

La escuela, encrucijada de culturas

Angel I. Pérez Gómez
Universidad de Málaga



RESUMEN

El presente artículo intenta ofrecer un desarrollo de los distintos aspectos que componen cada una de las culturas que interactúan en el espacio escolar: la cultura pública, la académica, la social, la escolar y la privada..., y cuyo conocimiento puede ayudar a clarificar el conjunto de factores plurales que condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje y que frecuentemente se han incluido en el so-called concepto de *currículum oculto*. De esta forma, el autor considera la escuela como un espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica es la mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones.

Ya en otras ocasiones (Pérez Gómez, 1993, 1994) he propuesto considerar la escuela como un espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica, que la distingue de otras instituciones e instancias de socialización y le confiere su propia identidad y su relativa autonomía, es la *mediación reflexiva* de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones. Es este vivo, fluido y complejo cruce de culturas que se produce en la escuela entre las propuestas de la *cultura pública*, alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas; las determinaciones de la *cultura académica*, reflejada en las concreciones que constituyen el currículum; los influjos de la *cultura social*, constituida por los valores hegemónicos del escenario social; las presiones cotidianas de la *cultura escolar*, presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica, y las características de la *cultura privada*, adquirida por cada alumno a tra-

vés de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno, el responsable definitivo de la naturaleza, sentido y eficacia de lo que los alumnos y alumnas aprenden en su vida escolar.

El presente artículo intenta ofrecer un desarrollo, tal vez indicativo y telegráfico, de los distintos aspectos que componen cada una de estas culturas que interactúan en el espacio escolar y cuyo conocimiento puede ayudarnos a clarificar el conjunto de factores plurales que condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje y que frecuentemente se han incluido en el so-called concepto paraguas *currículum oculto*. (Xurxo Torres, 1993, Appel 1989)

En primer lugar, y teniendo en cuenta la complejidad del término cultura, del que me sirvo para agrupar los distintos factores que intervienen en la escuela, me parece necesario precisar su contenido para facilitar la comprensión de mis aportaciones. Considero una cultura como el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un de-



terminado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado. La cultura, por tanto, es el resultado de la construcción social a lo largo del tiempo, contingente a las condiciones materiales, sociales y espirituales que dominan un espacio y un tiempo. Se expresa en significados, valores, costumbres, rituales, instituciones y objetos materiales y simbólicos que rodean la vida individual y colectiva de la comunidad. Como afirma Brunner, como consecuencia de su carácter contingente, parcial y provisional, la cultura no es un algoritmo matemático que se cumple indefectiblemente, ha de considerarse siempre como un texto ambiguo, que es necesario interpretar indefinidamente. Por ello participar y vivir una cultura supone reinterpretarla, reproducirla tanto como transformarla. La cultura potencia tanto como limita, abre a la vez que restringe el horizonte de imaginación y práctica de quienes la viven. Por otra parte, la naturaleza de cada cultura determina las posibilidades de creación y desarrollo interno, de evolución o estancamiento, de autonomía o dependencia individual.

La cultura pública

Entiendo por cultura pública, el conjunto de significados que en los diferentes ámbitos del saber y del hacer han ido acumulando los grupos humanos a lo largo de la historia. Es un saber destilado por el contraste público y sistemático, por la crítica y reformulación permanente, y que se aloja en las disciplinas científicas, en las producciones artísticas y literarias, en la especulación y reflexión filosófica, en la narración histórica..., transmitido de forma

oral hasta una época y hoy día prioritariamente de forma escrita en la mayoría de los grupos humanos. Esta cultura pública evoluciona y se transforma a lo largo del tiempo y se diferencia en virtud de la distribución espacial de los grupos humanos.

Parece claro que la escuela actual, vigente en la sociedad occidental y que hemos conocido prácticamente inalterable e igual a sí misma, excepto interesantes excepciones, desde hace ya muchas décadas, corresponde a la cultura pública moderna. En el mejor de los casos, la escuela, que siempre ha caminado a remolque de las exigencias y demandas sociales, ha respondido a los patrones, valores y propuestas de la cultura moderna, incluso cuando proliferan por doquier los síntomas de su descomposición, las manifestaciones de sus lagunas, deficiencias y contradicciones. Será preciso, por tanto, analizar los valores que definen la modernidad, y su progresivo deterioro para comprender tanto el valor social como la fosilización y deterioro de su herramienta más preciada, la escuela.

La característica más definitoria de la modernidad es sin duda la apuesta decidida por el imperio de la razón como el instrumento privilegiado en manos del hombre que le permite ordenar la actividad científica y técnica, el gobierno de los hombres, y la administración de las cosas, sin el recurso a fuerzas y poderes externos o sobrenaturales. *"La concepción clásica de la modernidad es pues, ante todo, la construcción de una imagen racionalista del mundo que integra al hombre en la naturaleza y que rechaza todas las formas de dualismo del cuerpo y del alma, del mundo humano y de la trascendencia."* (Tourette, 1993, p.47). La creencia sin sombras en el imperio de la razón ha conducido a la búsqueda de un único modelo de la Verdad, del Bien, y de la Belleza, a establecer el procedimiento perfecto y objetivo de producción del conocimiento científico

fico, a la derivación lógica, precisa y mecánica de sus aplicaciones tecnológicas, primero en el ámbito de la naturaleza, después en el de las relaciones económicas y sociales, a concebir el modelo ideal de organización política, a reafirmar el sentido lineal y progresivo de la historia, a privilegiar el conocimiento de los expertos y de las vanguardias, a establecer una jerarquía entre las culturas, a definir un modelo ideal de desarrollo y comportamiento humano, precisamente el occidental, y a legitimar en definitiva la imposición social, interna y externa, de dichos modelos. En definitiva, a imponer una forma privilegiada de civilización.

Como afirman Forlari (1992), Touraine (1993) Finkielkraut (1990) y Sebrel (1992) en la propia propuesta modernista de la filosofía de las luces y la ilustración se encuentra tanto el principio de la exageración unilateral de la razón instrumental que supone la sumisión y dependencia del hombre de una supuesta y externa verdad universal, como la búsqueda crítica y la denuncia de sus límites y contradicciones, (Touraine, 1993). Como afirma Reyes Mate (1993) nada hay más pernicioso que pensar "tener razón", cuando alguien se cree en posesión de la verdad se ve obligado a someterse a ella y a someter a los demás. En la segunda mitad del siglo XX se llega al convencimiento generalizado de que la razón, no solo es débil sino manipulable y fácilmente subordinada y utilizable al servicio de los intereses más inconfesables e irracionales de los más poderosos. Ya no puede hablarse de una razón universal como fundamento del pensar y del hacer, sino de diferentes razones que sostienen intereses distintos, y frecuentemente contradictorios entre sí. Del mismo modo, el concepto de cultura valiosa se restringe a las peculiaridades de la civilización occidental, su historia y sus pretensiones, proponiendo como natura-

leza humana los rasgos que definen el modelo de hombre, sociedad, verdad, bondad y belleza, que constituyen el canon clásico de occidente. En consecuencia, la escuela no solo ignora las peculiaridades y diferencias del desarrollo individual y cultural, imponiendo la adquisición homogénea, la mayoría de las veces sin sentido, de los contenidos perennes de la humanidad, olvida o desprecia por lo general los procesos, contradicciones y conflictos en la historia del pensar y del hacer, y restringe el objeto de enseñanza al conocimiento, desatendiendo así el amplio territorio de las intuiciones, emociones, y sensibilidades.

Es evidente que en las últimas décadas vivimos una inevitable sensación de crisis interna y externa de la configuración moderna de la cultura pública que ha legitimado, al menos teóricamente, la práctica docente en nuestras escuelas. La cultura científica y el modelo de racionalidad que ha regido en la sociedad occidental se desvanece. La modernidad, la idea de progreso lineal e indefinido, la productividad racionalista, la concepción positivista, la tendencia etnocéntrica y colonial a imponer el modelo de verdad, bondad y belleza propio de occidente, como el modelo superior y la concepción homogénea del desarrollo humano que discrimina y desprecia las diferencias de raza, de sexo y de cultura..., se desmorona ante las evidencias de la historia de la humanidad en el siglo XX y ante la crítica postmoderna que cuestionan la idea de progreso lineal e ilimitado, afirman la relatividad del conocimiento humano, el respeto a la identidad diferencial de las culturas, el valor de otras formas de racionalidad, de otros modos de valorar, vivir, conocer y hacer. (Lyotard, 1987, 1989; Lipovetsky, 1991; Baudrillard, 1987, 1991;)

No obstante, la crítica postmoderna en defensa de la identidad de las diferentes

culturas y de una concepción más flexible y pragmática del ser humano llega con frecuencia a proponer y ensalzar el relativismo más absoluto y grosero, donde se afirma la irreductibilidad de las diferencias culturales incluso para el conocimiento, lo que conduce a la defensa de la inconmensurabilidad e incomunicación, y en consecuencia al relativismo ético del todo vale y nada puede proponerse como mejor. A mi entender, el relativismo absoluto, al defender la identidad inviolable de cada cultura particular pierde también la conciencia del carácter histórico y contingente de las producciones culturales y humanas, que como tales no tienen ninguna identidad necesaria, perenne y *natural* sino contingente al equilibrio singular de fuerzas e intereses de los grupos sociales a lo largo del proceso histórico, y, por tanto, sus valores, significados, y patrones de comportamiento deben cuestionarse desde dentro de cada cultura y mediante la comunicación, el diálogo y el contraste intercultural.

No es difícil comprobar como la crisis actual en la cultura pública está influyendo sustancialmente en el ámbito escolar, provocando, especialmente entre los docentes, una clara sensación de perplejidad, al comprobar como se desvanecen los fundamentos que, con mayor o menor grado de reflexión, legitimaban al menos teóricamente su práctica. ¿Cuales son los valores y conocimientos de la cultura pública actual que merecen la pena trabajar en la escuela? ¿Cómo se identifican y quién los define?

Cultura académica

Entiendo la cultura académica como la selección de contenidos destilados de la cultura pública para su trabajo en la escuela: el conjunto de significados y comporta-

mientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones.

También en este aspecto es fácil detectar la situación de cambio y desconcierto en el ámbito escolar. Del currículum como transmisión de contenidos disciplinares seleccionados desde fuera de la escuela, desgajados de las disciplinas científicas y culturales, organizados en paquetes didácticos y ofrecidos explícitamente de manera prioritaria y casi exclusiva por los libros de texto, al currículum como construcción ad hoc y elaboración compartida en el trabajo escolar por docentes y estudiantes.

Se critica el modelo academicista y enciclopédico que rige de manera abrumadora en la escuela actual, porque es incapaz de producir aprendizaje duradero y relevante, y en consecuencia provocar la reconstrucción de los modos de pensar, sentir y actuar adquiridos por los estudiantes de manera espontánea en la vida previa y paralela a la escuela (Gadner, 1993). ¿Cómo lograr que los conceptos que se elaboran en las teorías de las diferentes disciplinas y que sirven para un análisis más riguroso de la realidad, se incorporen al pensamiento del aprendiz, como poderosos instrumentos y herramientas de conocimiento y resolución de problemas y no como meros adornos retóricos que se utilizan para aprobar los exámenes y olvidar después? Si como afirman Brown, Collins y Duguid (1989), el conocimiento y el aprendizaje son fundamentalmente situacionales, siendo en gran medida el producto de la actividad, la cultura y el contexto, provocar en la escuela el aprendizaje relevante de los conceptos de la cultura pública requiere un procedimiento similar al que utilizan los hombres en la vida cotidiana para aprender los oficios, los comportamientos, la utilización de herramientas, el dominio de las funciones para las que sirven tales herramientas o la emergencia de los sentimientos.

Las herramientas conceptuales como cualesquiera otras sólo pueden ser plenamente entendidas mediante su utilización práctica en el análisis y comprensión de problemas reales y dentro de la cultura en que tienen significado. El aprendizaje significativo y relevante de las herramientas conceptuales de la cultura pública implica un claro proceso de enculturación. Se aprenden los conceptos porque se utilizan dentro del contexto de una comunidad social donde adquieren significación, y se utilizan adecuadamente dichos conceptos como herramientas de análisis y toma de decisiones porque se participa de las creencias, comportamientos y significados de la cultura de dicha comunidad y porque, para participar eficazmente en la vida compleja de dicha comunidad, tales instrumentos parecen útiles y relevantes.

Por desgracia, en la escuela, el alumno/a se pone en contacto con los conceptos abstractos de las disciplinas de modo sustancialmente teórico, no práctico, y al margen del contexto, de la comunidad y de la cultura donde aquellos conceptos adquieren su sentido funcional, como herramientas útiles para comprender la realidad y diseñar propuestas de intervención. Las actividades de las tareas académicas raramente pueden ser consideradas como auténticas actividades, como prácticas ordinarias de una cultura donde adquieren sentido, significado e intencionalidad, para resolver problemas o proyectar iniciativas. Por el contrario, las actividades del trabajo académico en el aula se mueven dentro de una profunda contradicción. Adquieren sentido dentro de la cultura de la escuela, dentro del contexto evaluador de la institución escolar, de modo que la intencionalidad de la propia actividad es más bien espúrea e instrumental. La intención principal de tales actividades en la mayoría de las situaciones escolares es resolver con éxito las demandas de la artificial vida

académica, la superación de los exámenes. En este contexto escolar, la cultura pública difícilmente adquiere la significación práctica que el aprendizaje relevante requiere. Los conceptos de las disciplinas no se muestran como herramientas con potencialidad práctica para analizar y organizar la intervención del individuo y del grupo en los problemas de su vida cotidiana, entre los que se encuentra su propia vida como escolares.

Las actividades académicas, los conceptos y contenidos de la cultura del aula adquieren, pues, un sentido muy peculiar dentro de la cultura académica. El alumno/a, al introducirse en la cultura de la escuela y del aula, adquiere los conceptos que le son necesarios para desenvolverse satisfactoriamente entre las demandas de dicha comunidad y de dicha cultura. Cuando el significado de los conceptos de la cultura pública de la comunidad social no parece relevante para sobrevivir en la cultura de la escuela, cuando no se aprecia el valor intrínseco de los mismos para analizar, comprender y tomar decisiones en la cultura del aula, no puede producirse su aprendizaje relevante.

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

aprenderá de forma relevante lo que considere necesario para sobrevivir con éxito en la escuela, lo que venga exigido por las peculiaridades de la cultura escolar.

A mi entender, lo importante no es buscar y encontrar la secuencia óptima, lógica, ideal, para organizar los contenidos de la enseñanza. La lógica de las diferentes disciplinas debe situarse con claridad en la mente del docente, pero no tiene por qué definir una única secuencia lineal ni de enseñanza ni de aprendizaje. Lo verdaderamente importante es que los alumnos se impliquen de forma activa e ilusionada en los campos del saber porque vivan un escenario cultural que los impulsa y estimula. Por donde empezar o continuar es una cuestión subsidiaria, que depende del proceso de búsqueda compartida según las circunstancias, las personas y el contexto. El docente ya sabrá provocar la búsqueda de forma que los ejes, factores y elementos fundamentantes aparezcan a su tiempo.

Cuando la estructura académica y social de la escuela ofrezca un contexto de vida e interacciones, educativo en sí mismo, por ser significativo y relevante, el *aprendizaje como proceso de enculturación* dará lugar a la adquisición de las herramientas conceptuales necesarias para interpretar la realidad y tomar decisiones. De este modo, las herramientas conceptuales de las diferentes disciplinas que componen la cultura pública pueden ser aprendidas significativa y operativamente pues tienen relevancia como elementos que clarifican la vida del aula y la cultura de la escuela y la sociedad. Así, en el aula y en la escuela se vive una cultura convergente con la cultura social, donde se hacen imprescindibles los conceptos de las disciplinas como instrumentos útiles para comprender, interpretar y decidir sobre los problemas de la vida escolar y de la vida social. Solamente puede producirse este

proceso cuando logre establecerse la continuidad requerida entre la vida y la cultura social y la vida y la cultura escolar.

La cultura social

Aun estando convencido de que no puede considerarse una cultura homogénea, integrada y sin fisuras ni contradicciones, denomino cultura social al conjunto de significados y comportamientos hegemónicos en el contexto social, que es hoy indudablemente un contexto internacional de intercambios e interdependencias. Componen la cultura social los valores, normas, ideas, instituciones y comportamientos que dominan los intercambios humanos en unas sociedades formalmente democráticas y regidas por las leyes del libre mercado e invadidas por la omnipresencia de los poderosos medios de comunicación de masas.

Es evidente que en la escuela está presente esta cultura social dominante tanto en los alumnos y sus familias como en los docentes, impregnando decisivamente los intercambios formales e informales que allí se producen, y condicionando sustancialmente lo que realmente aprenden los alumnos y alumnas. El abrumador poder de socialización que han adquirido los medios de comunicación de masas plantea retos nuevos e insospechados a la práctica educativa en la escuela. La revolución electrónica que preside los últimos años del siglo XX parece abrir las ventanas de la historia a una nueva forma de ciudad, de configuración del espacio y el tiempo, de las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales, en definitiva un nuevo tipo de ciudadano con hábitos, intereses, formas de pensar y sentir, presidiada por los intercambios a distancia, por la supresión de las barreras temporales y las fronteras espaciales. Cada individuo, a

través de la pequeña pantalla puede ponerse en comunicación, recorriendo las famosas *autopistas de la información*, con los lugares más recónditos, las culturas más exóticas y distantes, las mercancías más extrañas, los objetos menos usuales en su medio cercano, las ideas y creaciones intelectuales más diferentes y novedosas. Se abre un mundo insospechado de intercambios por la inmediatez en la transmisión de informaciones. El hombre puede habitar ya en la Aldea Global. (Echeverría, 1994). Un aspecto decisivo en esta nueva configuración ciudadana es que los intercambios cara a cara, propios del ámbito público de las sociedades clásicas, se sustituyen por los intercambios mediatizados por los medios electrónicos. Los medios de comunicación y, en particular, el medio televisivo constituyen el esqueleto de la nueva sociedad. Todo lo que tiene alguna relevancia ha de ocurrir en la televisión, ante la contemplación pasiva de la mayoría de los ciudadanos. El habitante de la aldea global disfruta la posibilidad de tener el mercado, el cine, el teatro, el espectáculo, el gobierno, la iglesia, el arte, el sexo, la información, la ciencia en casa. ¿Para qué necesitará salir a la calle?

La escuela es una institución social y por lo mismo inevitablemente impregnada por los valores circunstanciales que imperan en los intercambios sociales de cada época y cada comunidad. Para cumplir su función pedagógica con relativa autonomía, el profesor/a debe estar atento y enfrentarse y superar en sí mismo y en la cultura de la escuela, los influjos meramente reproductores de la dinámica social, que en cada época y en cada comunidad se presenta con características diferenciales y propias.

No ha lugar a analizar aquí exhaustivamente el amplio número de características que definen la cultura social dominante.

Por ello voy a seleccionar algunas que a mi entender son especialmente relevantes, ya anunciadas por mí en otro lugar (Pérez Gómez, 1993b).

- *La paradójica promoción simultánea del individualismo exacerbado y del conformismo social*. La escuela en consonancia con los influjos de los poderosos medios de comunicación social, reflejan a la vez que estimulan la paradójica aceptación y promoción conjunta del individualismo y el conformismo social. *"A través del énfasis en la competición, las adquisiciones individuales, las habilidades utilitarias, la atomización del conocimiento, la división del trabajo, y la moral oficial del relativismo, el individualismo se convierte en uno de los pilares fundamentales de la escolarización de la sociedad"* (Goodman, 1992, p. 24). El conformismo social debe alimentarse como garantía de permanencia del marco genérico de convivencia: las democracias formales que arrojan un sistema de producción y distribución regido por la ley del libre mercado. Dentro de tan incuestionable y apetecible paraguas se legitima la ley de la selva, la competitividad más exacerbada que mediante la lucha individual por la existencia pone a cada uno en el lugar que le corresponde por sus capacidades y esfuerzos.

- *La obsesión por la eficacia* como objetivo prioritario de la práctica educativa, que aparece en la cultura de la escuela y en la mentalidad de los docentes como sinónimo de calidad de la enseñanza. La eficacia se define en virtud del grado de consecución de los objetivos previstos. Como en cualquier otro ámbito de la producción se acepta con toda naturalidad que también la tarea educativa debe regirse por los mismos patrones de economía, rapidez y seguridad en la consecución eficaz de los objetivos previstos. La tarea educativa se concibe como una intervención típicamente tecnológica.

Los supuestos básicos de esta concepción pueden resumirse en los siguientes: en la práctica educativa pueden definirse los objetivos concretos especificados operativamente desde fuera y de forma previa, los fines justifican los medios y cualquier medio es aceptable pedagógicamente si nos lleva a la consecución de los objetivos; los resultados de aprendizaje pueden identificarse, medirse y evaluarse con rigor; el proceso educativo puede, en definitiva, considerarse un proceso mecánico y previsible, es en cierta medida un proceso de producción de bienes culturales y puede regirse por los criterios y especificaciones de cualquier otro proceso de producción. Por otra parte, es necesario considerar que en el vertiginoso desarrollo de las perversiones más indeseables de la lógica del mercado, la obsesión por la eficacia se desliga incluso de la calidad de los resultados primando de manera indiscutible la rentabilidad sobre la productividad. La especulación financiera, la destrucción de productos agrícolas, la corrupción son claros ejemplos de la extensión y legitimación social de esta perniciosa característica.

Será necesario cuestionar esta característica de la cultura de la sociedad y de la escuela de modo que aparezca la posibilidad de pensar que la calidad humana y educativa (Pérez Gómez 1990, Carr, 1990) no reside en la eficacia y economía con la que se consiguen los resultados previstos, sino en el valor educativo de los procesos; que en la educación como en cualquier otro aspecto de la vida humana los fines no justifican los medios; que los medios didácticos no son indiferentes, sino que al ser procesos sociales de intercambios de significados, cualquier método pedagógico está activando procesos individuales y colectivos cargados de valores, provocando múltiples efectos primarios y secundarios, explícitos o tácitos, a corto, a medio y a largo plazo, en modo alguno previsibles

de forma mecánica; que debido al carácter creador del individuo y de los grupos humanos, los procesos educativos cuanto más ricos e interesantes son, más impredecibles se vuelven los resultados; que la evaluación rigurosa y objetiva de los resultados inmediatos y observables en educación, no logra detectar sino una mínima parte de los efectos reales de los procesos educativos que se manifiestan de forma muy diversa, compleja y prolongada a través del tiempo.

-La concepción abihistórica de la realidad y del conocimiento. Para la mayoría de los estudiantes y docentes, como para la mayoría de los ciudadanos/as la concepción de la ciencia y del conocimiento válido sigue los patrones de la perspectiva positivista. El conocimiento científico, tanto en el ámbito de la realidad natural como en el de la realidad social, se considera un conocimiento objetivo, neutral, generalizable, que explica la realidad y puede utilizarse para predecir y controlar los comportamientos futuros de la misma. A la cultura de la escuela y de los alumnos y docentes no han llegado, por lo general, los planteamientos críticos con el positivismo desarrollados por Khun, Feyerabend, Lakatos o Toulmin, tan asumidos hoy en la filosofía de la ciencia, ni menos las propuestas que afirman la especificidad epistemológica de las ciencias humanas y sociales (Giddens 1989). Es más, el conocimiento que se trabaja académicamente en la escuela ni siquiera posee las virtudes de riqueza procesual, de contrastación y experimentación que mantienen las posiciones positivistas. El saber académico, los contenidos del currículum, se presenta generalmente como un conocimiento dogmático, que se aprende sin discusión, incorporando en el mejor de los casos el significado de sus premisas, pero no en modo alguno los complejos, titubeantes e incluso contradictorios procesos de su producción y reformulación.

En la cultura social y de la propia escuela tienen difícil acomodo las posiciones que relativizan el conocimiento, en las que la ciencia es considerada como un proceso humano, socialmente condicionado, de producción de conocimiento. El monismo epistemológico y metodológico que rige el pensamiento en general, está impidiendo la apertura a nuevas formas alternativas de concebir la investigación, la ciencia, la cultura y la relación teoría/práctica en educación. Tanta importancia tiene para conocer las múltiples realidades en que vive la especie humana la modalidad de pensamiento narrativa como la lógico-racional pues, *"cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad. Las dos son complementarias e irreducibles entre sí"* (Bruner 1988, pág. 23). La modalidad lógica pretende conocer la verdad, mediante la verificación de hipótesis y la construcción de generalizaciones que trasciendan lo particular. La modalidad narrativa pretende conocer cómo se llega a dar significado a la experiencia, se ocupa de las intenciones y acciones humanas y da más importancia a la generación de hipótesis de trabajo que a su verificación, se detiene más en la comprensión de lo singular que en la explicación de lo general. Para conocer los asuntos humanos, siempre cambiantes, creativos y singulares parece más adecuada la modalidad narrativa del pensamiento, mientras que la modalidad lógica parece acomodarse mejor al comportamiento del mundo físico.

Por otra parte, parece evidente que la *reificación de las formas actuales de la existencia individual y social* se convierte en otra característica de la cultura social que obstaculiza la práctica educativa. Amparados en la poderosa y tacita ideología dominante en las sociedades actuales, que induce la idea de que las manifestaciones concretas de la realidad contemporánea en

sus dimensiones económica, social, política e incluso cultural, no solo son las más adecuadas, sino que se convierten en inevitables e insustituibles, en la escuela se difunde una concepción inmovilista de la realidad social, concediendo carácter de naturaleza a las manifestaciones contingentes de la configuración histórica actual. Se pierde el sentido histórico de la construcción social de la realidad, y se ignora la dialéctica del desarrollo humano entre lo real y lo posible. Aunque pueda ser una tendencia repetida frecuentemente a lo largo de la historia, es en la actualidad un obstáculo de primer orden, por la singularidad que supone la omnipresencia de los medios de comunicación y la internacionalización de la economía, la política e incluso la misma cultura. Desde los centros de poder se difunde la idea de que ya no hay más que una realidad, una única forma viable de organizar la vida económica, social y política; se impone la idea de la ausencia de alternativas racionales y viables. El dogmatismo paraliza el entendimiento y la ausencia de alternativas paraliza la actuación. Es necesario reivindicar el componente utópico del pensamiento humano porque se está utilizando la crítica a las ideologías como coartada para evitar la reflexión crítica sobre el presente. El fenómeno educativo sin dimensión alternativa o utópica sobre el estado actual de las cosas pierde su especificidad y se convierte en un simple proceso de socialización reproductora.

"...las perspectivas utópicas son convenientes porque entrañan la necesidad de poner a prueba, y la voluntad de modificar, el propio espacio en que uno se encuentra. Son, por llamarlas con otro nombre, las perspectivas del deseo....Lo peor que podría ocurrirnos sería aceptar una sociedad, y una vida, sin deseo. El deseo siempre implica una tensión entre el espacio que habitas y un espacio eventual que se

proyecta en tu mente y en tu sensibilidad".
(Argullo, 92)

- *La primacía de la cultura de la apariencia.* Parece obvio que en la cultura de la imagen que se impone en las sociedades occidentales postindustriales, es imparable la ascensión de la primacía de la apariencia, el poder de lo efímero y cambiante, la dictadura del diseño, de las formas, de la sintaxis a costa de la comunicación abierta de significados, ideas, argumentos, discursos. La desmesurada valoración social de la imagen convierte en criterios de calidad, aceptación o legitimidad, lo que tal vez no sean más que manifestaciones diferentes y adornadas de la epidermis superficial de los acontecimientos, ideas y sentimientos.

Cuando la importancia de las formas, de la sintaxis, de los modos externos de expresión de los significados se mantiene dentro de la pretensión de desarrollar las capacidades estéticas o formales de expresión y comunicación, de abrir nuevas vías para la formulación externa del mundo interior individual o social, puede considerarse una tendencia con clara potencialidad educativa, toda vez que favorece y facilita el intercambio y el desarrollo creador de las necesidades expresivas del individuo y de la comunidad. Cuando, por el contrario, la exaltación de las formas, de las apariencias, de los envoltorios, de la sintaxis se produce a costa de los significados, de los contenidos, ya sea para ocultar la ausencia de los mismos o para camuflar la irracionalidad de los mensajes, la cultura de la apariencia se convierte en un poderoso eje de la cultura social que arraiga con fuerza en la juventud por el atractivo de los estímulos que utiliza, relacionados directamente con la naturaleza concreta de los sentidos, con el contenido directo de la percepción más sutil y diversificada.

El aspecto más grave de estos influjos es que al camuflar los contenidos de los

mensajes en el bosque lujoso y atractivo de las formas y apariencias externas, difícilmente los individuos pueden incorporar racional y críticamente los componentes de la ideología social dominante. No es que la cultura de la imagen y de la apariencia no transmita componentes ideológicos y, por tanto se trate de una cultura neutral, inocua, independiente de los valores y opciones de interés, muy al contrario puede considerarse una cultura más insidiosa por cuanto camufla y oculta los verdaderos intereses y valores que se transmiten en los intercambios. El problema es que en el bosque de informaciones fragmentarias y de estímulos audiovisuales es difícil percibir y por tanto analizar críticamente el sentido de los mensajes y la finalidad de los influjos.

No por causalidad, las características de la cultura social que acabamos de analizar manifiestan una estrecha y directa relación con las exigencias de la sociedad capitalista, cuyo modelo de producción y consumo se rige por las leyes del libre mercado. La promoción del individualismo competitivo e insolidario conjuntamente con la uniformidad cultural y el conformismo social, la obsesión por la eficacia de los resultados independientemente del valor de los procesos, la reificación del conocimiento y de la realidad, la aceptación de lo existente como la mejor concreción de lo posible y la exaltación de la cultura de la apariencia, de la imagen publicitaria, del reinado de lo efímero, son manifestaciones evidentes de las exigencias ideológicas y materiales de la sociedad de producción y consumo regida por las leyes del libre mercado.

Cultura escolar

La escuela como cualquier otra institución social desarrolla y reproduce su pro-

pia cultura específica. Entiendo por tal el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que la escuela estimula y se esfuerza en conservar y reproducir, condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla y refuerzan la vigencia de valores, creencias y expectativas ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar. Es fácil comprender la influencia que esta cultura tiene sobre los aprendizajes experienciales y académicos de los individuos que en ella viven, con independencia de su reflejo en el currículum explícito y oficial. Teniendo en cuenta la interesante propuesta de Goodman (1992) conocer las interacciones significativas, que se producen consciente o inconscientemente entre los individuos en una determinada institución social como la escuela, y que determinan sus modos de pensar, sentir y actuar, requiere un esfuerzo por decodificar la realidad social que constituye dicha institución.

Aunque en la determinación y mantenimiento de la cultura de la escuela existen muchos factores y agentes, podemos considerar que la cultura de la escuela es prioritariamente la cultura de los profesores como grupo social, como gremio profesional. Entre las muchas características que definen esta cultura podemos distinguir las siguientes:

- El *aislamiento del docente* vinculado al sentido patrimonialista de su aula y su trabajo, puede considerarse una de las características más extendidas y perniciosas de la cultura escolar. Por múltiples razones históricas la cultura del docente parece vincular la defensa de su autonomía e independencia profesional (el famoso principio de la libertad de cátedra) con la tendencia al aislamiento, a la separación, a la ausencia de contraste y cooperación. Malentendida así la autonomía profesional

induce la multiplicación de pequeños y fragmentados reinos de taifas donde cada profesor, dentro de su aula, su espacio, se siente dueño y señor soberano, respira, se siente libre de las presiones y controles externos y con la autoridad para gobernar incluso arbitraria y caprichosamente. Como mantiene Fullan y Hargreaves (1991) el aislamiento profesional de los docentes limita su acceso a nuevas ideas y mejores soluciones, provoca que el estrés se interiorice, acumule e infecte, impide el reconocimiento y el elogio del éxito, y permite que los incompetentes permanezcan en perjuicio de los alumnos, y de los propios compañeros docentes. Una vez más volvemos a comprobar la malversación de ideas potencialmente formativas. Se confunde la identidad personal con el aislamiento y la defensa numantina del propio territorio, aun cuando una vez cerrada la puerta del aula la mayoría de los docentes, vacíos de originalidad e identidad creativa, repitan y reproduzcan modelos ajenos, asumidos e interpretados de manera unívoca y homogénea. Este aislamiento malentendido y pasionalmente defendido no conduce a la afirmación de las diferencias, a la estimulación de la creatividad, a la búsqueda de alternativas originales y está impidiendo, por el contrario, la colaboración y el enriquecimiento mutuo de los docentes.

Los intentos meramente formales y burocráticos de incrementar la cooperación entre los docentes no conducen sino a una colegialidad forzada y ficticia que incrementa las obligaciones, la saturación laboral y el hastío profesional.

- El *carácter burocrático* de la vida en la escuela, es otro aspecto fundamental para comprender sus procesos y efectos. Como en toda institución social, el establecimiento en la escuela de procedimientos formales para ordenar la vida colectiva es sin duda un estimable avance sobre la vi-

gencia arbitraria y caprichosa de los intereses o exigencias de los más poderosos. No obstante, cuando en la vida escolar se empiezan a valorar los procedimientos independientemente de su contenido y de su virtualidad educativa, las tareas de los profesores y alumnos pierden su sentido vital y se convierten en meros instrumentos formales para cubrir las apariencias. Es necesario tener en cuenta que iniciativas y actividades que manifiestan riqueza antropológica en sus respectivos contextos originales, frecuente y fácilmente se convierten en meras rutinas formales cuanto se trasladan al escenario escolar. Parece como si la propia estructura artificial y la finalidad académica de la escuela congelara la vida de cuanto se desarrolla en ella. La vida se convierte en simulacro al servicio del éxito académico en la superación de las evaluaciones. Baste como botón de muestra la reciente elaboración burocrática, en la mayoría de los centros, de los proyectos curriculares, demandados por la administración. Creo sinceramente que en este aspecto aunque la realidad es muy desigual, la obligación de realizar a plazo fijo y por imperativo legal el proyecto curricular en todos los centros ha provocado en muchos casos una implicación meramente burocrática y ficticia del profesorado que se traduce en una simple faena de aliño que en nada afecta a la mejora de la calidad de la práctica. En otros casos ha estimulado un proceso de discusión forzada cuyos resultados son realmente inciertos, y en otros, los menos, ha permitido un marco legal para desarrollar una interesante labor de experimentación colectiva a partir del debate y elaboración conjunta de un proyecto de intervención que orienta la actividad de cada uno, el contraste de ideas y experiencias, el apoyo del grupo ante las dificultades y resistencias de la realidad y la adecuación a las características de cada contexto.

Cuando las reformas educativas decididas, diseñadas y desarrolladas desde la administración, se convierten en propuestas y exigencias burocráticas derivan en meros simulacros formales que nada cambian la realidad de los intercambios del aula aunque se modifique el lenguaje y la jerga profesional. De esta manera las reformas puramente formales provocan la saturación de actividades burocráticas de los docentes sin modificar la calidad de la práctica.

- Otro atributo definitorio de la cultura escolar es su *carácter conservador*. Como institución social la escuela defiende el equilibrio conseguido por sus miembros, alimenta las tradiciones y estimula el corporativismo como condición de supervivencia. Se establecen jerarquías por criterios frecuentemente espurios de antigüedad o distinción corporativa, independientemente del valor intelectual o de la calidad del servicio público que ofrecen sus agentes, y se levantan poderosas barreras y resistencias al cambio. Se pierde de vista el objeto que define la función educativa y se propone como norte de los intercambios y fundamento de las normas de convivencia la adaptación incuestionable a la cultura de la escuela. Se ahoga frecuentemente todo intento e iniciativa de innovación por la incertidumbre que provoca al amenazar las costumbres y rutinas que sostienen el equilibrio del status quo, y para los alumnos y para los docentes el escenario de la escuela se convierte no en una oportunidad de educación sino en un contexto peculiar de socialización.

- El *pragmatismo* puede considerarse otro importante aspecto de la cultura escolar. Inducida por las exigencias de la sociedad de mercado, penetra en la escuela la obsesión por la eficiencia aparente y a corto plazo. Poco importa la evidencia de que los procesos realmente educativos que conducen al desarrollo creativo de la

personalidad individual requieren tiempo y condiciones para la sosegada reflexión, la experimentación rigurosa y sin precipitación, el análisis y evaluación detenida. La escuela se encuentra arrollada por el ritmo vertiginoso de la sociedad del éxito y la apariencias, y aunque sea contradictorio con su finalidad educativa, se preocupa obsesivamente por la obtención de resultados a corto plazo, por la exhibición de rendimiento académico, por las manifestaciones observables del éxito, aunque sean mera y efímeras apariencias formales. No importa que todos, docentes y ciudadanos, estemos convencidos de que un aprendizaje meramente académico, centrado en los resultados a corto plazo, es costoso, aburrido y efímero. Se aprende para aprobar y olvidar. En la sociedad de mercado, los resultados académicos se convierten en mercancías, que se valoran aquí y ahora, aunque sean solo apariencias y escondan un enorme vacío y ausencia de aprendizaje relevante. En consecuencia, se refuerzan las estrategias individuales y colectivas que se encaminan a priorizar la rentabilidad sobre la productividad. En la escuela, como en el mundo de la economía todo vale con tal de conseguir los resultados esperados o socialmente valorados. El propósito de superar con éxito los exámenes y evaluaciones y exhibir a corto plazo el rendimiento académico esperado justifica cualquier procedimiento o estrategia, incluido el engaño y la copia. No importa si con tal finalidad se cortocircuitan los procesos de aprendizaje y organización del pensamiento más poderosos y con más virtualidad educativa a largo plazo. El éxito presente todo lo legitima.

Sin ser conscientes de las implicaciones que comporta la aceptación de esta perspectiva tecnicista y pragmática, la mayoría de las escuelas y profesores/as viven dentro de una cultura que prioriza el valor y el culto a la eficacia simplista e inmediata,

por lo que la práctica educativa se convierte exclusivamente en una actividad técnica de determinación de objetivos, elección de medios y evaluación de resultados.

- La *competitividad* como clima de las relaciones sociales entre profesores y especialmente entre alumnos es una consecuencia inevitable de la mercantilización del rendimiento académico en las escuelas. El clima de relaciones sociales, la elaboración y aplicación de las normas de convivencia, la demarcación de roles y el establecimiento de estereotipos, los modos de participación y las estrategias de aprendizaje se encuentran claramente mediatizados en la escuela por esta característica de su cultura que de manera a veces explícita y a veces oculta extiende la rivalidad a todos los ámbitos de los intercambios. En modo alguno se puede presumir que las actitudes y comportamientos tanto sociales como académicos se generen en la escuela como consecuencia de un deseo natural de aprender o comunicar, el carácter evaluador del contexto escolar y su potencial poder de clasificación y certificación meritocrática satura y puede distorsionar la mayoría de intercambios y actuaciones, impide la sana colaboración y refuerza un modo de conducta, asentado en la sociedad mercantil, de compraventa generalizada.

La promoción social de los valores relacionados con el individualismo se concretan en la escuela en torno a la *concepción del aprendizaje como un fenómeno individual*. La mayoría de los alumnos/as y de las escuelas asumen que el aprendizaje es una experiencia esencialmente individual, de modo que la preocupación fundamental de la actividad docente es orientar y estimular el progreso individual, mediante el desarrollo de trabajos y tareas también individuales. En este sentido, el aprendizaje individual y aislado apoya y refleja a la vez una concepción competi-

va del aprendizaje, creando en el aula y en la escuela un ambiente de competitividad e insolidaridad. El desarrollo de las tareas académicas en la escuela dentro de esta perspectiva crea un clima poco propicio a la colaboración y al descubrimiento cooperativo. Por el contrario, y como buen reflejo de las tendencias sociales, el éxito académico de cada uno parece exigir el fracaso de los demás compañeros, imponiendo paulatina pero progresivamente la idea de que lo verdaderamente importante en la vida académica y por extensión en la vida social son las propias adquisiciones, resultados y éxitos. Paradójicamente, tal ensalzamiento del individualismo competitivo no se ve acompañado, ni en la escuela ni en la sociedad por la tendencia a respetar las diferencias individuales, de cultura, de raza o sexo, ni a favorecer y potenciar el desarrollo de la creatividad y la formación de identidades singulares. Por el contrario se impone, a través del aislamiento y del trabajo individual, los patrones de una cultura uniforme que impone un modo de pensar y actuar claramente romo y homogéneo. Los alumnos/as de las más diferentes escuelas de las sociedades desarrolladas contemporáneas están aprendiendo, individual y aisladamente, los mismos contenidos, las mismas formas, parecidos procedimientos y métodos de trabajo, desarrollan similares actitudes, incorporan los mismos valores y abrigan las mismas expectativas. De modo que se impone una cultura uniforme e intolerante que ignora y desprecia lo diferente, que penaliza la discrepancia y la disidencia, que renuncia a las alternativas críticas.

La cultura escolar, burocrática, conservadora y pragmática se asienta con fuerza en rituales e inercias que constituyen un escenario peculiar y artificial de intercambio condicionado de actuaciones por calificaciones. Dicha cultura impone sobre los individuos, que viven en ella periodos tan

prolongados como estudiantes y como docentes, una manera de pensar, sentir y actuar, especialmente sobre educación y escuela, fuertemente arraigada, que perdura en el tiempo y ahoga tanto los intentos individuales de innovación como las posibilidades de crítica teórica (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán 1993). Como mantienen Fullan y Hearnreaves (1991) la incertidumbre, el aislamiento, la saturación de tareas burocráticas, la jerarquización sin sentido y el individualismo componen una potente combinación que conduce inevitablemente al coservadurismo.

Cultura experiencial

Entiendo por cultura experiencial la peculiar configuración de significados y comportamientos que los alumnos y alumnas de forma particular han elaborado, inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios 'espontáneos' con el medio familiar y social que ha rodeado su existencia. La cultura del alumno/a es el reflejo de la cultura experiencial de su comunidad, mediatizada por su experiencia biográfica, estrechamente vinculada al contexto, mientras que la cultura pública organizada en disciplinas es más bien una cultura conceptual y abstracta, distanciada del contexto inmediato.

La cultura del alumno/a es el reflejo incipiente de una cultura local, construida a partir de aproximaciones empíricas y aceptaciones sin elaborar críticamente. No obstante, y a pesar de estar constituida por esquemas de pensamiento y acción fragmentarios, cargados de lagunas, insuficiencias, errores, contradicciones, mitos y prejuicios..., es la plataforma cognitiva, afectiva y comportamental sobre la que se asientan sus interpretaciones acerca de la realidad y sus proyectos de intervención

en ella. Es obviamente una cultura poderosa para el individuo porque ha sido generada a lo largo de su experiencia, constituye la base cognitiva de sus interpretaciones sobre los fenómenos naturales y sociales, y la arquitectura lógica de sus decisiones y actuaciones (Berstein, 1993).

Prescindir en la escuela de esta cultura experiencial, local y particular, o despreciar sus manifestaciones, por considerarlas pobres y erróneas, es una estrategia didáctica tan extendida como inadecuada. Imponer las herramientas de la cultura pública de las disciplinas científicas, evidentemente más rica, poderosa y depurada, sustituyendo a la cultura experiencial de los alumnos conduce en la mayoría de las ocasiones a la mera yuxtaposición de esquemas de pensamiento y al academicismo. En definitiva a la división mental de esquemas semánticos en virtud de los contextos: la vida cotidiana y la escuela académica. La cultura experiencial seguirá siendo válida para afrontar los problemas cotidianos, la cultura académica para resolver con éxito las demandas del medio escolar. (Pérez Gómez, 1992; Gardner, 1994). Ambas estructuras yuxtapuestas, no solo pueden organizarse y desarrollarse de manera autónoma e independiente, pueden, incluso, incorporar principios contradictorios entre sí. Se produce de este modo una clara disociación entre la teoría y la práctica, que torna estéril la riqueza teórica para orientar los problemas de la práctica, y convierte en rutinaria, estereotipada y reproductora, la estrategia de intervención en la práctica. De este modo, los conocimientos que aprende el alumno en la institución escolar, a través del currículum oficial, con bastante frecuencia se convierten en conocimientos teóricos, abstractos, aislados y separados de los esquemas de pensamiento que rigen la interpretación y la acción. El proceso educativo, en este aspecto, ha perdido su valor, al conducir a

un aprendizaje efímero de contenidos o adornos retóricos sin virtualidad práctica.

El objetivo prioritario de la escuela para formar al ciudadano debe ser, a mi entender, provocar la *reconstrucción del conocimiento experiencial* que cada individuo ha ido adquiriendo de forma empírica, ocasional, desorganizada y frecuentemente de modo acrítico e inconsciente, en los intercambios con la naturaleza, la cultura, las instituciones, las personas, y de modo muy singular con los medios de comunicación, a lo largo de su vida cotidiana.

Por otra parte, la cultura experiencial como reflejo de biografías y escenarios vitales tan diversificados es sin duda una cultura viva, rica y diferenciada, que puede utilizarse pedagógicamente como instrumento de contraste y aportación plural de experiencias e interpretaciones. Sobre la utilización profusa de estos esquemas experienciales en el análisis de problemas y en la elaboración de propuestas de intervención, así como sobre el contraste entre ellos y en consecuencia el reconocimiento de sus deficiencias puede y debe plantearse la incorporación de herramientas conceptuales más poderosas que nos ofrecen las disciplinas del conocimiento público. De este modo, es probable que se produzca desde dentro del individuo la reconstrucción de sus esquemas experienciales, al incorporar herramientas de la cultura pública. Partir de la cultura experiencial y particular no para mitificarla o reproducirla sino para provocar su transformación y trascendencia. La orientación habitual en la práctica docente es más bien la contraria, partir de las disciplinas y acercarlas de modo más o menos motivador al alumno. El objetivo educativo, en mi opinión, no ha de ser la adquisición de la cultura adulta sino la reconstrucción, en cierta medida siempre incierta, de las preconcepciones vulgares del alumno.

En el proceso didáctico orientado a provocar la *reconstrucción del conocimiento vulgar* no sólo es necesario atender la diversidad individual que diferentes contextos y distintas biografías han ido formando en los alumnos de un aula, será imprescindible hacer frente a la desigualdad que se va a manifestar no ya en la dispersidad de informaciones almacenadas, sino en la carencia de las mismas, en el déficit de habilidades básicas, en el insuficiente grado de adquisición de las denominadas materias instrumentales y, lo que en definitiva puede ser aun más grave, en la ausencia de motivaciones y actitudes favorables a la continuidad del aprendizaje. Tales déficits se encuentran sin duda amplificadas por la extraordinaria distancia existente entre la cultura habitual, familiar y social de los grupos sociales más desfavorecidos, y la cultura académica que se trabaja en la escuela (Pérez Gómez 1992).

De poco sirve ofrecer a los estudiantes teorías complejas y potentes, sobre cualquier ámbito de la realidad física, biológica o social, cuando, por las mismas exigencias del aprendizaje académico en la escuela, no las relaciona ni utiliza en la configuración de su práctica cotidiana. Provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico vulgar implica necesariamente un proceso de deconstrucción de los esquemas de pensamiento y acción acrítica y empíricamente consolidados. Es decir, se requiere remover los obstáculos epistemológicos que desde la ideología social dominante se infiltran en el pensamiento vulgar del ciudadano y que desde la práctica socializadora de la escuela se han ido incorporando al pensamiento, sentimiento y acción de los alumnos y docentes.

La reconstrucción de la cultura experiencial requieren su tiempo, y el respeto escrupuloso a las diferencias individuales

de ritmo, intereses, capacidades y expectativas. En particular, de aquellos que por las desfavorables condiciones económicas, sociales y culturales del medio familiar y ambiental en que viven solamente pueden esperar de la escuela aquellas atenciones. Por tanto, no parece conveniente ni recomendable como valor pedagógico, trasladar a la vida del aula, la urgencia, la precipitación y la premura del acelerado ritmo de la vida adulta en las sociedades industriales avanzadas. La etapa obligatoria del sistema educativo, cuya función social prioritaria es la formación de ciudadanos autónomos, conscientes, informados y solidarios requiere una escuela donde pueda recrearse la cultura, no una academia para aprendizajes mecánicos o adquisiciones irrelevantes, sino la *escuela a tiempo completo*, donde el individuo aprende al mismo tiempo que vive y vive al mismo tiempo que aprende los aspectos más diversos de la experiencia humana. La escuela así considerada se convierte en una comunidad democrática de vida y aprendizaje, un espacio de cultura donde se aprenden los conceptos, herramientas, técnicas y códigos de la cultura de la humanidad como consecuencia de la participación activa en el intercambio de significados, deseos y comportamientos con los compañeros y con los adultos. Se aprende al mismo tiempo que se vive. Lo que significa disolver la perniciosa disociación actual entre *tiempo de vida* fuera de la escuela y *tiempo de estudio* en la escuela. Facilitar la transición en la escuela del individuo en sujeto no es una tarea al alcance del mero aprendizaje académico de las disciplinas, requiere la vivencia consciente rica y compleja, a veces placentera y frecuentemente polémica, de la cultura. Significa reproducir y recrear con los materiales vulgares y cultos que ahora se ponen en tensión en el individuo y en el grupo. (Pérez Gómez, 1994).

REFERENCIAS

- APPEL, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- ARGUILLOL, R. (1992). *El cansancio de Occidente*. Madrid.
- BERSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BOUDILLARD, J. (1987). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- BOUDILLARD, J. (1991). *Las estrategias fatales*. Barcelona: Anagrama.
- BROWN, J.S., COLLINS, A. DUGUID, P. (1989). "Situating cognition and the culture of learning". *Educational Researcher* January. February, 32-42
- BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa: Barcelona.
- CARR, W. (1989). *Quality in Teaching*. London. Falmer Press.
- ECHEVERRÍA, J. (1994). *Telópolis*. Barcelona: Ensayos/Destino.
- FINKIELKRAUT, A. (1990). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.
- FORLARI, R. A., (1992). *Modernidad y postmodernidad*. Cuadernos, Rei Argentina, Buenos Aires.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1992). *What's Worth fighting for in your School?* Londres: Open University Press.
- GADNER, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.
- GIDDENS, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Universidad.
- GOODMAN, J. (1992). *Elementary Schooling for critical democracy*. Albany, State of New York Press.
- HARGREAVES, A. (1993). *Changing teachers, changing times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*.
- LIPOVETSKY, G. (1991). *El imperio de lo efímero*. Barcelona: Anagrama.
- LOMAS, C. (1992). Estética y retórica de ideología de la persuasión, *Revista Signos*. Teoría y práctica de la educación. Nº 3.
- LYOTARD, J. F. (1987). *La postmodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- LYOTARD, J. F. (1989). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. y GIMENO SACRISTÁN J. (1992). El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Investigación en la Escuela*. Octubre 1992 docentes. *Investigación en la Escuela*.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1993). El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. en J. Gimeno y A. Pérez Gómez *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1993b). Educación versus socialización al final del siglo. *Kikiriki*, 30, 4-11.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1990). "Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente". En Mariano Fernández Enguita. *Sociología y Educación. En memoria de Carlos Lereña*. =Universidad Complutense. Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992a). Una escuela para recrear la cultura. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 207.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992b). La función social de la escuela, en J. Gimeno y A. Pérez Gómez *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1994). La cultura escolar en la sociedad postmoderna. *Cuadernos de Pedagogía*.
- REYES MATE (1993). La soledad de la Escuela de Frankfurt, *El País, Babelia*, 31 de Julio.
- SEBRELI, J.J. (1992). *El asedio a la modernidad*, Ariel, Barcelona.
- TORRES, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid. Morata.
- TOURAINÉ, A. (1993). *Crítica de la modernidad*, Temas de hoy, Madrid.
- VATTIMO, G. (1992). *La secularización de la Filosofía. Hermenéutica y postmodernidad*, Barcelona: Gedisa.

SUMMARY

The present article attempts to offer a development of the different aspects that compose each one of the cultures that to operate in the school space: the public culture, the academic, the social, the scholastic and the private... and whose knowledge can help to clarify the set of plural factors that condition the teaching and learning processes and that frequently they have been included in the aided secret curriculum concept. In this way, the author considers the school as an ecological crossing space of cultures whose specific responsibility is the reflexive mediation of those plural influxes that the different cultures exercise in a way permanent on the new generations.

RÉSUMÉ

Cet article expose un développement des divers aspects qui composent chaque une des cultures confrontées dans l'espace scolaire: la culture publique, la académique, la social, la scolaire et la privée..., et dont connaissance peut aider à la clarification des facteurs pluraux conditionnant les procès d'enseignement-apprentissage et qui souvent sont insérés dans le concept de "curriculum occulte".