

*Políticas, investigaciones y experiencias en evaluación educativa**

Ángel Pérez Gómez**

Muchas gracias, buenos días a todas y a todos. Quisiera una vez más reiterar mi agradecimiento por la invitación que he recibido y por la oportunidad que me ofrece el poder compartir con ustedes, dudas, perplejidades, así como, una alusión a algún proyecto y a alguna experiencia que se relaciona con el ámbito del tema que nos está preocupando en este momento.

Quisiera comenzar con una indicación, una advertencia que no por obvia me parece que es menos importante. Evidentemente, yo hablo desde un contexto y una época muy particular, la realidad española a finales del siglo XX y, por tanto, obviamente, tampoco pretendo que mis reflexiones o mis interpretaciones de esta realidad puedan aplicarse a otra realidad muy distinta como puede ser la colombiana que yo evidentemente ignoro y, dada la concepción que tengo del conocimiento, sólo puede tener un uso hipotético del mismo, es decir, que el conocimiento que se adquiere en cualquier ciencia y en cualquier ámbito del saber debe utilizarse hipotéticamente para poder entender y

escudriñar lo que existe en otro contexto pero no para derivar normas tecnológicas de intervención en cualquier contexto, en cualquier tiempo, etc.. Evidentemente son ustedes los que tienen que hacer el análisis de la realidad colombiana y también establecer y diseñar las propuestas de intervenciones. Me gustaría en esta sesión sumergirme en la caja negra que ayer aludía el profesor Ángel Díaz Barriga, es decir, en el sentido de las prácticas educativas y de las evaluaciones educativas, o lo que yo llamaría la calidad de los aprendizajes.

Concebida la evaluación, creo que en eso casi todos estamos de acuerdo, no como una simple medición, como una calificación o como una clasificación de las personas, los grupos, las naciones, los colegios, los centros, los programas, sino como un proceso de investigación orientado por criterios para comprender el valor y el sentido de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, nuestras investigaciones, nuestras evaluaciones durante los últimos quince años, siempre nos han llevado al mismo horizonte, al mismo problema.

* Transcripción de la conferencia realizada en el Encuentro Internacional de Evaluación Educativa. Mayo 14 de 2004. Sin revisión del autor
** Doctor en Filosofía y Letras, sección de Pedagogía. Licenciado en Psicología y Pedagogía. Vicerrector de la Universidad Internacional de Andalucía. Experiencia como director del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Miembro de la

¿Cuál es el sentido y el valor de las prácticas educativas?

Hemos estado implicados en los últimos quince años, en evaluar desarrollos, por ejemplo, de reformas educativas, tanto en todo el sistema educativo español como en el ámbito andaluz, reformas que han tenido que ver con la enseñanza primaria, con la enseñanza secundaria; evaluaciones de centros a través de estudio de casos, evaluación de programas, evaluación de agentes docentes, alumnos y evaluación de aprendizajes e incluso en evaluaciones de una universidad en su conjunto y, si vamos más allá de los números todos los informes que hemos venido preparando, cargados evidentemente de estadísticas, de números y de datos, etc.. siempre nos hemos encontrado con el mismo problema ¿Qué aprenden los individuos?, ¿Qué sentido y qué valor tiene lo que aprenden para sus vidas?, ¿para la comunidad? Estas evaluaciones, así como las mediciones oficiales a nivel internacional, que están proliferando, etc, llegan a identificar la magnitud del fracaso escolar.

En España se plantea, en los últimos cinco a diez años, que el fracaso escolar está entorno a un 30%. Pero evidentemente eso no es más que la punta del iceberg de un fracaso en las prácticas educativas, que no están cumpliendo la función que, en principio, nosotros los docentes creemos que deben cumplir. Más allá de los suspensos, más allá de las repeticiones de curso y más allá de los abandonos, que es lo que mide el fracaso escolar, el verdadero fracaso del sistema educativo a mí entender, es la baja calidad del aprendizaje.

El conocimiento que aprenden los alumnos es costoso, en gran parte es inútil y casi siempre es efímero, cuesta mucho

aprenderlo y muy poco olvidarlo, no se utiliza para análisis de la vida cotidiana y se utiliza más bien como intercambio por notas, como moneda de intercambio por calificaciones, por halagos, por méritos, por créditos o por titulaciones, etc. Bien, para este diagnóstico hace falta tanta evaluación para diagnosticar que hay fracaso y el tipo de aprendizaje que estamos haciendo y provocando es un aprendizaje costoso, débil y efímero. La mayoría de los profesores que como ustedes, están en las universidades o en los institutos de la enseñanza media, están cansados de decir continuamente, ¡que mal preparados vienen los alumnos!; los de las universidades decimos ¡que mal preparados vienen los de la enseñanza media!, los de la educación media dicen que son los de primaria, los de la primaria dicen del infantil, ¿dónde vamos a buscar el fracaso escolar?

Yo creo que es una mirada errónea y equivocada intentar atribuir las culpas a procedimientos, a etapas y procesos anteriores; cada uno, tiene la responsabilidad que tiene en el momento en que la tiene, pues, esa constatación continua, analizada por algunos de los docentes, también se convierte en otra generalización. Por ejemplo, en España en los últimos diez años, se detecta que tanto en la educación infantil, como en primaria y sobre todo en secundaria y algo en la universidad, los docentes se encuentran sumergidos en el desconcierto, la confusión, la perplejidad y cuando no, en el descontento y la frustración. ¿Qué ha pasado? ¿Por qué últimamente se encuentran los docentes tan insatisfechos con su profesión? En España, evidentemente, si no ocurre igual aquí, parece que se ha desmoronado un edificio del sistema educativo; la escuela tradicional que está agarrada de problemas, de complejidades, de individualidades,

problemas de violencia e inasistencias, aburrimiento, fastidio, tedio, rutina y que no aparecen las nuevas claves para su reconstrucción. Los métodos y las estrategias que antes parecían funcionar ya se muestran estériles, cuando no inadecuadas. La escuela en su estructura y en su funcionamiento o el sistema educativo, en su estructura y en su funcionamiento, tanto la organización del espacio, del tiempo, como en el diseño de un currículum parecen ser estructuras premodernas, desarrolladas en épocas muy pretéritas y para cumplir funciones muy distintas a las que hoy tiene que cumplir.

Los docentes, en el mejor de los casos, parece que estamos entre la premodernidad y la modernidad, en el mejor de los casos somos modernos, somos hijos de una filosofía que se extinguió desde el siglo XVII, XVIII y XIX, por todo el occidente, quizás también por otras zonas, otras culturas, etc. y los alumnos y las alumnas con que nosotros trabajamos están viviendo dentro de un contexto y un escenario claramente post modernos, donde las claves que definen las formas de pensar, de sentir y de actuar son radicalmente distintas a las que definían nuestras maneras de entender los valores, las costumbres, las expectativas, los intereses, etc. Es muy difícil que no chirrie esta estructura y esta maquinaria cuando está constituida por tres componentes tan disonantes, sin embargo, se mantiene el sistema educativo y parece que oficialmente goza de buena salud. ¿A qué se debe? A que realmente el sistema educativo sigue cumpliendo una función oficial clave. Además de la susodicha encarrilada zona de aparcamiento de la infancia, de la juventud, etc, etc, está cumpliendo una función de selección de élites, de acreditación formal de méritos, de

desfavorecidos y la clasificación de las fuerzas del trabajo. Y esa función, desde hace mucho tiempo, la viene cumpliendo bien. Es verdad, que el sistema educativo se ha extendido, al menos en España, a todos los individuos de la población, pero es verdad que sigue también favoreciendo y provocando la jerarquización y la clasificación de los mismos. De la misma manera, ofrece oportunidades nuevas a individuos que sin el sistema educativo estarían en una peor condición. Pero es verdad también, que sigue favoreciendo el desarrollo de élites y la exclusión de los más desfavorecidos.

Las reformas que se han hecho, por ejemplo, en Europa, y que se han venido haciendo continuamente una detrás de otra, se comen la cola una reforma de la anterior, sin ni siquiera haber tenido oportunidad de desarrollarla al máximo y de haber aprendido de los defectos y los errores de la misma, están condenadas frecuentemente y casi siempre al fracaso; se abre otra reforma porque fracasó la anterior y así sucesivamente, por lo cual lo único que se provoca es la intensificación del trabajo burocrático de los docentes y la necesidad de ir cambiando permanentemente de nombres a las cosas, lo que se llamaba programación ahora se llama currículum, ahora se llama diseño, etc.

Bueno, salir de este escenario, que a mi parecer es un escenario que alimenta fracaso, a mi entender supone repensar la función educativa de la escuela, y para repensar las funciones educativas de la escuela no nos sirve ninguna de las grandes estadísticas que se están haciendo por los sistemas internacionales, no nos sirve para nada saber que España está en el puesto catorce en matemáticas y en el puesto dieciocho en lenguaje, eso no nos sirve

la escuela. Una función educativa de la escuela que hay que empezar a repensar en el marco de las modificaciones sustanciales que se han hecho del escenario amplio, global de socialización de las nuevas organizaciones, y eso es imprescindible para poder establecer las orientaciones mínimas de lo que supone la nueva función del docente, en este sentido, a mí me sirve mucho una distinción conceptual entre dos procesos complementarios pero diferentes y que, normal y frecuentemente, se confunden entre sí: **El proceso de socialización y el proceso de educación.**

Yo entiendo el **proceso de socialización**, como la primera mediación social en la construcción de los significados y de los comportamientos de todos y cada uno de los individuos de las nuevas generaciones. Hay una mediación social, que rodea la vida de los individuos desde que nacemos en una cultura determinada, en una comunidad determinada, en una época y por los intercambios espontáneos que necesariamente tenemos que hacer con esos contextos y esa cultura. Para poder satisfacer nuestras necesidades primarias, empezamos a incorporar los rudimentos del lenguaje, los códigos, los conocimientos, las costumbres, las actitudes y los valores de esa cultura. Y nos vamos incorporando por mera adaptación de supervivencia sin ningún tipo de capacidad de criterio crítico porque, además, se hacen en épocas donde no tenemos ni siquiera esa capacidad, vamos incorporando formas de reacción, modos de sentir, modos de actuar, modos de fusionarnos, modos de inhibirnos o de extendernos, modos de entender códigos, lenguajes, etc., que configuran el escenario cultural en que nos movemos y dentro del cual hacemos una adaptación particular y biográfica al mismo, y vamos construyéndonos como seres humanos. Sin esa socialización, sin esa primera

mediación social no saldríamos de nuestra situación animal; es la adquisición de un lenguaje, de unos significados, de unos comportamientos, de una forma de sentir, de una forma de relacionarnos, etc., como nos constituimos como seres humanos.

Pero este es un movimiento evidentemente conservador; la sociedad se conserva e intenta transmitirse de generación en generación, porque considera que lo que ha construido a lo largo de la historia merece la pena que lo tengan las nuevas generaciones, y que son claves y que han sustituido las modificaciones biológicas hereditarias a través de modificaciones históricas culturales, para facilitar la supervivencia de los individuos en cualquier etapa y en cualquier situación. Pero es evidentemente conservadora y por la sociedad y apuesta por la comunidad; es un proceso inevitable y necesario sin el cual no existiría desarrollo de los seres humanos. Yo distinguiría este proceso y no lo confundiría con el proceso educativo.

Para mí el **proceso educativo** supone la **segunda mediación social**, pero ésta ya es una mediación reflexiva y consciente, que implica, de parte de los individuos, la construcción de significados y de comportamientos de manera relativamente autónoma. Es decir, la segunda mediación social se debe desarrollar y muy pocas veces se hace para intentar favorecer el tránsito de individuo y ser humano en sujeto, y utilizo la palabra sujeto en su acepción más primitiva, contrapuesta a objeto; objeto es lo que se mueve por energía externa, por la fuerza de otros y sujeto es el que se mueve por sí mismo.

También esta segunda mediación lo que intenta hacer es favorecer que los individuos empiecen a cuestionar, interiorizar, reconstruir los influencias

recibido su primera mediación, los influjos de su propia cultura, que han consolidado formas de pensar, de expresión, de sentir y de actuar. Interrogarse por el valor antropológico de los resultados de su socialización es la clave del proceso educativo. En mi proceso socializador yo he adquirido esta manera de pensar el mundo, esta manera de pensar la naturaleza, esta manera de pensar la vida, la muerte, la sexualidad, la afectividad, la política, la economía, la historia, etc; tiene valor antropológico, es la mejor manera que puedo tener de entender la vida, la realidad, los movimientos de los astros, por ejemplo, el desarrollo ecológico de la humanidad o hay otras formas de entenderlo mejor. Y por lo tanto empieza a asumir la relatividad del proceso de socialización, que es tan necesario como relativo, relativo a la época, a las circunstancias, a la comunidad que además ni siquiera hemos elegido. Hemos nacido en una comunidad, en una cultura, en un país, en una época determinada y precisamente por eso hemos construido una manera de pensar, de sentir y de actuar.

El proceso educativo es el que, sobre esa consecuencia, sobre ese reflejo de la adquisición inicial por los intercambios cotidianos, espontáneos, el individuo empieza a cuestionar, empieza a conocer, separar, distinguir, contrastar, comparar, promover alternativas y a reconstruir sus modos de pensar, de sentir y de actuar. Pues bien, normalmente son dos procesos que se confunden y creo que no deberían confundirse, porque la mayoría de los procesos que tienen lugar en la familia, en el espacio cotidiano, en la empresa, en la calle, en los medios de comunicación e incluso en la escuela son llana y francamente procesos de socialización y hay muy pocas situaciones que favorecen los procesos educativos en la familia, en la empresa, en la

comunicación, en la política, los sindicatos y en la escuela.

La dialéctica que se establece necesariamente entre los procesos de socialización y los procesos de educación, es una dialéctica dependiente de la época y la cultura y por eso a nosotros nos toca inevitablemente como docentes analizar, entender, comprender cómo son los procesos de socialización en los niños y en las niñas con los que nosotros trabajamos y cómo deberían ser las alternativas educativas que nosotros proponemos.

No podemos utilizar las alternativas pedagógicas, educativas, sin entender las exigencias y los retos que, de los procesos y de las organizaciones actuales están requiriendo las nuevas generaciones y no nos sirve la tradición para aplicarla mecánicamente, máxime cuando nos encontramos en épocas cambiantes permanentemente, donde ni las ideas, ni las empresas, ni el territorio y casi ni el tiempo, permanecen estables. Ha habido épocas en la humanidad donde el conocimiento, las ideas, los valores, han permanecido estables tres, cuatro, cinco siglos y es posible que las prácticas educativas entonces pudieran permanecer también tres, cuatro, cinco siglos porque el proceso de socialización era muy similar. Los procesos de socialización con matices importantísimos, de los mismos, también pueden cambiar cada cinco, cada diez años, cada veinte años, por lo que necesitamos conocer las características y algunos elementos sobre los procesos, que de forma muy rápida, casi telegráfica, voy a intentar resumir con algunas reflexiones alrededor de:

- (1) Las características que a mi modo de ver definen los contextos de socialización contemporánea.
- (2) Los valores dominantes de esa

(3) La sintaxis, la forma a través de la cual se transmiten esos valores de socialización contemporánea.

1. Con respecto al primero, ¿en qué contexto se produce la socialización contemporánea de las niñas y de los niños con los que nosotros trabajamos? Decía un sociólogo español, que ha hecho un aporte interesantísimo para poder conocer en el contexto social, político y cultural en que nos movemos a final del siglo XX y principios del XXI, que es Manuel Castel, que más que hablar de una época de cambios deberíamos estar hablando de un cambio de época y de un cambio de época, porque se han modificado de manera sustantiva las estructuras de tres ámbitos claves: *el ámbito de poder*: la política, *el ámbito de la economía*: la producción, y *el ámbito de las relaciones personales*: experienciales, sociales y culturales. No me da tiempo para caracterizar los cambios sustanciales en la estructura de poder, ni los cambios sustanciales en la estructura de la producción, sin embargo, paradójicamente reconozco que son los que determinan, después, los cambios sustanciales en el ámbito de la experiencia humana. Los condicionan profundamente, por lo tanto hay que conocerlos también, ¿qué está ocurriendo en las estructuras de poder en el siglo XXI?, ¿qué está ocurriendo en la estructura de producción en el siglo XXI?, ¿qué es o qué se denomina la crisis de las democracias y los estados de nación?, ¿Y lo que se denomina la crisis de flexibilización de la economía financiera globalizada e informatizada?

Voy a detenerme nada más en los cambios que se han producido en las **estructuras de las relaciones de experiencia**, porque me parece que son los que están condicionando inmediatamente el contexto donde socializan nuestros hijos, nuestras hijas, nuestros alumnos:

El primero: La importancia decisiva de la información, del intercambio simbólico en los contextos y en las tareas que rodean la vida de todos los individuos, la producción, la distribución, el consumo, la cultura, el ocio, son todas ellas actividades sumergidas en redes simbólicas de la información que están cambiando permanentemente.

El campesino que trabajaba en España, por ejemplo en el año cincuenta, en un pueblo rural de Salamanca, casi utilizaba las mismas herramientas que utilizaban los romanos, la misma información no había cambiado. Están utilizando el arado romano y la hoz, y estamos ya en la mitad del siglo XXI. No necesitaba nueva información para poder desenvolverse perfectamente en el ámbito de producción en que se movía, cuarenta ó cincuenta años más; nada tiene que ver, desaparecida absolutamente la configuración del tiempo, del espacio, de los recursos, y ahora se mueve permanentemente manejando información.

Las materias primas y la fuerza bruta, que han sido las claves de la economía tradicional, dejan de ser componentes estratégicos en la nueva economía; en esta nueva economía el componente estratégico es la información.

La segunda característica es la omnipresencia de una institución que tampoco existía hasta la segunda mitad del siglo XX y que está precediendo el escenario cercano donde se desarrollaría y es la pantalla telemática, la televisión, video juegos, las máquinas, los ordenadores, las redes telemáticas, que saturan permanentemente el contexto de socialización. El niño pasa más horas frente a la pantalla, ya sea de la televisión, del *game boy*, que en la escuela, (en España).

Ese es su contexto prioritario de

socialización. ¿Qué semántica y qué sintaxis está transmitiendo ese contexto?, es lo que tenemos que estudiar, porque luego la familia matiza esa semántica, esa sintaxis, pero no la modifica, la matiza y es verdad que es muy importante la actitud de la familia, y cómo la familia acompaña o no al niño a ver la televisión, o a entender, o comprender, o a criticar, o a cuestionar la importancia de los programas de la televisión, los video juegos, pero matiza la importancia, además que todavía la familia, está girando en torno a la temática, a los problemas muchas veces insignificantes y están proponiendo la caja tonta.

La tercera característica es la progresiva desaparición del patriarcado y diversificación, en consecuencia, de las formas de vida familiares. La incorporación de la mujer al mundo del trabajo público, remunerado, reconocido, ha provocado inevitablemente la progresiva desaparición de un tipo de familia que era la patriarcal. Una jerarquía bien definida, irracionalmente impuesta por el padre de familia, que configuraba y definía roles, situaciones, estatus y expectativas; la familia se diversifica y al mismo tiempo se transforma evidentemente en los roles de géneros; los roles de géneros se transforman de manera radical y todos tenemos que aprender a comportarnos dentro de esta nueva iteración de nuevos roles, sobre todo los jóvenes.

En España, en la actualidad se está planteando con toda claridad que el que está más desorientado es el joven de dieciocho a diecinueve años varón, porque ha perdido unos privilegios, unos modelos, pues, no le sirven los modelos nuestros y no sabe por dónde tiene que empezar a generar nuevas formas de intercambio. Es verdad que la mujer joven de dieciocho a diecinueve años se encuentra también aprendiendo nuevos roles, nuevas

actitudes, pero con un horizonte que parece que es de conquista y no en un horizonte que está retirado, que es el que nosotros estamos dando a nuestros jóvenes.

Cuarto, la difuminación de las barreras en la familia y la escuela. La escuela y la familia tenían muy bien definidas las funciones; la escuela instruye, la familia educa, la escuela tiene como función principal el desarrollo cognitivo de los individuos, la familia tiene la responsabilidad fundamental del desarrollo afectivo, del comportamiento y del desarrollo ético y espiritual de los individuos.

Con la incorporación de la mujer al mundo del trabajo y la incorporación temprana del niño y de la niña al ámbito escolar se rompen evidentemente esos esquemas. Si un niño y una niña llegan a los cinco meses o al año a la institución escolar, no puede decir la institución escolar que su responsabilidad es el desarrollo instructivo de ámbitos del conocimiento y del saber; tiene que preocuparse por su desarrollo afectivo, sensoriomotor, ético, comportamental, exactamente igual que en la familia. Y, por tanto, no es una cuestión de división de funciones, sino de complementariedad de tareas; las dos instituciones necesariamente tienen que contribuir en una misma orientación, desarrollando las influencias que se consideren que son educativas. Pero, por otra parte, la familia ha dejado de ser y está desarrollando ahora una función clara de instrucción cognitiva, no por sí misma sino porque allí la niña y el niño se ponen en contacto con las redes telemáticas de la información, y la niña puede y el niño puede ponerse en contacto con los cuerpos organizadores de conocimiento, en reportajes, informes, etc., perfectamente organizados, más actuales y mucho más atractivos que los que nosotros le transmitimos en la escuela, y que lo que

nosotros estamos transmitiendo en la escuela. Por tanto, también está cumpliendo una función socializadora de segundo orden, no sólo de primer orden, sino de segundo orden. Por tanto, ambas instituciones han difuminado las barreras que las separaban y tienen que cooperar en la misma tarea, en distintos momentos y con distintas necesidades, con distintas posibilidades.

Quinto, la progresiva sustitución del concepto de ciudadano por el concepto de cliente. En Europa y en España se nota mucho la crisis del estado de bienestar, que va en este sentido: la sustitución de un concepto de ciudadano que significaba tener un conjunto de servicios públicos que amparaba unos derechos básicos de los ciudadanos, ahora por el concepto de cliente que en nada es una hipotética libertad, que tu puedes elegir cuándo, con quién, a qué precio satisfaces esos derechos fundamentales, eligiendo esta compañía o cualquier otra; por una hipotética, decimos "libertad de opción", se está sacrificando la igualdad de oportunidades porque ya los derechos fundamentales, no se reparten en forma equitativa si es que uno es considerado como cliente.

En sexto lugar, la pluralidad cultural. La proliferación de los movimientos migratorios que implican evidentemente la ruptura del concepto: una sociedad, una cultura. Una sociedad puede ser multicultural y ojalá lo fuese intercultural pero inevitablemente va a ser multicultural, al menos en Europa. En España es multicultural y eso significa la necesidad inevitable de flexibilidad, de respeto, de tolerancia de las estructuras, de los comportamientos sociales de las formas de pensar, de sentir y de la forma de actuar y distinguir muy bien, de ahora en adelante, lo que es el ámbito público, que debe ser

plural, del ámbito privado, del ámbito íntimo. Se necesita permanentemente distinguir para poder legislar después qué es lo que corresponde al ámbito de la intimidad, al ámbito privado, al ámbito público, para establecer contextos democráticos, suficientemente flexibles, tolerantes y abiertos, que permitan la convivencia de diferentes culturas que en el ámbito privado o en el ámbito íntimo, pueden estar defendiendo posiciones francamente contradictorias, pero no en el ámbito público y esa es una conquista que todavía no se ha hecho.

Como séptimo, la homogenización y globalización al mismo tiempo, y resurgimiento de la conciencia local, de la conciencia nacional e incluso de los fundamentalismos fanáticos. Como consecuencia, como relación, o como complementariedad, habrá que analizar esa tendencia a homogenizar, a destruir las identidades y a globalizar todos los procesos en un pensamiento único. Y, por último, la proliferación de movimientos sociales alternativos, es decir, el enriquecimiento de los movimientos políticos y de las instituciones oficiales mediante la aparición del desarrollo y de la proliferación y el enriquecimiento de movimientos sociales alternativos, que surgen de manera espontánea y que cumplen funciones interesantísimas para la definición de los intercambios de las experiencias.

Pues bien, definido ésto como el contexto básico donde se socializan nuestras niñas y nuestros niños, habría que definir de manera muy breve los valores dominantes que se generan en ese contexto, los valores de la cultura social dominante y que de alguna manera permean el proceso de desarrollo y la socialización de nuestras niñas y nuestros niños.

2. Estos valores que difunde la cultura dominante y que de alguna manera están componiendo ese pensamiento difuso pero único, que se transmite a través de los medios de comunicación de masas y que es interpretado de manera muy distinta en las distintas culturas y sobre todo en los distintos escenarios particulares, para mí se definen en por lo menos cuatro aspectos claves:

(1) **La paradójica promoción simultánea del conformismo social y del individualismo competitivo.**

Paradójico, pero al mismo tiempo, la ideología social dominante, difusa, etérea, nos está transmitiendo que seamos conformistas con el marco social de esas democracias formales. Después de guerras, peleas, desastres o catástrofes humanas, la humanidad ha logrado empezar a construir entre los modelos políticos que seamos conformistas con estas democracias formales, como si fuera la matriz en que todos nos encontramos y dentro de ella provoquemos el individualismo más competitivo para que cada uno después llegue donde le corresponde en función de sus capacidades, de su esfuerzo.

(2) **El relativismo acrítico e irreflexivo:** un relativismo no crítico y no reflexivo, que significa la ética del "todo vale si produce beneficio", es la ética y la ideología del éxito, de la sumisión de la política, de la economía, del valor de lo concreto, de lo inmediato de los objetivos a corto plazo.

(3) La tercera característica clave que está condicionando nuestra vida como docentes es **la eficiencia como criterio y valor de calidad supremo de todos los comportamientos y todas las relaciones humanas.** Si la

economicistas que sirven para definir si esta empresa que produce este vaso es a la que podemos darle el criterio de calidad, con esos mismos criterios deberíamos juzgar, según el planteamiento que se hace, todas y cada una de las actividades de los comportamientos humanos, también la educación, el amor, las relaciones personales. Démonos cuenta que los criterios que definen la eficiencia como criterio de calidad son: Conseguir en el menor plazo posible y con el menor costo posible los objetivos precisos que nos proponemos; decidme, en cuántas actividades, proyectos humanos se puede establecer ese criterio de calidad, pues bien, se define como criterio de calidad al que todos nos tenemos que adecuar.

(4) **La primacía de la cultura de la apariencia, del poder de lo efímero, del poder de lo cambiante, la dictadura del diseño, de las formas, de las modas, de la sintaxis a costa de la comunicación abierta, de contenidos, de significados de ideas, de argumentos y discursos.** Esos valores dominantes, con otros muchos, componen un poco la ideología implícita y nunca expresamente establecida de lo que estamos llamando la cultura dominante. Y eso se transmite a través de una manera, de una forma, de una sintaxis que imponen al usuario los medios de comunicación de masas. Están camuflados en estilos de vida, sus valores no se transmiten como un decálogo, como hacían antes las religiones; estos son los mandamientos que hay que cumplir y que componen nuestros valores y nuestras formas, que orientan nuestra

transmiten de manera difusa a través de los medios de comunicación y van camuflados en estilos de vida exitosos, y eso es lo que les llega a nuestras niñas y niños. Si queremos ser exitosos en el futuro y el de nuestras niñas y nuestros niños, tenemos que hacer esto, esto y esto, que es lo que está en los modelos que estamos viendo.

3. También de manera muy telegráfica la sintaxis fundamental a través de la cual se transmiten estos valores y le llegan a nuestras niñas y nuestros niños, tiene al menos estas cuatro o cinco características:

- (1) **El mito de la objetividad.** Se pierde la conciencia del discurso y de la representación subjetiva, construida con intereses, intenciones, etc. Lo que se ve en la televisión no se discute, la televisión refleja la calidad, no la representa; ese es el mito de la objetividad. Ante lo que se ve en televisión nadie dice no; que es un discurso que está construido igual que cualquier otro, porque se han seleccionado unos acontecimientos y otros no, porque se ha hecho énfasis en unos y otros no, sino que normalmente se provoca el mito de la objetividad y sobre todo, claro, en seres humanos en proceso de desarrollo, con escasas defensas para poder ofrecer resistencias a este tipo de manipulación de la objetividad.
- (2) **Carácter espectacular y trivial como exigencia del mercado.** El modelo de publicidad es el modelo de la comunicación ideal en los medios de comunicación de masas, es decir; es el modelo que pretende provocar la captación, la seducción, no pretende provocar la reflexión, sino pretende la adhesión inmediata a los contenidos; los mensajes que se transmiten en los

medios de comunicación, por tanto, tienen que ser espectaculares y tienen que ser triviales, los contenidos, los discursos largos, los argumentos, no caben, y cuanto más espectacular mejor porque más atrae la atención de los espectadores.

- (3) **Implica la hiperestimulación audiovisual,** el conocimiento fragmentado, una sintaxis saturada de movimientos, de colores, de formas cambiantes, de ritmos, de sonidos absolutamente estruendosos para poder provocar permanentemente la atención de los telespectadores.
- (4) **La televisión o los medios audiovisuales** que siempre tienen muy poco tiempo para transmitir los mensajes y deben transmitirlos dentro de esas piezas que son, a mi modo de ver, piezas maestras desde el punto de vista técnico, como lo son los anuncios de televisión. La verdad no sé como será la televisión en Colombia pero la española, que en la mayoría de los programas es absolutamente deficiente y deleznable, los anuncios son piezas maestras de comunicación; técnicamente se transmite lo que se tiene que transmitir en muy pocas palabras, de manera muy espectacular y decisiva. Eso significa que la televisión con esa escasez que tiene de tiempo para transmitir las cosas, provoca la génesis y difusión de estereotipos, el conocimiento fragmentario como herramienta para simplificar la compleja realidad; no se puede andar con matriz de la televisión, utiliza claramente estereotipos que se difunden y que los individuos los están manejando permanentemente para poder entender la complejidad de la realidad.
- (5) Por último implica de alguna manera, el que la **socialización fundamental**

sea a través de los medios de comunicación y de la gran pantalla una forma de aislamiento y de pasividad. Hay otra forma de actividad, hay mucha actividad sobretodo en los medios interactivos, en los juegos recreativos, o, por ejemplo, en los intercambios en red, pero es un tipo de actividad y comunicación que distancia el discurso de la acción, la comprensión de la actividad.

Pues bien, a grandes rasgos esas son las características del contexto, de los valores y de los modos; es decir, de la ontología, de la semántica y de la sintaxis en las cuales, se desarrollan los procesos de socialización de nuestras niñas y de nuestros niños.

Yo creo que, como resultado de este complejo escenario de socialización cotidiana, puede afirmarse que el déficit del niño contemporáneo, no es en modo alguno un déficit de información, recibe mas información de la que es capaz de procesar y de organizar en cuerpos de conocimiento que le permitan entender mejor la realidad. Su déficit fundamental, se sitúa, reside en el ámbito afectivo, en el ámbito de los valores, de los sentimientos y de los comportamientos. En el terreno cognitivo, el déficit de las niñas y los niños contemporáneos reside fundamentalmente en la enorme dificultad para convertir la información en conocimiento y el conocimiento en pensamiento y sabiduría. Cuando hay más información de la que se es capaz de procesar y cuando la hipersaturación de información le impide generar esquemas de conocimiento útiles para entender la realidad, se provoca confusión, perplejidad, desinformación y, por tanto, es muy difícil generar conocimiento, pensamiento o sabiduría. Pues bien, eso es lo que plantean los déficit, son los retos a mi modo de ver de la educación contemporánea.

Donde están los déficit, ahí es donde nosotros tenemos que situarnos. ¿Dónde debe situarse la escuela contemporánea? ¿En la transmisión de información? No prioritariamente, no fundamentalmente, sino en acompañar a los individuos a que reestructuren y depuren su información, construyan, expresen y contrasten el conocimiento y del conocimiento empiecen a surgir proyectos de vida, que configuren valores, formas de ser, formas de proyectarse, hacia esa pretensión de felicidad, de autonomía o de relativa proyección personal, por tanto, en contraposición o en discrepancia con lo que ocurría en la época premoderna o en la época medieval, en el mundo occidental, donde la escuela cumplía una función educativa transmitiendo información, porque no estaba en ningún lado, porque el niño en su familia rural nunca tenía esa información y, por tanto, transmitir información era abrir los horizontes, romper con los límites y las cadenas de su precaria ignorancia local.

Ahora no es así, el niño tiene muchas plataformas diferentes, seductoras, atractivas, continuas, que le están transmitiendo más información de la que es capaz de procesar, de organizar y de incorporar para poder gobernar su vida. Lo que requiere ahora es espacios que le ayuden a depurar la información y a construir criterios para seleccionar, organizar, rechazar, proyectar y expresarse. Por tanto, a mi modo de ver, la función de la escuela en el mundo contemporáneo, debe ser, claramente, provocar la reconstrucción de la cultura experiencial con la que llega el niño a la escuela, o la que la niña o el niño construyen previamente o paralelamente a la escuela; están construyendo una cultura experiencial que se compone de ideas, sentimientos, habilidades, comportamientos, actitudes, etc. y que ese conjunto de formas de pensar, sentir y actuar haya sido construido de manera adaptativa e

inconsciente para sobrevivir en el contexto y en el escenario vital cercano, donde ha vivido y por tanto pueda estar cargada de errores, de lagunas, de contradicciones, de mitos y perjuicios. Es la cultura experiencial que a él le ha servido y que además ha encarnado en su esqueleto vital y forma parte de su identidad y esas pertenencias que componen su identidad le sirven de manera más eficaz o menos eficaz, más satisfactoria o menos satisfactoria para hacer frente de manera funcional al contexto en el cual se desarrolla; pero no dejamos de reconocer que están cargadas de lagunas, de errores, de insatisfacciones, de perjuicios, de mitos, de dogmatismos, etc. ¿Qué ha de hacer la escuela? Ofrecer una información alternativa e ingenuamente creer que, por arte de magia, el niño la va a incorporar, va a rechazar lo que ha aprendido en su vida espontánea y a realizar una clarificación cognitiva, que además le sirve continuamente para poder resolver los problemas de su vida cotidiana y ahora en ese arte de vivir lo que va a incorporar son los conocimientos científicos: la física, la química, la historia, la geografía, la literatura, el arte, la filosofía?, ¿con base en qué?, ¿de dónde nos puede venir a nosotros esa concepción mágica? Sólo a través de vivencias profundamente arraigadas el individuo es capaz de transformar las consecuencias de vivencias anteriores, profundamente arraigadas. Por tanto, la clarificación cognitiva, en el caso de que se produjera, no sería nunca razón suficiente para abandonar los esquemas de su cultura experiencial, las formas de pensar, sentir y actuar. Mucho más cuando nosotros ni siquiera somos capaces de implicarles en esa aventura del conocimiento.

El reto de la escuela contemporánea de acompañar el aprendizaje de los individuos para reconstruir sus formas de pensar, sentir

racional, consolidando lo que les parezca conveniente, transformando lo que no les convence y rechazando lo que ven que es absolutamente inadecuado, abre un panorama absolutamente distinto a lo que es la función docente del siglo XXI.

En primer lugar, el aprendizaje debe concebirse como un proceso de adquisición relevante y vital, no sólo y fundamentalmente como un proceso de adquisición cognitiva de conceptos abstractos; es decir, sólo cuando el individuo se implica vitalmente en una actividad, en una tarea, en un proceso, en un debate, en una interacción, manejando y explicitando los conceptos que ha construido en su vida previa y paralela, puede darse cuenta de las limitaciones de sus conceptos, formas de sentir para contrastarlas con otras que aparecen en el intercambio y que le parecen más potentes y que ofrecen mejores soluciones y horizontes para la satisfacción de sus necesidades más básicas o más elevadas. Así, el aprendizaje que nosotros debemos intentar procurar en la escuela es un tipo de aprendizaje que denomino **relevante**; ¿qué significa para mí el aprendizaje relevante?, que es la base de los procesos educativos como alternativos a los procesos de socialización.

El aprendizaje relevante es todo aquel aprendizaje significativo, es decir, que se entiende, se comprenden las relaciones que hay entre los conceptos o entre los elementos de ese nuevo material que queremos aprender. Por tanto el aprendizaje relevante es un aprendizaje significativo, donde el individuo se implica voluntariamente, con motivación intrínseca y, por tanto, pone en riesgo la permanencia de sus criterios, sus ideas, sus sentimientos y sus conductas, porque las exhibe, las

las evalúa y las reconfigura. Por tanto, el aprendizaje relevante provoca necesariamente conflicto cognitivo, desestabilización de las consecuencias de la sociabilización, de la cultura adquirida en la etapa previa y paralela a la escuela de manera relativamente inconsciente, rutinaria, mecánica; ahora la tiene que adquirir de manera consciente, reflexiva, autónoma, experimentando.

Bien, ese aprendizaje relevante que provoca conflicto y por tanto desestabilización, debe de cumplir otra característica clave y es que sea un aprendizaje donde el conocimiento que se adquiere tenga valor de uso y no sólo valor de cambio. El conocimiento tiene valor de cambio cuando nos sirve, y todos lo hemos utilizado, para intercambiarlo por notas, incluso aunque sea aprendizaje de conocimiento significativo. Los alumnos, lo primero que hacemos, incluso todos lo seguimos haciendo, es vigilar al profesor y saber cómo nos va a preguntar y cómo nos va a evaluar. Y si nos damos cuenta de que con ese profesor no nos sirve el aprendizaje memorístico, porque no nos va a pedir nada de memoria, y nos va a pedir es que utilicemos las cosas entendiéndolas, nosotros aprendemos a entenderlas; pero si no nos interesa, hacemos ese ejercicio de aprendizaje por pura motivación extrínseca y el conocimiento, en ese caso, tiene sólo un valor de cambio. Yo lo utilizo como moneda de cambio, por una nota que me va a dar el profesor y dura tanto ese conocimiento cuanto dura la transacción comercial y, por lo tanto, cuando se acaba el examen o el título o el crédito, desaparece la virtualidad, la potencialidad epistemológica de ese conocimiento. Por eso las investigaciones que se han hecho, en física, en química, en historia, en geografía, del conocimiento, en la universidad, sobre

todos los individuos los han estudiado, los han entendido y los han reproducido en los exámenes de bachillerato o de acceso a la universidad, y que ahora cuando llevan ya cuatro años en la universidad no los saben utilizar, es porque como la potencialidad o la virtualidad epistemológica de ese conocimiento, era tan efímera, ha desaparecido y la que permanece es el conocimiento moral, experiencial que cada uno de nosotros construyó vitalmente, aunque sea erróneo y aunque sea cargado de prejuicios, de contradicciones, ese es el que permanece.

Ahora bien, ¿cómo provocar el aprendizaje relevante? Esto significa modificar la escuela y sustancialmente la función del docente. Modificar la escuela, ¿en qué sentido? En que la escuela tiene que ser un espacio no para aprender una cultura, sino para vivir una cultura porque de esa manera, concibiendo el aprendizaje como un proceso de enculturación, es decir, de meterse dentro de la cultura, así es como el aprendizaje adquiere la potencia y la virtualidad epistémica de conocimientos duraderos. Y las formas de sentir, de pensar y de actuar, se anclan, se instalan, en el esqueleto vital del propio sujeto, cuando aprende porque vive y no aprende para intercambiar; por tanto, la escuela debe ser un espacio de vivencia de cultura de orden superior. Ya tiene el individuo un espacio de cultura, de orden no crítico, manejado por los intereses económicos y políticos de una determinada época y de unas determinadas fuentes multinacionales, de una determinada economía y política, que para nada pretenden el tránsito del individuo en sujeto, o la construcción de criterios relativamente autónomos de cada sujeto. Nos corresponde construir un espacio de cultura en la escuela, con los mismos problemas, sobre los mismos

mismas necesidades que tiene el niño fuera de la escuela.

Ahora en la escuela se abordan esos problemas con herramientas y con recursos de una cultura de orden superior, es decir, de una cultura que tiene conciencia de su relatividad histórica, que tiene conciencia de que todo el conocimiento es relativo, se construye y, por tanto hay que argumentarle, hay que experimentarle, hay que apoyarle con evidencias y que todo conocimiento tiene que trascender los límites de su propia configuración, contingente con una época, con una cultura o con una comunidad, es decir, el conocimiento y la cultura que se abren al enriquecimiento con otras culturas distantes en el espacio y en el tiempo; por tanto, nos pueden servir perfectamente las proyecciones, los planteamientos de los romanos, de los griegos, de los mayas, de todos, porque de todos podemos aprender, porque el conocimiento que nosotros tenemos que utilizar es aquel que trasciende los límites de cada cultura. Todas las culturas son tan respetables como discutibles, porque todas son construcciones históricas de determinados grupos humanos. Por tanto, crear un espacio en la escuela de vivencia de la cultura de nivel superior, significa modificar las cuatro claves que definen las escuelas:

- (1) El espacio
- (2) El tiempo
- (3) El curriculum
- (4) El Profesor

(1) **El espacio:** ¿Por qué tenemos la escuela que se reproduce permanentemente? Tenemos la escuela de la edad media, la misma con su tarima y sus sillas, es el mismo espacio físico.

(2) **El tiempo,** el horario es el mismo que se estableció, por ejemplo, en la

universidad, o en la secundaria, es el mismo que se estableció en el trivium o en el cuatrivium, por tanto eran clases de tres cuartos de hora o de una hora, porque el tiempo tiene que ser así. En este sentido, si la única metodología que utilizamos es la transmisión oral, no puede hacer una atractiva la transmisión oral, excepto Fidel Castro, por seis horas, por siete, por ocho o por diez, entonces, claro, es normal que se restrinja a cuarenta y cinco minutos o a cincuenta pero, ¿por qué debe ser ese el modelo? Si lo que me interesa a mí es provocar un espacio de vivencia de la cultura y los críos de primaria o secundaria, o bachillerato, se están implicando en un problema o en una actividad o en un proyecto de elaborar por ejemplo, un mapa complejo de la nación, una zona etc., pues a lo mejor tienen que estar todo el día con el mapa, ¿por qué no en unos tres cuartos de hora?, es decir, el espacio, el tiempo deben ser siempre variables dependientes de la naturaleza, de la actividad que queremos hacer y no lo contrario, variables previamente establecidas, que encasillan, limitan, encajonan los procedimientos metodológicos que nosotros podemos elegir, porque no caben en ese horario.

- (3) **Que decir del curriculum,** lo mismo. El curriculum se ha establecido y se sigue estableciendo, como lo decíamos antes, el diseño base del trivium y del cuatrivium, es decir, la enseñanza disciplinada. Un curriculum dividido en disciplinas, cada disciplina dominada por un determinado especialista, o profesor, y entonces el objeto del proceso de enseñanza es transmitir las claves, los rendimientos de esa disciplina que aparecen en unos libros de texto. Yo

no creo, como así lo demuestra la historia y lo sigue demostrando en la actualidad, que ésta puede ser una metodología ni medianamente eficaz, para implicar a la niña y al niño en un proyecto vital de aprendizaje relevante. A mi modo de ver, habría que sustituir un currículum basado en las disciplinas por un currículum basado en problemas y donde el conocimiento científico o humanista o filosófico o artístico etc., que es evidentemente el conocimiento más valioso que tenemos, se utilice como instrumento no como finalidad. Como instrumento para analizar y entender los problemas, para abrir nuevos horizontes y nuevas expectativas, para provocar cambios en las situaciones reales, etc., pero siempre como un instrumento.

De otro lado, los mismos problemas que preocupan a los individuos, esas niñas, esos niños, o esos jóvenes, etc., esos problemas que evidentemente tienen siempre una naturaleza inter y multidisciplinar, los problemas difícilmente son disciplinares para las personas, pueden serlo para un momento de desarrollo científico pero no para las personas. Requiere por tanto un abordaje inter y multidisciplinar; pero el problema requiere que se aborde desde los recursos cognitivos que tiene el sujeto y cuando al abordaje de ese sujeto concreto le aparecen lagunas por todas partes en el contraste con el quehacer de los demás compañeros, al tiempo que están abordando ese problema se le ofrecen herramientas cognitivas de orden superior para potenciar los esquemas de análisis que él está construyendo. Por tanto, el

conocimiento científico, el conocimiento disciplinar, el conocimiento artístico, etc., debe ser un instrumento, una herramienta al servicio de la reconstrucción de los esquemas de pensamiento del sujeto, no una finalidad en sí misma, por lo que debe de modificarse, por supuesto la función del docente.

- (4) El docente evidentemente debe dejar de ser a mi modo de ver, un simple transmisor del conocimiento, de información. El modelo vulgar de concepción del docente extendido aquí y ya por todas partes es el modelo de docente que transmite con claridad su disciplina, digo el modelo no digo la realidad que transmite con claridad su disciplina y que evalúa con objetividad el rendimiento académico de sus alumnos. Pues bien, yo creo que ese modelo es obsoleto, que ese modelo ha concluido y es más, si nos aferramos a este tipo de modelo nos quedaremos sin trabajo para el futuro evidentemente porque vamos a ser sustituidos por plataformas y procedimientos de enseñanza on-line, que son mucho más económicos y que pueden ser tan atractivos como el propio sujeto. Es decir, para transmitir el conocimiento de una disciplina de manera clara y de manera atractiva, hay muchos recursos y es hacer un CD ROM sobre esa materia, incorporando a los mejores especialistas en la materia, en la pedagogía, en la tecnología, en la comunicación etc., y hacemos el mejor CD ROM para transmitir información y conocimiento y, para evaluar objetivamente los resultados, hay múltiples formas. Claro, ese no es el tipo de docencia, tampoco el modelo ideal de docente que nosotros hemos tenido y hemos admirado.

El docente que hemos admirado, aunque transmitía conocimientos e información, era aquel que manifestaba su emoción al transmitir el conocimiento de la disciplina, porque llegaba a hacernos ver que el conocimiento de esa disciplina producía satisfacción, placer y felicidad, eso lo puede hacer un libro de texto, eso lo pueden hacer los intercambios rutinarios y cotidianos que hacemos en el día de hoy. Cumplir esa función de docente es, a mi modo de ver, acompañar y orientar el aprendizaje relevante de todos y cada uno de los individuos con los que trabajamos porque es la única garantía de que los procesos de enseñanza y aprendizaje no sean discriminatorios y no provoquen la formalización de élites y la exclusión de los desfavorecidos; es acompañar el aprendizaje de todos y cada uno de los individuos con los que estamos trabajando, lo que requiere evidentemente conocer los procesos, las situaciones y diagnosticar los elementos que están afectando a cada uno de los individuos con los que estamos trabajando, claro, de manera muy distinta, en infantil, que en primaria y en universitaria, porque en infantil y en primaria estamos sustituyendo la capacidad del propio sujeto de controlar y de reflexionar sobre su propio aprendizaje y, por tanto, es mucho más intensa la labor de atención individual y personalizada para el profesor.

Para cumplir esta función, el docente no puede ser considerado como un técnico, que aplica un curriculum elaborado por otros, ya sea en ministerio, ya sea las editoriales, los libros de texto etc., sino como un intelectual, enamorado de la cultura

cada vez más elaborada y más compleja, para hacer frente al vertiginoso incremento de la complejidad de la realidad social actual que indaga la situación y las circunstancias de las alumnas y de los alumnos, que diseña y experimenta métodos de intervención flexibles y plurales, formas de trabajo e intercambio, para que atrapen la atención de sus alumnas y alumnos y los vincula a un proceso vital de actuación no sólo de contemplación, que atrape y que vincule al alumno, la niña, el niño, el universitario, etc., en proyectos interesantes de integración teoría práctica y que sea capaz de valorar y evaluar los procesos y los efectos. Claro, es una competencia profesional mucho más compleja, mucho más diversificada y evidentemente mucho más digna.

Yo tengo dos amigas y un amigo que son catedráticos de institutos de enseñanza media que fueron formados en la universidad, uno en física, otra en historia y otra en francés, que después recibieron unos cursos de dos o tres meses de capacitación profesional pedagógica, psicológica, etc., y que llevan veinte ó treinta años dando clases y ellos me dicen con toda claridad: "nosotros no estamos preparados para cumplir otra función que no sea transmitir lo que sabemos y evaluar los resultados y atender a los niños lo mejor que podemos; pero a mí no me pidas que sea capaz de entender por qué aprende este niño y por qué no aprende, y no me pidas que sea capaz de diseñar escenarios educativos, no sé que es eso, y no me pidas que yo aprenda a diseñar proyectos curriculares que no sé lo que es eso". Claro no es ese el tipo de docente que requiere el mundo contemporáneo, pues los retos educativos de este mundo contemporáneo exigen que el docente sea un profesional reflexivo que interviene en la práctica en situaciones siempre singulares, inciertas, cambiantes, conflictivas y creadoras, que

tiene que hacer frente al cambio del conocimiento, al incremento vertiginoso del conocimiento y la información, que tiene que hacer frente al cambio de las actitudes, de los valores, de las expectativas y de los comportamientos con los que van llegando los niños.

Estaban relativamente adaptados, mis amigas y mi amigo, a los niños de hace veinte años; están absolutamente inadaptados en la actualidad. Una de ellas, lleva de baja dos años por problemas de ansiedad, no es capaz de enfrentar las nuevas situaciones que provocan los niños de trece y de catorce años en los institutos; claro, que requiere una competencia profesional totalmente distinta a aquella que no era competencia profesional, era competencia a lo mejor científica en su ámbito del saber. Puede saber mucho francés mi amiga pero no sabe qué hacer para que los niños aprendan o se impliquen en esa necesidad del francés, y eso significa que debemos formar en él, un profesional, un intelectual práctico que debe ser entre investigador, reflexivo, artista, clínico, diseñador, evaluador, etc., un conjunto de actividades que de ninguna manera debe situarse sólo y prioritariamente en la persona, un conjunto de competencias que deben formar parte del equipo de docentes. No es sólo el docente individual el que puede afrontar esta situación, debe ser el equipo de docentes agrupando, utilizando y aprovechando la sinergia de las competencias colectivas, el que haga frente a una realidad compleja como la actual, pero para eso, evidentemente, los primeros que tenemos que cambiar y supongo que allí estaréis la mayoría como yo implicado, son las Facultades de Educación y las Escuelas del Magisterio de la formación de futuros maestros, porque nosotros no estamos formando ni los conocimientos culturales y profesionales que requieren, ni mucho

menos las habilidades, las capacidades de comunicación y de valoración y menos con las actitudes, los valores, los intereses de búsqueda, de tolerancia, de cooperación, de entusiasmo y de crítica.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje que llevamos en la universidad para la formación de los futuros docentes, deben ser el primer reflejo de este cambio que ha de asumir esta nueva responsabilidad de la función docente, es decir, nosotros también debemos hacer relevante, aquí en la universidad, los procesos de enseñanza y de aprendizaje que ponemos en marcha con nuestros alumnos.

Un ejemplo nada más: todos nuestros alumnos han vivido como mínimo quince años en la escuela. Han incorporado los rudimentos de la cultura escolar dominante aunque sean o no conscientes de esos conceptos, de esas ideas y de esas actitudes. Durante esos quince o veinte años que han estado en la escuela, han asimilado las características de la cultura escolar en un conocimiento tácito, no explícito, pero en un conocimiento que condiciona sus ideas y sus prácticas. ¿Qué hacer? ¿Qué hacemos nosotros? Normalmente ahora, transmitirle otros conocimientos que creemos les puede servir para acercarse a entender mejor la complejidad del mundo de la escuela, del mundo del niño, del mundo del aprendizaje; pero no nos preocupamos en que expliciten los conocimientos tácitos, implícitos, que sobre la educación, sobre la escuela, sobre el aprendizaje, sobre las relaciones, sobre la disciplina, sobre la evaluación, ya tienen incorporados y que son potentísimos, aunque no totalmente conscientes y por tanto, el paso que debemos dar es provocar que los individuos sean conscientes de sus conocimientos tácitos y sean capaces ahora de explicitarlos, de utilizarlos, de

darse cuenta de sus limitaciones y de provocar por tanto, en la práctica y en el intercambio de proyectos educativos, la transformación consciente de los mismos.

Intentar lograr el aprendizaje de cuerpos organizados de conocimiento en la universidad, por ejemplo, en didáctica, es coger las teorías del aprendizaje, una psicología de la educación, el libro de texto empezando por la primera y decir la teoría conductista tiene estos principios, tiene estos planteamientos, segunda teoría, etc., ese alumno aunque apruebe los exámenes porque sea capaz de enunciar principios, de reproducir, no de manera memorística las teorías del aprendizaje, no tenemos ninguna garantía de que haya reconstruido sus conceptos de aprendizaje latentes en su conocimiento previo y paralelo, y no tenemos ninguna garantía de que sepa utilizarlos para entender problemas del aprendizaje, por tanto yo creo que el objetivo de la práctica, de los procesos de enseñanza y de aprendizaje para futuros maestros debe ser el mismo que utilizarán esos futuros docentes con sus alumnos, es desarrollar, acompañarles en un proceso de reconstrucción de sus conceptos previos, de sus ideas latentes, de sus formas de pensar, de sentir, de actuar, con respecto a la enseñanza, a la educación, con respecto al aprendizaje, y eso significa desarrollo del pensamiento práctico, que es un pensamiento más difuso, pero es definitivamente condicionante y determinante en su práctica. Con esto concluyo. A mi modo de ver estos

retos requieren, al menos nosotros estamos intentando poner en práctica en la Facultad de Educación de Málaga donde se ha incorporado la escuela de magisterio, modificar el espacio, modificar el tiempo, modificar el curriculum, modificar nuestra propia actitud profesional como formadores de formadores y requiere adicionalmente algo que no hemos conseguido por ahora, que estamos intentando, y es desarrollar un curriculum de integración de la práctica y de la teoría, es decir, donde los conocimientos en teorías del aprendizaje, en teorías de la enseñanza, manifiesten su virtualidad, su potencialidad epistemológica, para entender los problemas complejos que aparecen en el aula, no para enriquecer la retórica, relativamente abstracta, del discurso de nuestros futuros docentes, sino sus capacidades, sus potencialidades, sus conocimientos, sus disposiciones y sus actitudes, para entender los problemas concretos de la práctica y proyectar procesos de intervención de esa práctica.

Pues bien, yo creo que ésta, a mi modo de ver, es la caja negra que se oculta siempre en los procesos de evaluación, cuando éstos no entran a analizar, a debatir, ni a indagar la calidad de los aprendizajes. Para este tipo, para esta manera de concebir la profesión docente, mucho más compleja, mucho más digna y mucho más necesaria, yo creo que merece la pena que trabajemos todos y cada uno donde nos encontremos.

Muchas gracias.