cuando

se ofrecen como sacados de un sombrero, ya sea por un profesor a un estudiante en clase, o en la dirección contraria en el lanzamiento de nombres en una prueba objetiva”, ya que no hay lugar para la interpretación o construcción activa (Bruner, 1997: 74). Además, aplicar normas fijas a todo el trabajo de los alumnos/as puede acabar reduciendo el nivel de exigencia cognitiva a tareas de reconocimiento y recuerdo. La actividad instrumental corre el riesgo de ir asociada a una concepción reduccionista del curriculum. Como ha destacado Pérez Gómez (1998: 261) “el aprendizaje de memoria, por asociación sin sentido, es un aprendizaje necesario y útil siempre que no sustituya u obstaculice el desarrollo de aprendizajes significativos.”

En este sentido, tendríamos que mantenernos alerta sobre el peligro de que gran parte del curriculum –especialmente respecto de algunos niños y de algunas aulas- quede reducido a lo algorítmico y factual, como ya pusiera de manifiesto Cazden (1991: 62), con el riesgo añadido de que este tipo de contenidos pueden acabar determinando en el alumno una visión puramente instrumental del aprendizaje en detrimento del factor esencial, la comprensión.

La práctica técnica tiene que ver con el tipo de prácticas pedagógicas visibles que Bernstein analizó, y si se hace hegemónica en la escuela estamos hablando del “curriculum tipo colección”, que comporta una visión limitada de la cognición y del conocimiento (jerárquico, bajo nivel de exigencia cognitiva, impermeable a la experiencia personal y social), y a través del cual los niños son socializados en “principios ya asignados y en operaciones y derivaciones rutinarias”. El código colección es un medio silencioso para generar identidades individualistas y competitivas. Los alumnos son receptores de los recursos culturales y de la socialización. Estamos identificando una pedagogía de transmisión-recepción, individualista, preocupada por un tipo restringido de eficacia, coherente con una concepción de la sociedad con ausencia del sentido colectivo y básicamente formada por consumidores.

PRÁCTICAS ESCOLARES PRÁCTICO-SIGNIFICATIVAS

La actividad práctico-significativa promueve una visión del conocimiento heredera de la epistemología interpretativa (racionalidad práctico-moral), no sólo incluye hechos, también juicios y modos de actuar frente al mundo, y se ocupa de la significación de las experiencias de los alumnos/as (comprensión significativa).

La lógica curricular de las experiencias prácticas tiene en cuenta las experiencias de los niños y niñas, y la atribución de significado.

La actividad práctico-instrumental, al limitar el lenguaje oral a que el maestro hable y a que el alumno/a responda, y el lenguaje escrito a obtener información del libro y a escribir las respuestas para ser evaluadas por el maestro, está impidiendo al estudiante conectar el marco de referencia académico con su marco social de referencia, mientras que le es más fácil permitir el aprendizaje memorístico. Por el contrario, la actividad práctico significativa, al permitir una relación semántica entre los contenidos académicos y los experienciales, ha posibilitado la construcción de un intercambio de entendimientos entre maestro/a y niños/as (como se manifiesta con claridad en un nivel muy concreto en “la rua” o “en “las coordenadas cartesianas: como cuando jugamos a barcos”).

Desde la actividad práctica, no sólo hay objetivos de la enseñanza y de los maestros, hay también intereses, motivaciones y realidades concretas de los alumnos. Están los esquemas interpretativos del maestro y los esquemas interpretativos de cada alumno/a. Y los niños y niñas interpretan, conceden significado a lo que el maestro les cuenta en función de lo que ya conocen. La comunicación en el aula no se restringe a comunicados, sirve para coconstruir significados, como han puesto de manifiesto los enfoques socioculturales de la educación que hablan de que los niños/as aprenden cuando participan en la construcción de los propios significados.

En la organización social de la actividad, no sólo se tiene en cuenta el trabajo individual homogéneo, sino que también se contempla el trabajo en grupo y la ayuda mutua. Ha habido momentos en que los niños y niñas han tenido un margen de opcionalidad y de participación en la definición de la tarea, y ha habido mayor respeto por los ritmos diferentes.

En las experiencias prácticas del aula el maestro considera a los alumnos como aportadores de significados, para conformar juntamente con el maestro/a un ámbito de significados compartidos. El papel del maestro es crucial para pasar de la ejercitación repetitiva a los métodos reflexivos y de razonamiento. Si las tareas técnicas ponen de manifiesto que el proceso de enseñanza y aprendizaje es un proceso técnico de transmisión-recepción, la actividad práctica pone de manifiesto que es un proceso compartido entre maestro/a y alumnos/as, donde el papel del maestro como guía y conductor del proceso es clave. El curriculum es una práctica real que se construye y se reconstruye, lejos de someterse a un guión establecido. El conocimiento no es sólo algo

que está ahí fuera, sino que el alumno/a ha de convertirlo en algo propio, a través de significados que le ayudan a comprender mejor las situaciones y problemas, todo ello mediante la ayuda y andamiaje del maestro/a.

Los maestros/as, fruto de su experiencia y de su saber artesanal, día a día, cara a cara, toman decisiones de capital importancia para dar respuestas adaptadas a cada escenario y a cada momento del proceso de coconstrucción, de negociación. Para lo cual tienen en cuenta todas las variables que están en juego, entre las que destacan los componentes cognitivos, pero también los componentes emocionales, familiares, éticos. Es el niño/a globalmente la preocupación del maestro tutor. La profesionalidad del maestro requiere una deliberación práctica: los maestros aspiran a una virtud o capacidad para juzgar con prudencia las propias actuaciones y las de los alumnos para poder interpretar reflexivamente los hechos escolares y acontecimientos sociales, y poder, de esta manera, ayudarlos a captar el sentido de las cosas.

La reproducción y la escucha pasiva del alumno/a ha dejado paso a un papel más activo. Alumnos y alumnas han podido establecer conexiones entre sus vivencias y lo que en clase se trata, han tenido la oportunidad de pensar sus propios métodos, de comunicar sus propias vivencias, de construir nuevos significados, de compartir sus dificultades, problemas y anhelos.

Si la evaluación técnica (a través de controles de nivel) está interesada en medir la producción de diferencias de nivel de los estudiantes de acuerdo con un estándar común externo, en la evaluación práctica se pone el acento en cómo reaccionan los niños/as delante de los nuevos contenidos, cómo relacionan, cómo razonan, cómo activan su imaginación. Una evaluación más acorde con la consideración del alumno como agente reflexivo, que ha de pensar y tomar decisiones en escenarios abiertos e indeterminados, en una sociedad cambiante y compleja.

PRÁCTICAS ESCOLARES CRÍTICO-DIALÓGICAS

La epistemología de la práctica crítico-dialógica es el modelo de racionalidad comunicativa, que no es otra que la heredera de la epistemología crítica de la práctica. Parten de una concepción constructivo-dialógica, participativa y transformadora del conocimiento, que tiene en cuenta el desarrollo de la conciencia social de los estudiantes como ciudadanos activos y la capacidad de pensar críticamente el contexto escolar y social, de tal manera que la educación escolar contribuya a la justicia social.

La lógica curricular viene caracterizada por un curriculum integrado, con un “enmarcamiento” y “clasificación” débiles, que permite la interrelación entre cultura escolar y cultura experiencial. La idea que hay detrás es que hay muchas maneras de llegar al conocimiento crítico y relevante, pero que una de las más integradoras y “eficaces” es convertir en relevante la experiencia individual, social y cultural de los niños/as. No para yuxtaponer esquemas explicativos o para quedarse en las categorías y marcos de referencia de los niños/as, sino para, a través del diálogo, poderlo trascender, desvelando los prejuicios y limitaciones, reconstruyendo un nuevo marco de referencia más contrastado y justificado.

Creemos que algo de esto pasó en el proceso de consolidar “una perspectiva común de género” en segundo, o a través de las actividades de los “proyectos de escuela”. Los niños, no sólo aprendían cómo dar cuenta interpretativa y explicativamente de realidades individuales y colectivas, sino que esto también les permitía actuar con mayor consciencia.

Ciertamente, el riesgo de la perspectiva dialógica pudiera ser el de sobreestimar la importancia del intercambio social en la construcción del conocimiento e infravalorar el diálogo con el conocimiento acumulado de una cultura, como ha apuntado Bruner (1997: 78). Resaltar que, frente al mero conocimiento memorizado, la concepción dialógica propone indagar, buscar en “realidad” para poder elaborar, reelaborar “nuestro” conocimiento en y desde ella misma, y que para iluminar, abrir caminos en nuestra búsqueda, es relevante el conocimiento acumulado de una cultura. Y lo que resalta el enfoque dialógico es la agencia del sujeto que aprende, la interactividad, y la primacía de la búsqueda sobre el “éxito” medible a corto plazo.

El maestro crítico, más allá de la idea de experto en posesión del conocimiento técnico, o del práctico de conocimiento artesanal labrado individualmente, se entiende como inmerso en un proceso de reflexión cooperativa, de experimentación y de indagación, que aprende en el mismo proceso de enseñar, y que promueve el diálogo y la participación colaborativa como único medio para producir transformaciones. El maestro crítico se ve como elemento de una comunidad que trabaja en colaboración. Es lo que se transluce de los procesos de investigación-acción que tuvieron lugar alrededor de los “proyectos de escuela”.

La profesionalidad del maestro tiene que ver con la capacidad para adoptar “una perspectiva de proyecto”, desde la cual se problematiza un dominio concreto del curriculum, y en la que un grupo de maestros y maestras creará la oportunidad para

implicar activamente a los estudiantes (y en momentos a toda la comunidad), crearán la oportunidad para aprender de la propia experiencia, y para planificar su propio aprendizaje.

Mientras que el maestro como técnico se sabe dependiente de los libros de texto y de la actitud “experta”, y el maestro como práctico puede verse limitado por la subjetividad que impregnan las experiencias particulares, el maestro como crítico se ve formando parte de un comunidad de comunicación, colaborativa, que estimula en los alumnos la capacidad de indagar en los propios discursos para desvelar limitaciones y prejuicios, de tal manera que les permita afrontar las nuevas situaciones con responsabilidad y criterios democráticos. La “comunidad facilitadora” así constituida representa una relación social cooperativa, donde no sólo el maestro, también los alumnos/as hacen aportaciones, utilizan las aportaciones de los demás, ampliándolas, modificándolas.

El problema del niño/a ya no es principalmente el problema de aprender la manera de seguir las reglas y hacer los ejercicios propuestos (lo que supone aprender a hacer lo que esperan que hagan otras personas que conocen las respuestas correctas porque son los que previamente han planteado los problemas e interrogantes). Lo pudimos ver con claridad en el interrogante abierto por Clara (“¿por qué no jugamos nosotras y vosotros sí?”), o en el que abrió otra niña en tercero en medio de un emotivo diálogo (“¿qué podemos hacer?”). Es decir, los niños y niñas abren interrogantes, plantean claves para el diálogo en clase y en la escuela, y dialogan alrededor de problemáticas próximas, o más o menos enmarcadas como en el “repaso: el aparato digestivo”, pero en cualquier caso, tienen la posibilidad de “promulgar” entre todos/as el contenido crítico, relevante. La evaluación no se resigna a parámetros fijos, se orienta hacia el alumno tal como es y hacia sus propias tentativas de comprender el mundo como ha postulado Barnes (1994), y la evaluación dará cuenta de la capacidad de los alumnos/as para desarrollar su comprensión de las “situaciones de la vida”, porque los estudiantes más que desarrollar un programa de ejercicios y destrezas, han podido desarrollar lo que Elliott denomina “potencias de la comprensión” (curiosidad, tenacidad, apertura mental, valor intelectual, creatividad, paciencia). Los alumnos desarrollan las potencias de la comprensión, no aislados de sus compañeros, sino a través del diálogo y la comunicación de ideas y argumentos. Más que la evaluación de productos observables, entonces, interesa evaluar todo el proceso que ha tenido lugar, la calidad de las tareas en que se han visto envueltos, si dominan el tema, pero también si llegan a confiar en sí mismos, si trabajan

bien unos con otros, las oportunidades que tuvieron los alumnos/as para utilizar el lenguaje como forma social de pensamiento (exponiendo, razonando, explicando), y la calidad de las interacciones (que ha conducido hacia la construcción crítica de argumentos más que a la recepción pasiva). Es en este sentido que la excelencia individual en este proceso depende de la cooperación social de todos, y a su vez, la comprensión de un individuo constituye un bien común porque beneficia a todo el grupo.

Es la primacía de la amalgama entre valores individuales y comunitarios, la primacía del diálogo y la participación, fundamentales en una sociedad cada vez más interdependiente, que necesita de “ciudadanos participativos y solidarios”. Se trata de valores que ayudan a fraguar identidades abiertas, dialogantes, sensibles a las diferencias, comprometidas con los valores democráticos, comunales y globales.

3. La actividad práctico-significativa y en mayor medida la actividad crítico-dialógica se relacionan con una concepción del aula y de la escuela como comunidad educativa.

A través de las prácticas práctico-significativas y crítico-dialógicas el conocimiento se convierte en vehículo de diálogo y análisis, así como en la base para nuevas relaciones sociales dentro del aula y en la escuela. Tanto estudiantes como maestros y maestras, padres y madres pueden explorar relaciones democráticas y solidarias raramente desarrolladas dentro de la organización tradicional.

Ciertamente, la actividad técnico-instrumental se desarrolla bien a través de un marco de decisiones jerarquizado y una organización escolar de separación de roles: el maestro enseña y el alumno aprende, el director organiza la eficacia de la institución y el maestro ejecuta (todo ello bajo la supervisión de la administración), el ámbito familiar educa para conformar la identidad y para la vida, mientras que la institución escolar proporciona los instrumentos para penetrar en la cultura y para el desarrollo profesional. Maestros/as, padres y madres, y niños y niñas no piensan, ni discuten la escuela, ni la educación. Los maestros/as, como expertos, tecnifican y “racionalizan” el proceso de instrucción predeterminado (Gimeno Sacristán, 1988 b:160)), mientras se van quedando reducidos a consumidores de conocimientos para implementar. Los padres son considerados como beneficiarios pasivos de los productos de la educación escolar, como ha apuntado Elliott (1997: 296). La libertad de escoger la educación que desean para sus hijos, es una libertad de consumidores para comprar el producto deseado, y no una

libertad para participar y colaborar con los maestros en la educación de sus hijos. El papel del alumno puede reducirse al de verse en posesión de “conocimientos” y técnicas comercializables. La preponderancia del enfoque técnico refuerza la perspectiva de los alumnos y de sus padres como individuos posesivos o consumidores de los productos educativos.

Si el enfoque técnico refuerza la “educación para tener”, el enfoque práctico y el crítico refuerzan la educación integral, la “educación para ser”. Los padres son considerados participantes activos en el proceso educativo, hay educación en casa y educación en la escuela, y ambas convergen, tienen propósitos comunes: “la educación para ser”: el crecimiento individual en comunidad, dentro de una cultura de la participación.

Mediante la descripción de la organización de la actividad crítico dialógica se ha puesto de manifiesto la importancia de la organización de los individuos y de los grupos, de toda la escuela en torno a proyectos educativos integrados y compartidos por todos los agentes implicados, que aúnan objetivos y tradiciones, objetivos y metas, capaces de provocar un sentido de pertenencia y de compromiso en la gestión y en la vida del centro, y con expectativas altas para todos los niños y niñas, maestros y maestras, y hacia la escuela en general. Más que el dominio técnico, la especialización y el aislamiento, es la discusión, la corresponsabilidad y el compromiso personal y de las partes lo que define la escuela comunidad.

La actividad y la organización crítico dialógica emerge de una “comunidad de comunicación” (Dona Ferrada, 2001) en la cual las personas que participan definen y orientan los propósitos educativos. Tiene lugar, pues, un “encuentro dialógico” entre todos los miembros de la comunidad. No es cuestión de que todo venga predeterminado desde arriba, sino que las iniciativas pueden surgir de cada uno de los miembros o de las partes implicadas (como sucedió con la propuesta del maestro de Educación Física de celebrar unas jornadas, o con las propuestas de las madres del AMPA sobre las celebraciones, o la recomendación de Inspección sobre colonias una vez recogidas propuestas de las madres, o de las propuestas de los alumnos como en “qué podemos hacer”).

Es la misma idea que orienta las “comunidades de aprendizaje” que parten de un concepto de educación integrada, participativa y permanente, o la concepción de la escuela como “culturas de aprendizaje mutuo” (Bruner, 1997), que implica construir culturas escolares que operen como comunidades mutuas de aprendices implicados conjuntamente en la resolución de problemas y contribuyendo todos al proceso de

educarse unos a otros. Son escuelas para la “praxis”, donde a los alumnos/as se les da la oportunidad de vivenciar y experimentar, de tal manera que se hacen capaces de entrar en la cultura como participantes (Bruner, 1997), como sujetos (Pérez Gómez, 1998: 77), como ciudadanos (Gimeno Sacristán, 2001: cap. IV y 2003).

Lejos de sancionar el predominio del enfoque técnico como el *ethos* único y dominante en la educación escolar (que parece serlo también fuera de la escuela), en la escuela de la cual nos hemos ocupado han tenido lugar prácticas educativas que han puesto el diálogo en el centro del proceso educativo, y que han comportado un compromiso con un tipo de actividad cooperativa de todos los participantes, en consonancia con estudios y experiencias que consideran que “la calidad de las escuelas depende de la calidad del compromiso de los individuos con respecto a las mismas”. Para lo cual se ha requerido un grupo que funcione como “comunidad plenamente interactuante”, que ha activado la “inteligencia distribuida”, que se ha esforzado “en forjar relaciones sustanciales con la comunidad” en que está inserta la escuela, y en establecer relaciones de cooperación con organizaciones e instituciones que han tenido historias y experiencias relevantes que compartir.

Los maestros y maestras (en colaboración con las familias y otras instituciones) han ayudado a los niños y niñas, no sólo a dominar las habilidades técnicas, también a conocer y tomar conciencia del mundo en el que están iniciándose para poder vivir como ciudadanos activos y responsables.

Creemos haber dado cuenta de que esta escuela ha tenido presente el consejo de Bruner:

“Pido encarecidamente que no planteemos el problema desde un interés exclusivo por las escuelas como fábrica de habilidades regidas por criterios uniformes de control de calidad. Espero haber convencido a los lectores de que los asuntos que interesan son otros.” (Bruner, 1998: 207)

Teniendo en cuenta que lo que ocurre en la escuela adquiere todo su sentido y su significación cuando se lo considera en el contexto más amplio de lo social, concluimos:

- Una preponderancia de los contextos educativos técnicos en nuestras escuelas limitaría la actuación de los estudiantes a la aceptación, realización y comprensión de algo dado, y representaría la relegación de los alumnos y alumnas a un papel pasivo, como receptores de habilidades comercializables, de conocimientos y de socialización. Un contexto educativo técnico parece encajar bien en instituciones o

colectividades (familia, escuela, trabajo,...) donde se promueve la cohesión social sobre la base de la disciplina y el respeto de la estructura piramidal, y en general, sirve a una sociedad que prima el individualismo, la competitividad y el éxito rápido frente al otro, y que hace prevalecer la idea de una sociedad formada por consumidores, sobre la base del modo de producción fordista. Pero, reconocen los estudiosos que, por una parte, la familia patriarcal nuclear está en profunda transformación y las relaciones autoritarias en clara regresión, y por la otra parte, también lo está el modo de producción fordista. La competitividad y el economicismo que tuvieron su utilidad para maximizar la producción y poder permitir sociedades de la abundancia, están mostrando sus limitaciones (amenaza para el ecosistema, una nueva forma de miseria que refleja el empobrecimiento de la “naturaleza interior”, de la cultura,...) (M. Subirats, 1999). Y en cualquier caso, “la competencia específica tan sólo puede llegar a través de una competencia más genérica, lo cual equivale a afirmar que la utilidad económica es un subproducto de la buena educación” (Postman, 1999: 44).

- Una preponderancia de los contextos prácticos concedería un papel más activo a los alumnos y alumnas. Se consideraría que no sólo hay objetivos de la enseñanza y de los maestros, estarían presentes también intereses, motivaciones y realidades concretas de los estudiantes. Y los niños y las niñas interpretarían, concederían significado a lo que el maestro les cuenta en función de lo que ya conocen. La comunicación en el aula no serían sólo comunicados, sino que se pediría al estudiante que ampliara la respuesta con sus experiencias. La comunicación en el aula serviría para construir significados. Contaría la experiencia del alumno y contaría el alumno en su integridad (tanto el desarrollo cognitivo como la formación del núcleo básico de la personalidad serían importantes). Si los estudiosos observan el eclipse de la familia ante sus funciones socializadoras que incide en una falta de socialización normativa cuando los niños llegan a la escuela, si exponen acerca de la destrucción de los marcos tradicionales de referencia en cuanto a las identidades, aparecería como evidente que la preocupación de la escuela por la educación integral pudiera ser necesaria y bienvenida.
- Una preponderancia de los contextos escolares crítico-dialógicos en nuestras escuelas representaría, no sólo una concepción más activa e integral de los estudiantes, también más social. No sólo se trataría de recurrir a las propias experiencias y recursos culturales para “coconstruir” conocimiento en el proceso de

enseñanza y aprendizaje, también para permitir poner en evidencia las contradicciones y distorsiones que generan injusticia e impiden una sociedad más igualitaria. Esto implicaría que se podría explorar en el aula y en la escuela unas relaciones más democráticas e intentar hacerlo extensivo a la comunidad de la cual la escuela forma parte. Lo que supondría también recuperar el objetivo transformador de la educación. En una sociedad democrática y con las transformaciones que están teniendo lugar en la familia y en el trabajo, con el paso del “industrialismo” al “informacionalismo” que observa Castells, la sociedad del conocimiento estaría demandando nuevas exigencias sociales, nuevos retos a la escuela, sobre la base de potenciar ciudadanos más activos y reflexivos. En la actual sociedad informacional no se necesitaría tanto de calidades individuales aisladas y en competencia con el otro, cuanto de sujetos capaces de aprender juntos, compartir el conocimiento y cooperar, sujetos con iniciativas capaces de buscar y manejar información, ciudadanos capaces de participar e incluso de construir comunidades de aprendizaje y de experiencia. En fin, parece que se necesitaría de ciudadanos capaces de compartir los esfuerzos para comprender el mundo personal, social y natural, para, si es preciso, juntos poder transformarlo desde el aquí y ahora.

Como se proponía en el epílogo del informe Delors (1996: 189), en sociedades cada vez más complejas y diversificadas culturalmente, la emergencia de la escuela como esfera pública democrática acentúa su papel insustituible en la promoción de la cohesión social, la movilidad humana y el aprendizaje de la vida en comunidad sobre la base del diálogo, la participación y una educación para la justicia.

CAPÍTULO VII

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1998): “Dossier de comunidades de aprendizaje” en *Aula de Innovación Educativa*, n. 72, pp. 49-59. Barcelona. Graó.
- AA.VV. (1999): “Dossier de escuela y comunidad” en *Aula de Innovación Educativa*, n. 79, pp. 43-58. Barcelona. Graó.
- ALONSO HINOJAL, I. (1989): “Nuevos pasos en el desencantamiento: La Sociología del Currículo”, en Ortega, F.; González García, E.; Guerrero, A.; Sánchez M^ªE. (comps.): *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid. Visor.
- ANDERSON, G.L.; HERR, K.; NIHLEN, A.S. (1994): “Studying your own school”. Thousand Oaks, California. Corwin Press.
- APPLE, M.W. (1986): “Ideología y currículo”. Madrid. Akal/Universitaria.
- APPLE, M.W. (1989): “Maestros y textos”. Barcelona. Paidós/MEC.
- APPLE, M.W. (1994): “Educación y poder”. Barcelona. Paidós/MEC.
- APPLE, M.W.; BEANE, J.A (Comps.) (1997): “Escuelas democráticas”. Madrid. Morata.
- ARIÉS, P. (1987): “El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen”. Madrid. Taurus.
- ARISTÓTELES (1982): “Obras”. Madrid. Aguilar.
- ARNAUS, R. (1996): “Complicitat i interpretació. El relat d’una etnografía escolar”. Barcelona. Edicions Universitat de Barcelona.
- BALL, J.S. (1989): “La micropolítica de la escuela”. Barcelona. Paidós/MEC.
- BARNES, D. (1994): “De la comunicación al currículo”. Madrid. Visor.
- BERGER, L.P. (1989): “Invitació a la sociología”. Barcelona. Herder.
- BERGER, L.P.; LUCKMANN, T. (1988): “La construcció social de la realitat”. Barcelona. Herder.
- BERNSTEIN, B. (1989): “Clases, códigos y control. I Estudios teóricos para una sociología del lenguaje”. Madrid. Akal/Universitaria.
- BERNSTEIN, B. (1988): “Clases, códigos y control. II Hacia una teoría de las transmisiones educativas”. Madrid. Akal/Universitaria.
- BERNSTEIN, B. (1990): “Poder, educación y conciencia”. Barcelona. El roure.
- BERNSTEIN, B. (1993): “La estructura del discurso pedagógico”. Madrid. Morata.

- BONAL, X. (1997): “Las actitudes del profesorado ante la coeducación”. Barcelona. Graó.
- BONAL, X. (1998): “Canviar l’escola: la coeducació al pati de jocs”. Barcelona. I.C.E. Universitat Autònoma de Barcelona.
- BOUDON, R. (1981): “La lógica de lo social”. Madrid. Rialp.
- BOURDIEU, P. (1977): “La reproducción”. Barcelona. Laia.
- BOURDIEU, P. (1988): “Cosas dichas”. Barcelona. Gedisa.
- BOURDIEU, P. (1989): “Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento” en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez A. (comps.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- BOURDIEU, P. (2001): “Sobre la televisión”. Barcelona. Anagrama.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J-C.; PASSERON, J-C. (1989): “El oficio de sociólogo”. Madrid. Siglo Veintiuno.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. (1985): “La instrucción escolar en la América capitalista”. Madrid. Siglo Veintiuno.
- BRUNER, J. (1986): “El habla del niño”. Barcelona. Paidós.
- BRUNER, J. (1987): “La Importancia de la educación”. Barcelona. Paidós”.
- BRUNER, J. (1998): “Desarrollo cognitivo y educación”. Madrid. Morata.
- BRUNER, J. (1997): “La educación, puerta de la cultura”. Madrid. Visor.
- CARDÚS, S. (2000): “El desconcert de l’educació”. Barcelona. La campana.
- CARR, W., Kemmis, S. (1988): “Teoría crítica de la enseñanza”. Barcelona. Martínez Roca.
- CARR, W. (1990): “Hacia una ciencia crítica de la educación”. Barcelona. Laerters.
- CARR, W. (1993): “Calidad de la enseñanza e investigación-acción”. Sevilla. Díada editora.
- CARR,W. (1996): “Una teoría para la educación”. Madrid. Morata.
- CASTELLS, M (1994): “Flujo, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional” en A.A.V.V.: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona. Paidós.
- CASTELLS, M (2001): “La era de la información. Vol. 1: La sociedad red; Vol. 2: El poder de la identidad y Vol. 3: Fin de milenio”. Madrid. Alianza Editorial.
- CAZDEN, C.B.(1991): “El discurso en el aula”. Barcelona. Paidós/MEC.
- COLL, C. (1984): “Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar” en *Infancia y aprendizaje*. n. 27/28, pp.119-138.

- COLL,C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. (1993): “El constructivismo en el aula”. Barcelona. Graó.
- COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA, J.; ROCHERA, M^a J. (1995): “Actividad conjunta y habla” en Fernández Berrocal P. y Melero Zabal M^a A. (comps.): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid. Siglo Veintiuno.
- DELAMONT, S. (1988): “La interacción didáctica”. Madrid. Cincel-Kapusz.
- DELORS, J. (1996): “Educació: Hi ha un tresor amagat a dins”. Barcelona. UNESCO.
- DELVAL, J. (1993): “Los fines de la educación”. Madrid. Siglo Veintiuno.
- DELVAL, J. (2002): “La escuela posible”. Barcelona. Ariel.
- DEWEY, J. (1967): “Democracia y educación”. Buenos Aires. Losada.
- DREEBEN, R. (1985): “El curriculum no escrito y su relación con los valores” en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- DREEBEN, R. (1990): “La contribución de la enseñanza al aprendizaje de las normas: independencia, logro, universalismo y especificidad”, en *Educación y Sociedad*, n.9, pp.139-157
- DURKHEIM, E. (1990): “Educación y sociología”. Barcelona. Península.
- EDWARDS, D.; MERCER, N. (1988): “El Conocimiento compartido”. Barcelona. Paidós/MEC.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, A.; SOLER, M. ; VALLS, R. (2002): “Comunidades de aprendizaje”. Barcelona. Graó.
- EISNER, E.W. (1987): “Procesos cognitivos y curriculum”. Barcelona. Martínez Roca.
- ELLIOTT, J. (1993): “El cambio educativo desde la investigación-acción”. Madrid. Morata.
- ELLIOT, J. (1997): “La investigación-acción en educación”. Madrid. Morata.
- ERICKSON, F.; FLORIDO, S.; BUSCHMAN, J. (1990): “Investigación de campo en educación”, en Martínez Rodríguez, J.B. (Comp.): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Universidad de Granada.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P.; MELERO ZABAL, M^a. A. (comps.) (1995): “La interacción social en contextos educativos”. Madrid. Siglo veintiuno.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): “La cara oculta de la escuela”. Madrid. Siglo Veintiuno.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1991): “La escuela a examen”. Madrid. Eudema.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M (2001): “Educar en tiempos inciertos”. Madrid. Morata.
- FERRADA, D. (2001): “Currículum crítico comunicativo”. Barcelona. El roure.
- FLECHA, R. (1997): “Compartiendo palabras”. Barcelona. Paidós.
- FLECHA, R.; TORTAJADA, Y. (1999): “Retos y salidas educativas en la entrada de siglo” en AA.VV.: *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona. Graó.
- FORMAN, E.A.; CAZDEN, C. B. (1984): “Perspectivas vygotkianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales” en *Infancia y aprendizaje*, n. 27/28, pp. 139-157.
- FREIRE, P. (1989): “La educación como práctica de la cultura”. Madrid. Siglo veintiuno.
- FREIRE, P. (2000): “Pedagogía del oprimido”. Madrid. Siglo veintiuno.
- FREIRE, P. (1999): “Pedagogía de la esperanza”. Madrid. Siglo veintiuno.
- FREIRE, P. (1994): “Educación y participación comunitaria” en A.A.V.V.: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona. Paidós.
- FREIRE, P. (2002): “A la sombra de este árbol”. Barcelona. El roure.
- FREUD, S. (1988): “El malestar en la cultura” en: *Obras Completas (Vol. 17)*. Barcelona. Ediciones Orbis.
- GARTON, A.F. (1994): “Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición”. Barcelona. Paidós.
- GIDDENS, A. (1998): “Sociología”. Madrid. Alianza Editorial.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988a): “El currículum: una reflexión sobre la práctica”. Madrid. Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988b): “La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia”. Madrid. Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1991): “Los materiales y la enseñanza” en *Cuadernos de Pedagogía*, n. 194, pp. 10-15. Barcelona. Fontalba.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001): “Educar y convivir en la cultura global”. Madrid. Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2003): “Volver a leer la educación desde la ciudadanía” en Martínez Bonafé, J. (coord.): *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona. Graó.

- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1985): “La enseñanza: su teoría y su práctica”. Madrid. Akal.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1997): “Comprender y transformar la enseñanza”. Madrid. Morata.
- GIROUX, H.G. (1990): “Los profesores como intelectuales”. Barcelona. Paidós/M.E.C
- GIROUX, H.G. (1991): “Schooling and the struggle for public life”. Minneapolis. University of Minnesota Press.
- GIROUX, H.A., FLECHA, R. (1994): “Igualdad educativa y diferencia cultural”. Esplugues de Llobregat. El roure.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988): “Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa”. Madrid. Morata.
- GOFFMAN, E. (1988): “Internados”. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- HABERMAS, J.(1986): “Conocimiento e interés”. Madrid. Taurus.
- HABERMAS, J. (1987): “Teoría de la acción comunicativa. I”. Madrid. Taurus.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994): “Etnografía. Métodos de investigación”. Barcelona. Paidós/MEC.
- HERAS MONTOYA, L. (1997): “Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar”. Granada. Ediciones Aljibe.
- JACKSON, PH. (1992): “La vida en las aulas”. Madrid. Ediciones Morata.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. (1993): “Circles of Learning: Cooperation in the classroom”. Edina, Minesota. Interaction Book Company.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. (1994): “Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning”. Needham Heights, Massachusetts. Allyn and Bacon.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; HLUBEC, E.J. (1999): “El aprendizaje cooperativo en el aula”. Paidós educador. Barcelona.
- KEMMIS, S. (1992): “Stephen Kemmis. La unión entre teoría y práctica” (entrevista) en *Cuadernos de Pedagogía*, n. 209, pp. 56-60.
- KEMMIS, S. Y McTAGGART, R. (1992): “Cómo planificar la investigación-acción”. Barcelona. Laertes.
- KEMMIS, S. (1993): “El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción”. Madrid. Morata.

- KNAPP, M.S. (1986): “Contribución etnográfica a la investigación evaluativa” en Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata.
- KUNH, T.S. (1992): “La estructura de las revoluciones científicas”. Madrid. Fondo de cultura económica.
- LEMKE, J.L. (1997): “Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores”. Barcelona. Paidós.
- LERENA, C. (1980): “Escuela, ideología y clases sociales en España”. Barcelona. Ariel.
- LUNDGREN, U.P. (1992): “Teoría del curriculum y escolarización”. Madrid. Morata.
- MANNHEIM, K (1978): “Ideología i utopia”. Barcelona. Edicions 62.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002): “Políticas del libro de texto escolar”. Madrid. Morata
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1990): “Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza”. Granada. Universidad de Granada.
- MARX, K. (1987): “La ideología alemana”. Barcelona. Laia.
- MARX, K. (1991): “Manuscrits econòmico-filosòfics”. Barcelona. Edicions 62.
- MAURI, T. (1993): “¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares?” en AA.VV.: *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.
- MCKERNAN, J. (1999): “Investigación-acción y curriculum”. Madrid. Morata.
- MERCER, N. (1997): “La construcción guiada del conocimiento”. Barcelona. Paidós.
- MILLS, C.W. (1987): “La imaginació sociològica”. Barcelona. Herder.
- MOURIN, E. (2001): “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. Barcelona. Paidós.
- OGBU, J. U. (1993): “Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple” en H.M. Velasco *et. al.* (Ed.): *Lectura de antropología para educadores*. Madrid. Trotta.
- ORTEGA, F. (1986): “La Educación como forma de dominación: una interpretación de la sociología de la educación durkheimiana” en Fernández Enguita, M.: *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid. Akal.
- PARSONS, T. (1988): “El sistema social”. Madrid. Alianza Universidad.

- PARSONS, T. (1990): “El aula como sistema social: Algunas de sus funciones en la sociedad americana”, en *Educación y Sociedad*, n. 6, pp.173-195.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998): “La cultura escolar en la sociedad neoliberal”. Madrid. Morata.
- POMAR, M. (2001): “El diálogo y la construcción compartida del saber”. Barcelona. Octaedro.
- PONCE, A. (1987): “Educación y lucha de clases”. Madrid. Akal.
- POPPER, K.R. (1973): “La lógica de las ciencias sociales” en AA.VV.: *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Barcelona. Grijalbo.
- POSTMAN, N. (1990): “La Desaparición de la infantesa”. Vic. Eumo Editorial.
- POSTMAN, N. (1999): “El fin de la educación”. Barcelona. Octaedro.
- PUIG ROVIRA, J.M. (2001): “La tarea de educar. Relatos sobre el día a día de una escuela”. Madrid. Celeste.
- RIST RAY, C. (1986): “Sobre la comprensión del proceso de escolarización: Aportaciones de la teoría del etiquetaje” en *Educación y Sociedad*, n. 9.
- ROUSSEAU, J.J. (1976): “Emilio o la educación”. Barcelona. Editorial Bruguera.
- RUÉ I DOMINGO, J. (1991): “El treball cooperatiu”. Barcelona. Barcanova.
- RUÉ I DOMINGO, J. (1998) “El aula: un espacio para la cooperació” en C. Mir (coord.): *Cooperar en la escuela*. Barcelona. Graó.
- RUÍZ OLABUÉNAGA, J.I. (1989): “La investigación de la vida cotidiana”. Bilbao. Universidad de Deusto.
- SALGUEIRO, A.M. (1998): “Saber docente y práctica cotidiana”. Barcelona. Octaedro.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994): “Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar”. Granada. Ediciones Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1997): “La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas”. Granada. Ediciones Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2000): “La escuela que aprende”. Madrid. Morata.
- SAVATER, F. (1997): “El valor de educar”. Barcelona. Ariel.
- SCHWAB, J. (1989): “Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum” en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez A. (comps.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- SOLÉ, I.; COLL, C. (1993): “Los profesores y la concepción constructivista” en AA.VV.: *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.

- STENHOUSE, L. (1991): "Investigación y desarrollo del currículum". Madrid. Morata.
- STENHOUSE, L. (1993): "La investigación como base de la enseñanza". Madrid. Morata.
- SUBIRATS, J (1999): "Escuela y territorio. El concepto de escuela comunidad" en *Aula de Innovación Educativa*, n. 79, pp. 43-46. Barcelona. Graó.
- SUBIRATS, M., BRULLET, C. (1992): "Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta". Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.
- SUBIRATS, M. (1999): "La educación del siglo XXI: la urgencia de una educación moral", en AA.VV: *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona. Graó.
- SCHUTZ, A. (1974a): "El problema de la realidad social". Buenos Aires. Amorrortu editores.
- SCHUTZ, A. (1974b): "Estudios sobre teoría social". Buenos Aires. Amorrortu editores.
- SOLÉ, I.; COLL, C. (1993): "Los profesores y la concepción constructivista" en Coll, C. et al.: *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.
- SOLER GALLART, M. (2003): "Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador", en Teberosky, A. y Soler Gallart, M. (comp.): *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona. I.C.E. Universitat Barcelona.
- STAKE, R.E. (1998) "Investigación con estudio de casos". Madrid. Morata.
- STODOLSKY, S.S. (1991): "La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales". Barcelona. Paidós
- TEDESCO, J.C. (1995): "El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna". Madrid. Anaya.
- TÖNNIES, F. (1984): "Comunitat i associació". Barcelona. Edicions 62.
- TORRES, J. (1994): "El currículum oculto". Madrid. Morata.
- TYLER, W. (1996): "Organización escolar". Madrid. Morata.
- VARELA, J. (1990): "Clases sociales, pedagogías y reforma educativa", en *Revista de Educación*, n. 292.
- VARELA, J. (1991): "Una reforma educativa para las nuevas clases medias", en *Archipiélago*, n. 6.
- VARELA, J. (1991): "El triunfo de las pedagogías psicológicas", en *Cuadernos de Pedagogía*, n. 198.

- VÁSQUEZ BRONFMAN, A.; MARTÍNEZ, I. (1996): “La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica”. Barcelona. Paidós.
- VYGOTSKY, L. (1995): “Pensamiento y lenguaje”. Barcelona. Paidós.
- WEBB, N.M. (1984): “Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños” en *Infancia y aprendizaje*. n. 27/28, pp.159-183.
- WEBER, M. (1944): “Economía y sociedad”. México. FCE.
- WEBER, M. (1978): “La “objetividad” cognoscitiva de la ciencia social y de la política social (1904)” en Weber, M.: *Ensayos sobre metodología sociológica*. Amorrortu. Buenos Aires.
- WELLS, G. (2001): “Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación”. Barcelona. Paidós.
- WELLS, G. (2004): “La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad” en *Aula de Innovación Educativa*, n. 131, pp. 51-57. Barcelona. Graó.
- WILLIS, P. (1988): “Aprendiendo a trabajar”. Madrid. Akal.
- WILLIS, P. (1993): “Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción” en H.M. Velasco *et. al.* (Ed.): *Lectura de antropología para educadores*. Madrid. Trotta.
- WOODS, P. (1989): “La escuela por dentro”. Barcelona. Paidós.
- WOODS, P. (1993): “Critical Events in Teaching and Learning”. London. The Falmer Press.
- WOODS, P. (1995): “Adaptando la etnografía a la educación” en Martínez I. y Vásquez-Bronfman A. (Coordas.): *La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*. Madrid. Infancia y Aprendizaje y Fundación “la Caixa”.
- WOODS, P. (1998): “Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en educación”. Barcelona. Paidós.
- WOODS, P.; HAMMERSLEY, M. Comps.(1995): “Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos”. Barcelona. Paidós.
- YOUNG, M.F. (Comp.) (1971): “Knowledge and Control: new directions for the sociology of education”. Londres. Collier Macmillan.

