# CE 02 1292

Buenas noches. El análisis de las transformaciones culturales como condicionante del currículum, la pedagogía experimental de segundo curso y el IV Congreso Internacional de Filosofía de la Educación conforman nuestra propuesta en este programa de la Facultad de Educación de la UNED. Para hablarnos de las transformaciones culturales como condicionante del currículum, nos acompaña el catedrático de didáctica Antonio Medina-Rivilla, que es quien nos ha propuesto este tema, y además está con nosotros el profesor Raúl Domingo Toledano, es profesor de Educación Secundaria y colaborador habitual en los programas de formación del profesorado en nuestra universidad, en la UNED.

Buenas noches. Buenas noches. Buenas noches.

Profesor Medina-Rivilla, le pedimos una introducción a este tema que comienza con la palabra análisis de las transformaciones culturales como condicionante del currículum. Muchas gracias por esta invitación. Queremos iniciar esta transformación cultural, incluso con una ilusión fuertísima de relación con nuestros estudiantes de apertura a un nuevo curso y básicamente invitarles a que nos cuestionemos cada una de las ideas que hoy van a ser objeto de nuestro programa.

La primera idea que yo querría compartir con todos vosotros es el propio sentido de cultura, pero sobre todo de transformación cultural y cuáles son los procesos de análisis desde los cuales esta cultura debe ser entendida, comprendida, aplicada y mejorada. La idea de cultura es un proceso complejísimo de construcción del saber humano, de formas de intercomunicación, de creencias, normas y estilos de vida que han ido generándose a lo largo de la historia de la humanidad. Pero en este momento, de finales de un milenio, inicio del siguiente, creo que es oportuno replantear qué decisiones ha de tomar el profesorado, qué tipo de principios debe tener en cuenta y, sobre todo, cómo proceder al análisis de esa nueva inter y multiculturalidad.

La idea de interculturalidad aparece como la principal transformación de las comunidades y, sobre todo, de la situación española en este momento. La presencia de otras culturas plantean al profesorado, plantean a la escuela y, sin duda alguna, a todos y cuantos reflexionamos sobre los nuevos programas de transformación cultural ese gran desafío. La interculturalidad, por lo tanto, no es ni la síntesis, ni la justa posición, ni, mucho menos, la homologación cultural.

Interculturalidad es básicamente un principio de organización del pensamiento, del sentimiento, de las actitudes y de un modo nuevo de aprender a aprender, de aprender a enseñar y de enseñar aprendiendo. Por eso, entendemos que la principal transformación de una situación de complejidad tecnológica, globalizadora, incierta y compleja, se puede sintetizar en la búsqueda de un ritmo nuevo que haga posible que desde la enseñanza, pero, sobre todo, desde el aprendizaje colaborativo, aprendamos la interculturalidad entre nosotros, descubramos ese proceso y nos sintamos realmente solidarios en un estilo de cooperación

compartida, de búsqueda fecunda de la verdad y, ante todo, de disponibilidad del pensamiento y de la acción ante ese reto tecnológico hiperinformatizado y de complejidad continua. Bien, pues tras esta introducción que nos ha hecho el profesor Antonio Medina-Rivilla, profesor Raúl Domingo Toledano, ¿cómo se entiende la cultura o el concepto de cultura en el currículum, pero dentro de la realidad de las aulas? La pregunta que me planteas, a veces la actitud de los alumnos, la actitud incluso de parte del profesorado, se asemeja a una afirmación de Epicuro, cuando oyen la palabra cultura despliegan las velas de sus naves y parten a navegar a toda velocidad, alejándose del lugar donde se plantea el término cultura.

Parece que en el contexto del aula, en el contexto de la institución escolar, del instituto, del centro de secundaria, esta es una realidad educativa en nuestro país. Quizás hay que buscar las causas en el tratamiento, a veces desde mi punto de vista poco adecuado, superficial dentro del currículum, parcelado en la educación secundaria obligatoria a asignaturas optativas como la cultura clásica, asignaturas como sociedad, cultura y religión, y a veces aparece la cultura como anexo a las ciencias sociales y a la propia disciplina como la historia. Esta superficialidad quizás deberíamos reflexionar para entender la representación o la imagen que los alumnos y muchas veces los propios profesores tenemos del concepto de cultura.

Otro plano de esta realidad es la aparición de diferentes culturas en nuestras aulas, distintas, cuyas claves culturales son a veces muy difíciles de identificar para el profesorado y para los propios alumnos. Nuestra propia identidad cultural de raíz grecolatina se siente a veces, repito, dificultada para interpretar claves y referentes culturales que han aparecido a fruto de las transformaciones sociales en las aulas como las africanas, tanto magrebíes como de otros países de África, las culturas caribeñas o las culturas de raíz latinoamericana. Descifrar estas claves culturales es un reto desde mi punto de vista para el profesorado para construir la propia cultura del aula y poder, partiendo de esa propia cultura, construir el currículum más adecuado a la situación de esta nueva realidad.

Yo creo que es el momento de seguir hablando de esos principios que tienen que orientar la construcción de la cultura, y sobre todo en estos momentos de cambio que estamos viviendo en toda la sociedad. Yo me voy a referir a esos tres grandes principios que avalan el proceso de construcción cultural en este momento. Uno es el tan denotado, a veces controvertido, principio de globalización o el nuevo término que yo creo que es mucho más pertinente que es el de la globalización.

Esta perspectiva de sentirnos miembros de una aldea global en la que todas las personas tenemos algo profundo en común. Quizás esta idea de la profundidad comunitaria es uno de los aspectos que harían que la globalización no sea sólo, como diría el profesor, nuestro querido amigo y fallecido compañero, el profesor Estebanez, cuando él se refería a que el primer ariete de la globalización lo había constituido fundamentalmente un esfuerzo de globalización desigual económica, y por lo tanto que era necesario recuperar el sentido de una globalización cultural. En este sentido creo que la acción de las instituciones educativas, singularmente de la escuela en general y de las universidades en particular, se encuentra en

reencontrar el sentido profundo de los aspectos comunes a las distintas comunidades para que desde esa comunidad compartida de intereses, de ideas, de actitudes y de valores sea factible y sea posible una forma nueva de crear y de analizar la cultura que en este momento estamos desarrollando en cada una de nuestras aulas.

Pero hay un segundo componente, que es esa diatriba, que yo creo que es esa fecundidad, nosotros hemos tenido ocasión y desde aquí invito a nuestros estudiantes a que lean algunas de las obras como el desarrollo integral de una comarca o programas formativos para la transformación de la comarca o desarrollo integral o la formación como base de la construcción de nuevas empresas y de nuevos espacios comarcales en los que hemos pretendido superar el clave conflicto que se ha venido planteando y que ha sido últimamente muy fuerte entre la pérdida de señas de identidad que conlleva un exceso de globalización no bien entendida y la necesidad de una búsqueda e identidad con lo local. Esa necesidad de búsqueda con lo local plantea al profesorado dos grandes retos. Un primer reto es el descubrimiento profundo de la realidad sociohistórica del entorno concreto donde se encuentra la institución y ahora me referiré a la necesidad por lo tanto de incorporar a los planes institucionales de las escuelas los elementos más representativos de la historia, de la geografía, del sentimiento y de las bases más importantes que esa comunidad tiene y que por lo tanto esa identidad no solamente no se puede perder sino que se puede engrandecer.

Y ese engrandecimiento, una de las características, sin duda alguna va a ser el principio de interculturalidad el principio de complejidad y el principio de incertidumbre. Muy brevemente yo les invitaría a nuestros estudiantes que en el desarrollo del principio de interculturalidad puedan leer algunos de los últimos trabajos en los que hemos colaborado y que hemos planteado la interculturalidad como ese gran desafío del profesorado. O también el principio de complejidad.

Quizás nuestra tarea, la tarea educativa, si se caracteriza por algún atributo fundamental es por la enorme complejidad que cada estudiante en sí mismo desde su diversidad cultural y existencial plantea y cada aula como ecosistema de trabajo compartido del conjunto de estudiantes que llevan a cabo un proyecto común. Quizás esa necesidad de entender la complementaridad entre lo individual y lo social entre lo singular y global y sobre todo entre el reto y desafío de cada estudiante por aprender desde su autonomía a la vez que comparte y colabora aprendiendo socialmente ese aprendizaje colaborativo al que se refería el profesor Luber estos días. Por lo tanto, esa complejidad nos lleva necesariamente a lo que el profesor Luber en su nuevo libro plantea enseñar y aprender para la incertidumbre.

¿Qué significa este principio como gran reto cultural? Habitualmente las instituciones educativas estábamos formando para que los estudiantes tuviesen respuestas seguras a estos problemas complejos pero como ahora la realidad es muy cambiante y por lo tanto es profundamente diversa y a la vez complicada, eso lleva a que nuestros estudiantes sean formados desde lo que nuestro compañero denomina el sentimiento flexible de actitudes nuevas ante problemas diferentes y por lo tanto hay que aceptar y formarnos ante ese reto de

la ambigüedad y de la incertidumbre. ¿Qué quiere decir esto? ¿Que es un relativismo? Todo lo contrario, yo creo que lo que plantea nuestro querido Auber es la necesidad de comprender que el aprendizaje por excelencia es un aprendizaje para la creatividad, para un mundo abierto para unos problemas siempre nuevos, para un desafío cada vez más amplio y esa amplitud lleva a que preparemos a los estudiantes ante la incertidumbre. Si además tenemos en cuenta que nuestra sociedad es profundamente tecnológica, hiperinformatizada y que en este momento tenemos una hiperinformación importante si además a ello incorporamos toda la gran complejidad de la biotecnología de las nuevas formas de entender la genética de sentirnos como seres humanos, evidentemente la cultura del futuro es una cultura de la gran complejidad y probablemente esa incorporación crítica a la tecnología nos lleva a desvelarlo como un sistema que no puede aportar más posibilidades que las que en sí tiene y que si no se establece desde un principio de equidad de colaboración y de solidaridad puede crear gran desequilibrio en esa globalización y este es uno de los grandes efectos que debemos pensar y antecipar.

Tenemos poco tiempo porque aunque hablábamos de análisis es imposible analizar este tema simplemente se plantean las cuestiones más relevantes para que luego los alumnos puedan desarrollar estas propuestas a través de la bibliografía. Si les parece, hablamos un poco de los referentes Profesor Domingo Toledano, ¿cuáles son los referentes y las representaciones culturales que pueden informar el currículum actualmente? Es un problema que está presente por ese reto que hemos identificado y hemos dado nombre como interculturalidad producto de estas transformaciones que la globalización ha acarreado en nuestras sociedades. A mí me resulta difícil identificar los referentes de culturas distintas a las que pertenezco y ese es un problema que yo creo compartimos los profesores que nos enfrentamos a este tipo de retos.

La dificultad de identificar los referentes de culturas distintas a la nuestra. Sin duda nosotros pertenecemos a una cultura de raíz grecorromana y ahí es donde nos sentimos identificados y donde podemos aislar referentes y representaciones. Sin embargo, entiendo la necesidad de interpretar, descifrar a pesar de nuestra propia cultura y de esa limitación referentes y representaciones que ya están en la realidad del propio aula y que sin atender a esas nuevas realidades lo que potenciamos es una situación de conflicto.

A pesar de la dificultad que conlleva como expresaba antes yo creo que es una necesidad para que los núcleos y los contenidos del currículum puedan atender al problema de interculturalidad el seleccionar referentes de culturas distintas a las nuestras y representaciones que nos permitan establecer un diálogo en esa interculturalidad de la que venimos hablando. Con vuestra colaboración distinguir tres grandes referentes desde mi punto de vista básicos en este momento. Si trabajamos la interculturalidad un referente fundamental es emerger el conjunto de valores característicos de esa cultura y responder a ella desde la tolerancia y sobre todo desde el profundo sentido de recuperación e incluso de devolvimiento de esa propia identidad.

Es decir, cada cultura tiene un pozo fundamental de su propia historia que requiere

necesariamente ser entendido y sobre todo comprendido. El segundo gran referente desde mi punto de vista es encontrar un diálogo fecundo que permita emerger los discursos más representativos de cada cultura. De alguna manera podríamos hablar de un metalinguaje en el cual deberíamos hacer el esfuerzo de encontrarnos.

Y el tercer gran referente desde mi punto de vista es ese principio de solidaridad profunda de apertura compartida y sobre todo de enriquecimiento permanente. Quizás esa búsqueda de sintonía en la riqueza donde debemos realmente reinterpretar acercarnos y potenciar cada cultura desde los valores singulares que la caracterizan. Pero prácticamente es muy importante y ese es quizás el mayor problema, cómo se traslada a un centro educativo, a un aula concreto, a una comunidad estos principios.

Yo quisiera muy brevemente establecer que lo más importante es un proceso de representación. Por lo tanto, cómo representamos la educación en este momento, cómo representamos la cultura hecha realidad en ese programa de estudio concreto. Yo creo que básicamente redefiniendo como docentes cuáles son los principios que de nuevo y en este momento la escuela puede atender.

Si la escuela pierde lo que sería el momento de protagonismo inter y multicultural, de acercamiento profundo a esas vivencias diferentes, la escuela va a perder la oportunidad histórica. Y la escuela me refiero a toda la institución educativa. En segundo lugar, el profesorado parecería como si no faltase una anticipación y una búsqueda de ese futuro del reto.

Es decir, si hasta ahora hemos tenido que adaptarnos, probablemente el ritmo de transformación y de adaptación tenga que ser mucho mayor. Pero probablemente también, y ese es el gran referente al que yo me querría referir, es cómo se genera una cultura de innovación institucional en el que se armoniza la propia cultura del profesorado con esa necesaria adaptación continua, a lo que Fulam ha denominado crear. Esas nuevas formas de interpensamiento, y que nosotros hace unos años habíamos publicado el cambio del pensamiento singular de cada docente a la búsqueda de ese interpensamiento colaborativo del conjunto de docentes.

Por lo tanto, tres acciones inmediatas. Definamos un proyecto institucional de centro que recupere estos principios a los que aludíamos, planteemos procesos de trabajo en los departamentos y en los ciclos coherentes con esta visión de diálogo de mejora cualitativa y de transformación y anticipación de esos valores, y sobre todo que cada ecosistema de aula, cada realidad multivivencial de aula, sea un esfuerzo realmente compartido y vivido. Si se adquieren esos modelos ascendentes y descendentes yo creo que sería un buen camino.

Prácticamente se nos acaba el tiempo. Una última cuestión y muy práctica, porque como han tocado muchos temas, me gustaría una aclaración o que de alguna manera me relacionasen estas otras cuestiones. Cultura de centro, cultura de aula, cultura del entorno, a lo mejor resulta un poco confuso, no tanto para los profesores, para los profesionales que están

trabajando en los centros, pero sí para quien nos pueda estar oyendo.

¿Cómo se relaciona esto con esas transformaciones culturales que condicionan el currículum de los estudiantes? Dos decisiones fundamentales. Los equipos docentes, y nosotros esto lo hemos escrito en un reciente trabajo sobre la formación como base de la mejora de los ecosistemas, tienen que ser muy sensibles a la realidad sociolaboral, ambiental, intercultural y transformadora de su entorno. Es decir, el profesorado tiene que sentirse conjunto de agentes activos, participativos y comprometidos en la comunidad.

En segundo lugar, cuando hablamos de comunidad, hablamos de comunidades rurales, urbanas, periurbanas, etc. Pero, sobre todo, los departamentos deben sentirse unidos desde la comisión pedagógica en ese proyecto. Y al estilo de lo que ya habíamos hecho en ese vídeo sobre diseño y unidad didáctica, yo creo que el equipo de centro debe estar transformándolo.

Y básicamente, solo desde la reflexión profunda, desde el sentimiento de que solo desde la investigación y la reflexión del trabajo en el aula y con los estudiantes se puede escanear ese nuevo proceso. Una última palabra, profesor Domingo Toledano. Sí, a lo que te has referido en cuanto a cultura de aula, cultura de centro, cultura de entorno, yo creo que lo que es la cultura de centro, la cultura que llamamos colaborativa, es a la que se refería el profesor Medina, la única respuesta que podemos dar al diseño de los curriculum en los entornos concretos donde se definen los problemas culturales a los que estamos aludiendo.

Muchas gracias por esta introducción. No nos ha dado tiempo más a ese análisis de las transformaciones culturales como condicionante del curriculum. Profesor Antonio Medina Rivilla, profesor Raúl Domingo Toledano, buenas noches, muchas gracias.

Una nota para todos los alumnos de la UNED. En la guía del curso, esa que se adquiere con el sobre de matrícula, encontrarán la información necesaria para iniciar el estudio de todas las asignaturas. Y en la guía de medios audiovisuales tienen la referencia de los programas de radio.

Y en esta dirección de Internet, www.uned.es, tienen información actualizada sobre las actividades que se generan en la sede central y en los centros asociados. También desde esta dirección, www.uned.es, pueden volver a escuchar los programas de radio ya emitidos. Un tiempo ahora para Pedagogía Experimental, de segundo curso, Pedagogía Experimental II.

Vamos a hablar de esta asignatura con el profesor Dionisio del Río Sadornil. Como cada año los alumnos son nuevos, vamos a repasar esos conceptos fundamentales de esta asignatura y vamos a comenzar por ver cuál es el sentido actual de la Pedagogía Experimental. Ante todo, un cordial saludo a todos mis nuevos alumnos y también a todos cuantos siguen estas emisiones de la UNED.

En una primera aproximación a la Pedagogía Experimental, habría que aludir al hecho de que desde finales del siglo pasado, junto al método deductivo, se ha ido abriendo camino en

pedagogía el método inductivo, que, partiendo de la experiencia, pretende conocer en sus causas los procesos educativos. Como aproximación empírica al campo de la educación, la Pedagogía Experimental utiliza el método, también denominado experimental, método que aborda el tipo de conocimiento científico que, siguiendo la vía inductiva, tiene por objeto la observación y la experimentación científicas. No olvidemos, sin embargo, que científico es todo conocimiento demostrado inductiva o deductivamente.

Una definición de Pedagogía Experimental, pues hace ya más de tres cuartos de siglo, Moiman decía de ella que era el estudio pedagógico empírico que tiene el carácter de investigación exacta, o sea, determinable numéricamente y capaz de ser comprobado en sus resultados. Hoy definimos la Pedagogía Experimental como modalidad de conocimiento científico fundado en la observación y experimentación científicas, pero eso sí, reuniendo estas tres notas características medición, control y verificabilidad intersubjetiva. Quizá esta última expresión necesite una explicación.

Cuando un investigador realiza una investigación siempre debe pensar que otro investigador siguiendo su metodología y los mismos pasos llegaría, si no a idénticos resultados, a muy semejantes resultados. El lenguaje de la Pedagogía Experimental es el de los fenómenos, el de los hechos, el de los datos. La Pedagogía Experimental tiene como punto de partida la experiencia, es decir, cualquier cuestión que pueda ser objeto de experiencia cae dentro del campo de la Pedagogía Experimental.

Así es, en efecto. La Pedagogía Experimental es una ciencia que se especifica, no por tener por objeto formal que es lo que especifica una ciencia, el tratamiento de tales o cuales contenidos. Su objeto material es el objeto de la pedagogía, esto es, el hombre y su educación.

A ello alude el sustantivo pedagogía en la expresión que designa nuestra asignatura. Lo experimental es el adjetivo, la forma, o sea, el objeto formal de nuestra ciencia pedagógica. Lo experimental deriva, efectivamente, de experimento, experiencia.

El punto de partida es la experiencia, lo empírico, la observación, la experimentación de y en los fenómenos educativos en los aspectos observables, comprobables, controlables y medibles de la educación. Y como toda ciencia, probablemente el espíritu de la Pedagogía Experimental obedecerá ciertos principios. No podía por menos de ser así.

Jaap Buys resume en cinco principios el espíritu de la Pedagogía Experimental. Primero, principio paidotécnico. Conocer al niño, al sujeto en general, que trabaja en la escuela o en cualquier institución educativa.

No al niño o sujeto en general, lo que sería, referido al niño, la concepción paidológica. Segundo principio, de individualidad. Está tomado de la medicina.

Cada alumno es un caso aparte. Como en medicina no hay enfermedades y no enfermos, tampoco aquí podemos decir que un alumno es igual a los demás, aunque presente unas

características psicológicas parecidas a esos otros. Siempre habrá alguna diferenciación.

Se trata, pues, de examen clínico, observación sistemática y valernos también de la entrevista. Tercer principio, el de la colectividad de trabajo, el de origen estadístico. Hay que tener en cuenta el grupo, es decir, la escuela, la clase.

Hay que estudiar los efectos sobre grandes grupos. Cuarto principio, el de medición objetiva. Y aquí entra en juego la pedagogía cuantitativa.

Todo conocimiento se puede medir por test, pruebas objetivas, escalas de producción escolar, etc. Quinto principio y último, el de experimentación. Lo que Wyss llamaba regla de la variable única, que consiste en que haciendo actuar a un solo factor experimental con una situación dada, donde todas las demás condiciones se mantienen aisladas o neutralizadas, se puede obtener mediante la comparación de los resultados suministrados por grupos equivalentes la medida aproximada de la acción del factor puesto en juego.

Es preciso aclarar en relación con este último principio que hoy este principio de experimentación no se limita a un solo factor, sino que puede actuar con más de uno, pero eso sí, manteniendo aislados o neutralizados aquellos otros factores no deseados para que el resultado o los resultados sólo puedan ser atribuibles a los factores o variables independientes puestos en juego. Es la opción multivariada que será objeto de estudio en el siguiente curso de la filosofía o pedagogía experimental 3. Vamos a seguir profundizando un poco más, porque el enfoque experimental, precisamente por los principios que nos acaba de comentar, irá definido por unas características concretas. Sí, por supuesto.

El enfoque experimental está configurado dentro del llamado paradigma cuantitativo, que es realista y positivista, y se basa en la psicología experimental. Tiene como objetivo una metodología, que es la identificación de relaciones causales entre variables. Utiliza diseños experimentales y cuasi-experimentales e intenta garantizar su validez interna y externa.

Para ello, se basa en el control y comparación de grupos. Mediante datos cuantitativos, válidos y fiables, eso sí, sometidos a técnicas de análisis rigurosas, técnicas estadísticas, se garantiza la objetividad de los resultados ante los que el investigador permanece al margen. Profesor, después de esta exposición de las características del paradigma cuantitativo, nos surge otra pregunta.

¿Hay algún otro tipo de investigación pedagógica que también tenga cabida dentro de la pedagogía experimental? Pregunta muy oportuna. Desde hace unos 30 años se viene desarrollando un tipo de investigación pedagógica que se fundamenta en la observación abierta y flexible de la vida natural sin control ni medición. Es otro enfoque o paradigma.