

**L'aula com a espai
per a la
transformació del
saber**

M. Isabel Pomar Fiol

Educació i Cultura
(1999), 12:
143-158

L'aula com a espai per a la transformació del saber

M. Isabel Pomar Fiol
Universitat de les Illes Balears

Summary

In this article I outline the need to enrich the comprehension concept teachers use in professional practice, a concept often identified with information ownership. Opting for this enrichment requires introducing meaningful modifications in our intervention strategies, as well as reconsidering the role given to academic disciplines. It therefore calls for a review of our conceptions of the knowledge we build in the school, in the light of an epistemological position that characterizes this knowledge as provisional, contextual, uncertain and partial.

1. L'ensenyament per a la comprensió

Plantejar la comprensió com a finalitat essencial de l'ensenyament significa deixar d'identificar el coneixement amb la possessió d'informació, i entendre que el seu desenvolupament suposa construir interpretacions personals que permetin a l'alumnat exercir la seva capacitat de judici autònom. Des d'aquesta definició de la comprensió com a interpretació crítica de la realitat, exposa HERNANDEZ (1997, 60-61) una idea similar quan afirma:

«El enfoque para la comprensión supone adquirir las destrezas que permiten ir más allá del mundo tal y como estamos acostumbrados a percibirlo a través de códigos lingüísticos y signos culturales producidos por el poder establecido. Esta habilidad constituye un paso no sólo en el aprendizaje para enseñar, sino también en el aprendizaje para pensar, constituyendo una teoría subyacente de hacer el mundo, en la medida en que cuando rehacemos y renombramos nuestro mundo, damos sentido al mundo. [...] Porque estamos interesados en diferentes interpretaciones, estamos interesados en sus orígenes, y en la búsqueda de las fuerzas e intereses que han creado las interpretaciones. Lo que nos lleva, como señala Kincheloe (1993), a una gran conversación cultural (la idea eje de un curriculum para la comprensión) en la que hacemos el conocimiento a través de nuestras acciones y comentarios. Este curriculum nos deja no con verdades estables sino con la tentativa de

encontrar referentes colectivos y con una cierta incertidumbre en el proceso que nos lleva a seguir aprendiendo.»

En altres paraules, *feim* el coneixement quan cream esquemes actius per interpretar la realitat i per intervenir-hi, de manera que l'acció docent significa, fonamentalment, facilitar la formació dels esmentats esquemes de pensament i acció. En aquest sentit, el punt de partida de l'ensenyament per a la comprensió es troba en el coneixement que aporten els alumnes i que intercanvien amb els altres. Així, la pràctica educativa que es desenvolupa a l'aula adquireix un marcat caràcter comunicatiu —atès que s'entén que el saber és intrínsecament social— i l'aula es converteix en l'espai de trobada del coneixement d'acció de l'alumnat i de l'anomenat coneixement acadèmic.

He pres de BARNES (1994) l'expressió *coneixement d'acció* per al·ludir al saber que els alumnes han incorporat a la seva visió del món i sobre la qual basen les seves interpretacions i accions. Crec que em permet no reduir les seves aportacions al que diferents autors denominen coneixement experiencial o quotidià i ampliar-les considerant també el que construeixen a l'escola.¹ Pel que fa al coneixement acadèmic, he seguit la definició de PÉREZ GOMEZ (1995), segons el qual es tracta de la selecció que es treballa a l'escola dels continguts (significats i comportaments) de la cultura pública, sent aquesta última el conjunt de significats que en els diferents àmbits del saber i del fer han anat acumulant els grups humans al llarg de la història. La cultura pública es caracteritza: «[...] *por el contraste público y sistemático, por la crítica y la reformulación permanente y se aloja en las disciplinas científicas, en las producciones artísticas y literarias, en la especulación y reflexión filosófica, en la narración histórica.*» (PÉREZ GOMEZ 1995, 8).

Si el punt de partida de l'ensenyament és el coneixement d'acció de l'alumnat, cal reconsiderar el paper que tenen els continguts presents en les diferents disciplines acadèmiques. Com afirma BARNES (1994, 141), «*El aprendizaje en la escuela no se convierte en una introducción a órdenes de conocimiento completamente nuevos sino en una agudización, un refinamiento y una reordenación del conocimiento que el niño ya utiliza. Claramente, esto concuerda bien con el punto de vista de Piaget y Bruner sobre el aprendizaje como recodificación sucesiva de la experiencia.*» I això requereix establir ponts entre el coneixement que porta l'alumnat i el coneixement públic, entre el discurs quotidià i el discurs educat.

És aquesta la dialèctica que l'infant experimenta i aprèn en la seva vida quotidiana. S'incorpora a la cultura produint-ne interpretacions personals, a partir dels seus esquemes més o menys rics, més o menys escaients, de forma que l'aprenentatge suposa la construcció activa de significats en lloc de la reproducció passiva d'aquests. Proposa PÉREZ GOMEZ (1992, 10) que així hauria de ser també l'aprenentatge acadèmic a l'escola, desenvolupant un procés d'intercanvi i negociació de significats: «*En este intercambio han de activarse necesariamente los esquemas y preconcepciones de la*

¹ Segons PÉREZ GÓMEZ (1992, 1993, 1995) el coneixement experiencial seria el conjunt de significats i comportaments que els alumnes han elaborat en la seva vida prèvia i paral·lela a l'escola, mitjançant els intercanvis espontanis amb el medi familiar i social. Altres autors utilitzen diferents designacions en parlar del coneixement experiencial. Per exemple: *hipòtesis fantàstiques* (CAVINATO 1988), *teories intuïtives* (GARDNER 1993) i *teories implícites* (RODRIGO 1997), enteses com a producte de l'intent de l'infant de trobar una resposta i una explicació vàlida als problemes i dubtes plantejats en la interacció amb el seu entorn.

estructura semántica experiencial previa del alumno/a, para reafirmarlos o reconstruirlos a la luz del potencial cognitivo que representan los nuevos conceptos de la cultura y los conocimientos públicos que ahora se ponen en contacto.»

Per ELLIOT (1990) és aquesta una concepció molt semblant a la que planteja Gadamer en la seva teoria de la interpretació.² Gadamer afirma que cada acte d'interpretació suposa aplicar els nostres preconceptes o prejudicis a l'evidència, i és això una condició i no una barrera per a la comprensió, perquè sols podem captar els significats d'altres persones en relació als que atorgam nosaltres mateixos. És així que Elliot continua dient: «*No existe una interpretación libre de sesgos. El peligro radica en el funcionamiento de los sesgos inconscientes, porque nos impiden mantenernos abiertos a los significados otorgados por las otras personas.*» (ELLIOT 1990, 278).

No es tracta, doncs, de partir del coneixement d'acció dels alumnes per mitificar-lo o substituir-lo sinó per provocar-ne la transformació —per altra banda sempre incerta— a partir del contrast amb altres coneixements, cap a formes més evolucionades i complexes. En aquest sentit, hi ha dos arguments importants que s'han de considerar en relació a la necessitat d'establir ponts a l'escola.

En primer lloc, cal recordar que el problema de l'escola actualment no rau a facilitar l'accés dels alumnes a la informació, sinó a proporcionar eines per a la interpretació i transformació en coneixement d'aquesta informació. Els alumnes de les societats industrialitzades —i els adults— es troben precisament en un context saturat d'informació (sobretot informació audiovisual, més immediata i fàcil de processar), provinent de moltes i variades fonts; la qual cosa dona lloc a l'existència generalitzada d'un coneixement d'acció ampli quant al nombre de concepcions sobre les situacions que constitueixen la vida quotidiana. En la mateixa línia s'expressa POZO (1996) quan afirma que les noves tecnologies d'emmagatzematge, distribució i difusió de la informació permeten un accés quasi instantani a grans bancs de dades, i reseven a l'escola menys *primícies* informatives i, sobretot, menys *exclusives*. «*Estamos de hecho en la sociedad de la información. Según la feliz expresión de Pylyshyn (1984)*³, *los seres humanos somos auténticos ínformívoros, necesitamos información para sobrevivir, igual que necesitamos alimento, calor o contacto social*» (POZO 1996, 43).

Tanmateix, l'abundància d'informació no implica necessàriament una major riquesa del coneixement dels alumnes —i dels adults— ja que la majoria d'aquesta informació és fragmentària, superficial, sovint enganyosa, i no dirigida a facilitar l'accés a un coneixement més comprensiu i crític sobre les diferents parcel·les de la realitat. De fet, es pot dir que vivim en la cultura del *zapping* informatiu (POZO 1996), una cultura mosaic (SANCHO 1997) feta de retalls de coneixement, immersa en el fetitxisme de la informació abundant i del poder de la seva possessió.

«[...] *estamos siendo atiborrados, sobrealimentados de información, las más de las veces además en formato fast food. [...]*

² Es refereix Elliot a la interpretació hermenèutica de Gadamer en relació als textos històrics. Segons aquest autor, no hi ha possibilitat de captar el significat objectiu d'un text històric perquè l'interpret aporta al text un marc particular de referència. Destaca Elliot la semblança entre la teoria del procés d'Stenhouse i la d'interpretació hermenèutica de Gadamer. GADAMER, H.G. (1975). *Truth and method*. New York: Seabury Press. Trad. cast.: *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, 1977.

³ PYLYSHYN, Z. (1984). *Computation and cognition*. Cambridge, Mass.: Bradford Books. Trad. cast.: *Computación y cognición*. Madrid: Debate, 1988.

Sufrimos una cierta obesidad informativa, consecuencia de una dieta poco equilibrada, por lo que debemos someternos cuanto antes a un tratamiento capaz de proporcionar nuevos procesos y estrategias de aprendizaje que adecuen la dieta informativa a nuestras verdaderas necesidades de aprendizaje» (POZO 1996, 44).

Al mateix temps, es critica que l'escola segueixi funcionant en gran mesura com si la societat de la informació no existís, de manera que els alumnes tenen poques oportunitats d'organitzar i donar sentit a aquests sabers informals. Cal recompondre el *collage* per obtenir significat, i això ho pot fer l'escola oferint als alumnes la possibilitat de treballar amb les eines presents a les distintes branques del saber.

Com a segon argument esmentaré el risc de caure, segons l'expressió de GARDNER (1993), en un pernicios aparellament entre escoles i ments. Si el coneixement escolar no incideix en les idees, sentiments i accions que els alumnes fan servir en la seva vida quotidiana, corre el perill de convertir-se simplement en allò que han d'aprendre (i després oblidar) per resoldre les exigències escolars, contribuint d'aquesta forma a la dicotomia entre vida *real* i vida escolar. Com diu PÉREZ GOMEZ (1995, 21): «[...] *la cultura experiencial seguirà siendo válida para afrontar los problemas cotidianos, la cultura académica para resolver con éxito las demandas del medio escolar*», negant a la primera la possibilitat de millora, i mantenint-la estereotipada i rutinària. Aquesta situació de juxtaposició, com demostren moltes investigacions, no es dona únicament en l'àmbit de l'ensenyament obligatori. Alumnes universitaris ben considerats (és a dir, que mostren èxit en les qualificacions) manifesten ser incapaços de resoldre problemes i preguntes bàsiques plantejades d'una forma un poc diferent d'aquella en què han estat formats i examinats.⁴

En relació amb la proposta d'establir lligams entre el coneixement que aporten els alumnes i el coneixement escolar, faig esment d'algunes veus que qüestionen la possibilitat que hi hagi una continuïtat entre ambdós. En concret, em referesc a les manifestades per RODRIGO (1994, 1996) i ARNAY (1996). Plantegen aquests autors les distintes epistemologies constructives a les quals responen els dominis pragmàtics i escolars: les diferències quant al tipus de fenòmens que cada un explica, les metes que pretén assolir, els procediments de construcció que segueixen i el context de construcció, afirmant que aquestes diferències expliquen les dificultats de modificar el coneixement experiencial dels alumnes i la persistència de les concepcions errònies construïdes en la vida quotidiana sobre diversos dominis de la realitat física i social.

Sostenen Rodrigo i Arnay que el coneixement quotidià es construeix en la comunitat de pràctica quotidiana i per resoldre problemes quotidians, mentre que el coneixement escolar es construeix en la comunitat de pràctica escolar i per resoldre

⁴ Cita GARDNER (1993) un exemple clàssic. Es demanà als estudiants (adults joves formats científicament) que indicassin les forces que actuen en una moneda que ha estat llançada a l'aire i ha assolit el punt mitjà de la seva trajectòria ascendent. La resposta correcta és que una vegada la moneda està a l'aire, sols està present la força gravitatòria que l'atreu cap a la terra. Tanmateix, el setanta per cent dels estudiants que havien acabat el curs de física mecànica donaren la mateixa resposta ingènua que els estudiants no formats: esmentaren dues forces, una cap avall, que representava la gravetat, i una força ascendent resultant de la força original ascendent de la mà. Aquesta resposta reflecteix l'opinió intuïtiva o de sentit comú però errònia segons la qual un objecte no es pot moure, a menys que una força activa li hagi estat transmesa d'alguna manera a partir d'una font original de moviment i que una força així s'ha d'anar consumint gradualment.

problemes escolars. Així, diferencia ARNAY (1996) els dos tipus de problemes tal com es resumeix en el quadre següent:

Problemes pràctics	Problemes acadèmics
<ul style="list-style-type: none">- Tenen múltiples solucions correctes.- Tenen múltiples mètodes per obtenir solucions.- Tenen una naturalesa poc definida.- Tenen disponibilitat d'experiències prèvies rellevants.- Es troben envoltats per una alta emoció i motivació.	<ul style="list-style-type: none">- Són formulats per altres.- Estan ben definits.- Són complets en la informació que proveeixen.- Tenen una sola resposta i un sol mètode correcte.- Estan deslligats de l'experiència ordinària.- Tenen poc o cap interès intrínsec.

L'home del carrer (RODRIGO 1994) pretén que el seu coneixement sigui eficaç i l'ajudi a prendre decisions amb rapidesa, per la qual cosa no és exhaustiu en la recerca de causes i solucions, no s'entreté a posar a prova les seves hipòtesis de forma sistemàtica. És a dir, no necessita tenir permanentment explicacions científiques correctes, sinó simplement plausibles en funció de les necessitats. Per la seva banda, l'alumne el que pretén és que el seu coneixement sigui acord amb l'estàndard marcat pel professor i per la classe (consulta dades, posa a prova hipòtesis, realitza observacions sistemàtiques, estudia, memoritza, resol exercicis, fa exàmens...).

La pretensió que el coneixement escolar substitueixi l'experiencial és, en conseqüència, errònia, perquè significa, en molts casos, deixar els alumnes sense els instruments que ja han construït i que els serveixen per interpretar els fenòmens i els fets que es produeixen en la seva vida quotidiana, i que són de naturalesa diferent als proporcionats pel coneixement acadèmic.

Davant d'aquest plantejament, faré dos comentaris. Per una banda, entenc que la caracterització que es fa dels problemes acadèmics respon a una determinada concepció de l'ensenyament que, tot i ser la més estesa, no representa la totalitat d'experiències educatives que mestres i alumnes viuen a les aules. Per tant, al·ludir a una sola manera d'entendre la intervenció docent i els continguts d'aprenentatge per argumentar la dificultat d'establir relacions entre ambdós tipus de coneixements implica oblidar tots els esforços que des de diferents moviments de renovació pedagògica s'han dut a terme —i es mantenen— per modificar la situació de les escoles, el treball que s'hi fa i el paper assignat als seus membres.

Quina és la concepció de l'ensenyament subjacent a aquesta descripció dels problemes acadèmics? Recorrent de nou a les aportacions de Barnes diria que es tracta d'un punt de vista de transmissió. La hipòtesi de Barnes és que existeix un vincle estret entre la idea que el mestre té sobre el coneixement, la seva concepció sobre la comunicació a classe i els papers que mestre i alumnes desenvolupen en la formulació del coneixement. De manera que estableix l'autor dues concepcions extremes sobre l'ensenyament i

l'aprenentatge: el punt de vista de transmissió i el punt de vista d'interpretació. Ambdues queden explícites de la forma següent (BARNES 1994, 138):

<i>El enseñante de Transmisión</i>	<i>El enseñante de Interpretación</i>
1) Cree que el conocimiento existe en forma de disciplinas públicas que incluyen contenidos y criterios de rendimiento.	1) Cree que el conocimiento existe en la capacidad de quien conoce para organizar pensamiento y acción.
2) Valora el rendimiento de los alumnos en la medida que se ajuste a los criterios de la disciplina.	2) Valora el compromiso del alumno con reinterpretar la realidad: los criterios surgen tanto del alumno como del enseñante
3) Considera que la tarea del enseñante es la evaluación y la corrección del rendimiento del alumno en base a los criterios de los que él es custodio.	3) Cree que la tarea del enseñante es establecer un diálogo en el que el alumno pueda reformular su conocimiento mediante la interacción con los demás.
4) Cree que el alumno es un acólito desinformado para quien el acceso al conocimiento será difícil puesto que debe cualificarse a sí mismo mediante pruebas de rendimiento adecuado.	4) Considera que el alumno ya posee un conocimiento sistemático y pertinente, así como los medios para reformular este conocimiento.

Segons explica l'autor, si el mestre considera que el coneixement és bàsicament una disciplina pública, establirà en conseqüència una comunicació en la qual predomini la transmissió i l'avaluació. D'aquesta manera fomentarà un aprenentatge limitat, ja que el nou coneixement no es posarà en relació amb el que ja tenen els alumnes ni tampoc amb els seus propòsits i interessos. Si, per contra, el mestre considera que el coneixement existeix bàsicament en la capacitat de l'alumne per interpretar, destacarà l'aspecte de resposta del seu paper a la classe i farà així possible una negociació entre el seu coneixement i el dels alumnes, i estimularà alhora l'establiment de relacions.

Així doncs, sembla evident que la caracterització feta per Arnay i Rodrigo dels problemes acadèmics no contempla aquelles formes que adopten en la realitat d'algunes aules, des d'una perspectiva de construcció dinàmica del coneixement i de les formes d'adquisició d'aquest més propera al punt de vista d'interpretació de Barnes.⁵

El segon argument respecte del plantejament de Rodrigo i Arnay té a veure amb la crítica a la pretensió de substituir el coneixement dels alumnes per l'escolar. Tot i estar d'acord en l'error que suposa aspirar a aquesta suplantació, entenc que no és aquest el propòsit que es persegueix quan es planteja establir ponts entre ambdós sabers. Precisament per la importància que té el coneixement que l'infant —i l'adult— utilitza per interpretar i actuar en la seva vida quotidiana, es fa necessari enriquir-lo, i evitar així que es

⁵ S'entén aquí el constructivisme com a perspectiva epistemològica i psicològica.

mantengui sota referents rutinaris i estereotipats, i oferir a l'infant la possibilitat d'incorporar-ne altres de més elaborats. Per tant, no es tracta d'atribuir una total identitat d'organització i de continguts als dominis pragmàtic i escolar, com critica Rodrigo, sinó més bé de possibilitar que entre l'un i l'altre es produeixin enllaços significatius i rellevants.

Hi ha un altre aspecte esmentat per Rodrigo sobre el qual es pot debatre. Em referesc a la pregunta que es fa sobre fins on ha d'arribar l'empenta motivacional de les experiències quotidianes. És a dir, si el fet de plantejar-se com a punt de partida els problemes, preocupacions i dubtes que manifesten els alumnes permet que sorgeixin els temes importants que la ciència pretén resoldre; o si, per contra, s'hauria de passar de l'explicació dels fenòmens quotidians a l'explicació dels fenòmens científics. Davant d'aquest dilema, opta per proposar que el primer pot ser un objectiu suficient per a l'ensenyament obligatori però no per cobrir tot l'espai formatiu.

«La razón principal es que si nos limitamos a seleccionar como contenidos escolares aquellos fenómenos cotidianos que las alumnas y los alumnos encuentran relevantes en su práctica cotidiana y para los cuales buscan explicación, podemos dejar fuera muchos fenómenos científicos que no son objeto de interés inmediato por parte de la comunidad» (RODRIGO 1996, 22).

Entenc que de les seves paraules es pot extreure la idea que recórrer a les necessitats de comprensió dels alumnes suscitées des del domini quotidià és una estratègia metodològica dirigida a provocar la motivació dels alumnes envers el coneixement acadèmic. Tanmateix, concebre la comprensió com la capacitat d'utilitzar el coneixement en la vida (coneixement d'acció) té derivacions importants en relació amb la pertinència en termes no dels continguts, sinó de la qualitat de l'aprenentatge que es possibilita. Podria pensar-se que el problema dels alumnes avorrits i fracassats es basa en la manca de pertinència dels coneixements que els obliguen a estudiar, quan el problema és el resultat de la forma habitual de presentar aquests continguts als alumnes; és a dir, de l'èmfasi posat en l'ensenyament de transmissió que separa els alumnes dels temes que estudien. Com afirma ELLIOT (1990, 233), *«Este tipo de enseñanza no proporciona a los alumnos oportunidades para percibir el interés intrínseco de los temas en relación con su pertinencia para dar sentido a su propia experiencia»*. Per altra banda, sembla que el coneixement escolar s'identifiqui exclusivament amb el científic, no contemplant altres manifestacions del saber humà (les produccions artístiques, la reflexió filosòfica...) que tenen també cabuda a l'escola.

Coherentment amb la seva concepció, suggereix Rodrigo que l'escola ha de propiciar, a partir d'un determinat moment, l'entrada dels continguts ensenyables de la ciència i amb aquests la seva comunitat de pràctiques (les seves activitats, discursos i formes de negociació) per ampliar l'entorn experiencial dels alumnes fins abastir les experiències científiques seleccionades com a rellevants. Tanmateix, i concloent ja la discussió sobre les aportacions de Rodrigo i Arnay, el problema rau a determinar quin és el nivell educatiu en el qual es pot passar de considerar el coneixement escolar com a reconstrucció del saber quotidià (amb una implícita valoració negativa de les possibilitats que ofereixen els problemes i preocupacions dels alumnes) a contemplar-lo com la reconstrucció del coneixement científic *«[...] para elaborar una versión menos compleja de éste»* (RODRIGO 1996, 22); és a dir, quan es considera adequat introduir una cultura escolar científica. La qüestió és com posar a disposició dels alumnes el coneixement públic

sense que es converteixi en una cotilla i que, al mateix temps, pugui ser incorporat per ells a les seves interpretacions i accions per afrontar les exigències de la vida, al seu coneixement d'acció.

Però quin significat té aquesta proposta en el marc de l'ensenyament per a la comprensió? Què vol dir, en definitiva, establir ponts entre el coneixement dels alumnes i el coneixement públic? De manera rotunda el mateix Barnes proposa que la resposta rau en la participació dels alumnes en la formulació del coneixement. La mateixa idea es pot trobar en les paraules d'HERNANDEZ (1996) quan argumenta que l'educació per a la comprensió s'organitza a partir de dos eixos vinculats: allò que els alumnes aprenen i la relació que el procés d'aprenentatge i l'experiència de l'escola té amb les seves vides.

Es pot derivar, doncs, la necessitat de fer presents a l'aula unes condicions de treball i unes formes específiques d'organitzar les activitats d'ensenyament-aprenentatge. Tant les unes com les altres comportarien l'existència d'uns significats primordials que compartirien mestre i alumnes. Entre d'altres es poden citar com a exemples:

- L'acceptació i la integració del coneixement que aporten els alumnes.
- La contrastació amb altres interpretacions a través de l'intercanvi, el debat i la confrontació d'idees.
- L'ús del coneixement d'acció dels alumnes per possibilitar-ne la reconstrucció, a partir del qüestionament de la seva validesa infal·lible i de la necessitat de cercar noves respostes.
- La utilització de les disciplines com a eines d'interpretació de la realitat, en la recerca d'una comprensió més global a partir dels problemes, dubtes i qüestions plantejats pels alumnes.
- L'acomodació dels recursos didàctics al procés de reconstrucció.

2. La transformació del saber com a procés inacabat i sorprenent

La finalitat de la reconstrucció conscient del coneixement d'acció dels alumnes du implícita una caracterització del saber humà com a provisional, contextual i subjecte al canvi. En aquest apartat la meua pretensió és aprofundir en aquesta concepció, a partir de plantejar un nou objectiu que cal tenir present: compartir amb els alumnes la idea que l'esmentada transformació, és a dir, l'augment de la capacitat de resoldre problemes, és un procés inacabat i sorprenent.

Concebre l'elaboració del saber com a construcció evoca la imatge del bastiment d'alguns edificis, sent el de les catedrals un exemple eloqüent. Iniciades algunes d'aquestes en l'època romànica, els successius arquitectes i artesans hi incorporaren de forma progressiva elements gòtics, renaixentistes i barrocs, en funció no sols del progrés tècnic sinó també dels canvis en les concepcions artístiques i religioses que en cada moment s'imposaven.

Aquest caràcter històric i social és atribuït no sols a les produccions artístiques sinó a qualsevol àmbit del coneixement humà, sense descartar en aquest sentit l'activitat científica. Així, es concep que qualsevol coneixement és part de la societat en la qual s'elabora i de la seva evolució, de la mateixa manera que ho són l'ordenament jurídic o la política. En conseqüència, no té gaire sentit entendre la cultura, és a dir, les formes de pensar, creure, actuar i jutjar, com a realitats estables i neutrals.

Com afirmen EDWARDS i MERCER (1988, 115), tot els sabers són, en darrera instància, qüestionats i estan oberts a l'anàlisi crítica: *«Incluso los principios más universalmente aceptados no son más que eso: están sujetos a la aceptación social, el acuerdo, la validación, e incluidos en un contexto de conocimiento y procedimiento aceptados»*. I com a construcció social, no es poden obviar els interessos i valors que en guien i generen l'elaboració. Aquesta presència de la historicitat i de la societat no significa una menor virtualitat de les pràctiques i productes elaborats des de les diferents branques del saber, sinó més aviat la consideració de la inexistència d'universals epistemològics immutables (CULLEN 1997) que expliquin de manera objectiva la realitat i puguin ser utilitzats per controlar-la.⁶

Quina és la relació amb la construcció que té lloc a l'escola? És coherent pensar que aquesta consciència processual i contextual s'ha de manifestar també en relació al coneixement desenvolupat pels éssers humans. Es fa per tant necessari oferir als alumnes referents que ajudin a copsar els elements que condicionen el desenvolupament del saber.

Des de diferents aproximacions s'ha fet palès que el sorgiment de noves condicions polítiques, socials i econòmiques han fet entrar en crisi el pensament de la modernitat, fill de la Il·lustració i del seus ideals emancipadors. La modernitat es fonamenta en la idea que la naturalesa es pot transformar i que el progrés humà és assolible desenvolupant i aplicant a la vida social la comprensió científica i tecnològica; sent la raó l'instrument privilegiat d'aquesta comprensió. Segons CARR (1996), es partia del convenciment que el desenvolupament de la raó permetria deixar enrere la ignorància i la superstició fomentades per les institucions religioses i polítiques de l'ordre social establert, i que es convertiria en la guia de l'organització social.⁷ No és estrany doncs, afirma aquest mateix autor, que els ideals emancipadors de la Il·lustració hagin estimulat gran part del nostre pensament sobre la funció de l'educació, fonamentat en el domini de la raó i l'afany d'alliberar la humanitat de la foscor de les tradicions.

«Los prejuicios y las supersticiones han de ser sustituidos por el conocimiento racional y la evidencia de los hechos empíricos. La función de los educadores es transmitir la verdad y los valores universales sobre los conceptos de bondad, belleza y verdad que rigen las diferentes esferas de la cultura (normas sociales, vida política, arte, ciencia, etc.). Los estudiantes han de deshacerse de sus pensamientos e ideas preconcebidas para aprehender el conocimiento, las narrativas y la versión de los hechos que la escuela moderna les transfiera» (AYUSTE 1997, 81).

⁶ En paraules de MÈLICH (1994) ha entrat en crisi la tesi segons la qual el coneixement científic és fiable perquè es pot demostrar objectivament. Afirmar que en les dues darreres dècades ha tenguut lloc un canvi espectacular en la filosofia de la ciència davant la crítica d'autors com Khun, Toulmin, Lakatos, Hesse, Popper i Feyerabend. En el seu lloc ha sorgit una nova filosofia de la ciència que rebutja molts supòsits dels punts de vista precedents. Resumint, en aquesta filosofia es desestima la idea que hi pot haver observacions teòricament neutrals, i ja no es canonitzen com a ideal suprem de la investigació científica els sistemes de lleis connectades de forma deductiva. Però el més important és que la ciència es considera una empresa interpretativa, de manera que els problemes de significat, comunicació i traducció adquireixen una rellevància immediata per a les teories científiques. Així, l'objectivitat positivista ha quedat superada per la intersubjectivitat.

⁷ Com explica AYUSTE (1997), en nom de la raó i de la veritat absoluta, la modernitat intentà orientar el curs de la història en un sentit universalment vàlid. És el cas de la democràcia liberal i també del marxisme, aquest últim com a contestació al model de societat que s'estén amb el desenvolupament de la modernitat.

La fe en la raó com a motor de canvi conduí a la recerca del procediment òptim que permetés avançar en el coneixement i domini de la naturalesa real del món, atorgant a la ciència la prerrogativa d'il·luminar el camí del progrés. Apel·lant a la raó i convertint-la en l'única possibilitat de conèixer tots els àmbits de la realitat, és a dir, oblidant altres dimensions de la personalitat humana com la participació social, les relacions interpersonals, etc., s'establiren models de desenvolupament humà i d'organització de la vida social indiscutibles, atès que derivaven d'un procediment objectiu, neutral i rigorós.

Les actuals condicions polítiques, socials i econòmiques (industrialització dels processos de producció, l'auge del capitalisme, les diferències Nord-Sud, la degradació del medi ambient, etc.), i també l'aparició d'un nou posicionament epistemològic⁸, han suposat la pèrdua de la confiança absoluta en els postulats de la modernitat, qüestionant la idea de progrés il·limitat i lineal, afirmant la relativitat del coneixement humà i el respecte a la identitat diferencial de les cultures, és a dir, a altres formes de valorar, viure, conèixer i fer (PÉREZ GOMEZ 1993, 1995).⁹

Els elements que bàsicament caracteritzarien la postmodernitat com a condició social (assenyalats entre d'altres per diferents autors del món educatiu com HARGREAVES, 1996; PÉREZ GOMEZ, 1994, 1995; TAMARIT, 1997; CULLEN, 1997) podrien resumir-se de la forma següent: la globalització política i la defensa de les identitats nacionals, la flexibilitat econòmica i laboral acompanyades d'una nova concepció del consum, la promoció simultània de l'individualisme i del conformisme social (considerant que no existeixen altres formes viables d'organització), l'aparició del relativisme moral, i la primacia de l'eficàcia com a indicador de qualitat.

Per altra banda, s'entén que com a postura teòrica, la postmodernitat es caracteritza per: el relativisme i la incertesa. Suposa negar l'existència d'un coneixement fonamental, atès que no existeix una realitat cognoscible més enllà dels signes del llenguatge, la imatge i el discurs. «*La verdad, la realidad y la misma razón son, pues, inalcanzables para el conocimiento y el entendimiento humanos*» (HARGREAVES 1996, 65-66). En la mateixa línia afirma POZO (1996) que en la cultura contemporània s'ha abandonat el realisme com a forma cultural de coneixement (fet que es fa visible a l'art, la literatura, la ciència...), i s'ha assumit que el saber avança elaborant teories més que recollint dades suposadament reals. En aquest sentit declara, basant-se en les aportacions de Lakatos¹⁰, que la ciència no és una col·lecció de fets sinó un sistema de teories.

S'imposa, doncs, una visió del món no com quelcom de real, sinó com una construcció producte d'una mirada esbiaixada, parcial, més encara, de múltiples perspectives entrecruades. No hi ha realitats absolutes i objectives a les quals accedir a través del coneixement científic. És més, la ciència no es pot concebre negant credibilitat a altres modes de coneixement, no es pot entendre com el saber «[...] *que ha logrado el punto arquimédico del conocimiento por la sencilla razón de que tal "punto" no existe*» (MÈLICH 1994, 26).¹¹

⁸ HARGREAVES (1996) diferencia postmodernitat com a condició social i com a posicionament teòric. En el segon cas, es tracta d'un pensament sorgit com a reacció als principis il·lustrats de la modernitat.

⁹ Les referències que cita PÉREZ GÓMEZ (1995) són: LYOTARD, J. F. (1987). *La postmodernidad*. Barcelona: Gedisa. LYOTARD, J. F. (1989). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra. LIPOVETSKY, G. (1991). *El imperio de lo efímero*. Barcelona: Anagrama. BOUDILLARD, J. (1987). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós. BOUDILLARD, J. (1991). *Las estrategias fatales*. Barcelona: Anagrama.

¹⁰ LAKATOS, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.

¹¹ Es refereix a les tesis de Khun. KHUN, T. S. (1989). *¿Qué son las revoluciones científicas? y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.

Les veus crítiques sorgides davant aquest posicionament epistemològic no reclamen, en general, el rebuig total de les aportacions postmodernes, atès que ofereixen també la possibilitat de revisar els plantejaments de la modernitat. Així, HARGREAVES (1996, 66) proposa l'adopció de determinats aspectes com a estratègia intel·lectual: «*Ver las cosas de otro modo, darles vueltas, considerar perspectivas no contempladas antes puede ayudarnos a adoptar una postura más crítica, abierta y amplia ante lo que estamos estudiando y ante nuestra forma de hacerlo*». Tanmateix, no accepta la negació de la possibilitat d'un saber bàsic sobre la realitat social, ja que considera que és aquesta una pretensió incoherent des d'un punt de vista intel·lectual i, a més a més, pel perill de caure novament en un dogmatisme ideològic.¹²

Per la seva banda YOUNG (1993) expressa, recollint les paraules d'Habermas¹³, la necessitat de transformar la nostra concepció de la modernitat. De igual forma CARR (1996, 161) defensa que la visió de la Il·lustració no ha deixat de ser viable i que, per tant, cal una comprensió nova de la modernitat a la llum de les idees fonamentals del pensament actual.

«Más bien, nos desafía a defender nuestra confianza en esta visión desde un punto de vista intelectual en el que las perspectivas y la deseabilidad del cumplimiento futuro del proyecto de la Ilustración ya no puede preverse ni darse por supuesto. En resumen, el auténtico reto del postmodernismo consiste en que nos obliga a volver a considerar nuestro compromiso con la educación emancipadora».

En definitiva, cal aprendre a relacionar-se amb el coneixement sense la il·lusió de veritats absolutes, acceptant que la raó, el pensament que millora la nostra comprensió, només es relaciona amb una part de la realitat. En aquest sentit, em sembla aclaridora la distinció que estableix MORIN (1993, 1994) entre racionalitat i racionalització. Per ell la racionalitat és el diàleg incessant entre el nostre esperit, que crea les estructures lògiques, que les aplica al món i que dialoga amb aquest món real, però sense pretendre englobar la totalitat de la realitat dins d'un sistema lògic. En canvi la racionalització aspira precisament a tancar-la dins un sistema coherent, descartant tot allò que el contradiu i categoritzant-lo com a il·lusió o aparença. «*La razón que ignora los seres, la subjetividad y la vida es irracional. Hay que tener en cuenta al mito, al afecto, al amor, al arrepentimiento, que deben ser considerados racionalmente. La verdadera racionalidad conoce los límites de la lógica, del determinismo, del mecanicismo; sabe [...] que la realidad conlleva misterio*» (MORIN 1993, 69-70).

Admetre la inexistència de veritats absolutes i resituar el paper de la raó no significa acceptar el relativisme absolut del *tot val*. És necessari trobar els procediments que facin possible la comunicació i el contrast entre diferents aproximacions a la realitat, i permetre així un nou enfocament de la modernitat. I la proposta que recullen aquestes veus crítiques

¹² Plantegen PÉREZ GÓMEZ (1995) i AYUSTE (1997) el risc d'arribar a acceptar un relativisme absolut (*tot val* i res no es pot proposar com a millor), la qual cosa conduiria a la defensa de la incomunicació i de la impossibilitat de contrast intercultural, és a dir, que tot romanguí inalterable. Davant d'aquesta situació, proposa TORRES (1996, 43): «*En el fondo, de lo que se trata es de educar a las ciudadanas y ciudadanos con un "informado escepticismo" o, lo que es lo mismo con capacidades para el pensamiento crítico, como una de las estrategias ante una sociedad y un mundo en el que los fundamentalismos, el pensamiento dogmático, tienden a inundarlo todo y colocarse como el único parámetro que perpetuar*».

¹³ HABERMAS, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.

és la plantejada per Habermas¹⁴: recuperar el diàleg com a eina d'enteniment en el qual les concepcions particulars, els supòsits i les creences dels interlocutors siguin sotmesos a l'argumentació per tal de poder arribar a un consens racional. El caràcter racional de la comunicació implica considerar, segons la proposta d'Habermas, certs postulats sobre la validesa del que es comparteix en el si del diàleg: «[...] *que lo que se dice es comprensible; que cualesquiera aserciones concretas que se hagan son verdaderas; que lo que se dice, en el contexto, es apropiado y justificado, y que el hablante es sincero y no trata de engañar al oyente*» (CARR 1996, 152). En poques paraules, acceptar la possibilitat d'interpretacions alternatives no les autoritza totes per igual.

No es tracta per tant d'una nova proposta d'un model de societat, la qual cosa seria propi de la modernitat tradicional, sinó d'una ètica procedimental (AYUSTE 1997) basada en el diàleg i en l'aprofundiment de la democràcia com a mitjà per afavorir el progrés social i el desenvolupament dels individus.

Ara bé, com es concreta a l'escola el debat entre modernitat i postmodernitat? Quins canvis s'estan produint —o almenys es reclamen— respecte del paper de l'educació i del treball del professorat i de l'alumnat? Entre algunes de les propostes que breument exposaré, n'hi ha que formen part del pensament educatiu des de fa bastants dècades (basta recordar, per exemple, les aportacions de Dewey), però potser les actuals condicions socials les situen en un posicionament rellevant.

1) Davant la pèrdua de les certeses infalibles, es qüestiona la validesa d'un currículum escolar basat en un saber indiscutible, objectiu, fidel reflex de la realitat que representa.

Cal, per una banda, comprendre la parcialitat dels sabers —com a aproximacions incompletes que són—, i intentar integrar-los per afavorir una comprensió més global del món i d'un mateix.

«La cultura del aprendizaje dirigida a reproducir saberes previamente establecidos debe dar paso a una cultura de la comprensión, del análisis crítico, de la reflexión sobre lo que hacemos y creemos y no sólo del consumo, mediado y acelerado por la tecnología, de creencias y modos de hacer fabricados fuera de nosotros. Se requiere un esfuerzo para dar sentido o integrar algunos de esos saberes parciales que inevitablemente nos conforman, de forma que, al repensarlos, podamos reconstruirlos, darles una nueva forma o estructura» (POZO 1996, 49-50).

Per l'altra, és necessari tenir present que la consciència de la parcialitat dels sabers reclama la incorporació a l'escola dels procediments de construcció del coneixement. Aquesta agregació hauria de permetre als alumnes participar d'una concepció de les disciplines com a eines al servei dels problemes i preocupacions de les persones, i copsar així el seu potencial per donar lloc a nous coneixements. No hauria de ser aquesta una experiència educativa limitada a aquells alumnes que, després d'un llarg trajecte formatiu,

¹⁴ HABERMAS, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. 1: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus. HABERMAS, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa. Vol 2: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus. HABERMAS, J. (1987). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos.

reben finalment una visió del coneixement com a quelcom de fluït, permeable, qüestionable, i subjecte a condicionants històrics i socials.

2) La tesi de la inexistència d'un saber absolut porta a rebutjar la superioritat d'uns coneixements i d'unes formes de construcció sobre d'altres.

Cal entendre'ls com a diferents i cercar els lligams entre ells per possibilitar una comprensió del caràcter multidimensional de la realitat (MÈLICH 1994; MORIN 1994). Per aquesta raó, es proposa la incorporació a l'escola d'altres *mirades parcials*, no com a matèries complementàries i alienes al currículum establert. Un exemple es pot trobar en el paper atorgat als anomenats temes transversals. En principi, es pot entendre que la seva inclusió respon a la pretensió de fer palès que determinats problemes socials difícilment poden ser abordats des d'una sola disciplina. Ara bé, el perill rau en el fet que, per la forma de ser tractats, els alumnes arribin a considerar que els temes crítics o problemàtics per a la vida social com la salut, la discriminació, la interculturalitat, els drets humans o el medi ambient, tenen una resposta desvinculada dels sabers *privilegiats*, amb la qual cosa es reforça el caràcter ahistòric i asocial d'aquests últims, la neutralitat axiològica diria CULLEN (1997).

3) La pèrdua de la fe en l'aplicació infalible dels avenços de la ciència i la tècnica en els diferents àmbits de la vida social obliga a considerar el caràcter complex, situacional i intencional de la pràctica educativa.

No es pot mantenir sense fissures una concepció de la pràctica com a àmbit en el qual es donen problemes genèrics, que és objectiva, estable i clarament definible, i per la qual cosa es pot considerar camp d'aplicació de la investigació científica en espera d'obtenir resultats previsibles i controlables. Més bé al contrari, cal entendre la pràctica docent —igual que qualsevol pràctica professional— com a complexa, incerta, inestable i singular, sense oblidar tota la càrrega de finalitats, interessos i valors que expliquen i condicionen les decisions i accions educatives.

En la mateixa línia argumentativa, cal abandonar la idea del docent com a tècnic que aplica les teories i fórmules derivades de la investigació científica, amb una acceptació acrítica i amb escassa participació en les decisions educatives. Es fa necessari respectar i tenir present la reflexió del professorat, les seves anàlisis i propostes, des de la valoració d'un compromís professional que el porta a qüestionar i qüestionar-se no sols el que es fa i com, sinó també al voltant del perquè (IMBERNON 1994).

Per concloure, crec convenient ressaltar que aquestes propostes no tenen la intenció de convertir-se en una nova fórmula, en una nova estratègia didàctica amb la qual encarar les exigències de les condicions socials actuals. La tendència a centrar els canvis en els mètodes pedagògics i en les innovacions tecnològiques, separant a més les variables socials de les variables cognitives, contribueix en gran mesura a crear falses expectatives i a desviar el centre d'atenció dels vertaders problemes educatius. Més bé es tracta de considerar-les, seguint les paraules d'Hernández citades per RAMOS (1993), com una actitud professional i personal de situar-se en el món, acceptant la incertesa i la permeabilitat del coneixement, i plantejant-se, en conseqüència, una forma diferent de concebre l'aprenentatge i la funció social de l'escola. I també perquè, com ens recorda Carmen Martín Gaité a la seva novel·la *La reina de las nieves*, «*Si se ven todas las cosas puestas en fila, esto antes, esto luego, se acaba el misterio, solía decir, y sin misterio ya me dirás tú qué tontería de negocio iba a ser la vida, niño*».

Bibliografía

- Arnay, J. (1996). «El papel del alumnado de primaria en la construcción del conocimiento». *Kikirikí*, 39, 22-26.
- Ayuste, A. (1997). «Pedagogía crítica y modernidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 254, 80-85.
- Barnes, D. (1994). *De la comunicación al currículo* Madrid: Visor.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, D.; Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. (1996). «Buscando la complejidad en el conocimiento escolar». *Kikirikí*, 39, 32-38.
- Hernández, F. (1997). «La necesidad de repensar el saber escolar (y la función de la escuela) en tiempos de mudanza». *Aula de Innovación Educativa*, 59, 75-80.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Mèlich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Morin, E. (1993). «El desafío de la globalidad». *Archipiélago*, 16, 66-72.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez Gómez, Á. (1992). «La cultura académica y el aprendizaje escolar». *Kikirikí*, 26, 5-13.
- Pérez Gómez, Á. (1993). «La cultura en la escuela: retos y exigencias». *Kikirikí*, 29, 5-12.
- Pérez Gómez, Á. (1994). «La cultura escolar en la sociedad posmoderna». *Cuadernos de Pedagogía*, 225, 80-85.
- Pérez Gómez, Á. (1995). «La escuela, encrucijada de culturas». *Investigación en la escuela*, 26, 7-24.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Ramos, J. (1993). «La globalización como cambio de mirada (entrevista con F. Hernández)». *Kikirikí*, 29, 20-25.
- Rodrigo, M. J. (1994). «El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un sólo constructivismo o tres?» *Investigación en la escuela*, 23 7-16.
- Rodrigo, M. J. (1996). «Realidad y conocimiento». *Kikirikí*, 39, 18-22.
- Sancho, J. M. (1997). «La comprensión de las problemáticas de la educación escolar». *Aula de Innovación Educativa*, 67, 80-85.
- Tamarit, J. (1997). *Escuela crítica y formación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Torres, J. (1996). «Sin muros en las aulas: el currículum integrado». *Kikirikí*, 39, 39-45.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC.