



Otro modo de producción de conocimientos. Investigación sobre la investigación y la escuela

Fabrizio Caivano
Revista Cuadernos de Pedagogía, Barcelona

Pregunta: Los celentéreos

Respuesta: Pertenecen al grupo de los peces, como el centauro. Se reproducen por unas placas calizas que se alargan.

(Del libro «Antología del disparate».

Contestaciones disparatadas en exámenes. Díez Jiménez, Luis. Ed. Studium).

«Tengo por cierto que la humanidad triunfará en su hermosa lucha por la mejora y por el progreso. Pero temo que con ello llegue a ser el mundo un gran hospital en el que cada hombre sea el enfermo de otro hombre».

GOETHE

Metareflexión inaplazable

Este escrito trata de desarrollar, de modo menos ideológico, algunas opiniones acerca de la lógica escolar que he mantenido en otros anteriores (Ver, en especial, «Menos currículum, más vitae», ENTRE JOVENES n° 3 y «La ruptura de las enseñanzas medias», PAPERS DE JOVENTUT (n° 9-10). A diferencia de éstos, aquí voy a desarrollar un análisis del conocimiento escolar y de la imagen que éste produce de sí mismo y de la institución escuela. Será, en cierta medida, una reflexión epistemológica sobre los dos conceptos que se interrelacionan en estas Jornadas: escuela/investigación. El marco conceptual de este análisis es el sociológico, no el pedagógico. El

objetivo de esta metadisgresión es el de evidenciar la polisemia de términos tan usuales, y la variación de sus significados según sea el lugar que ocupa el que los utiliza en el modo de producción y distribución de conocimientos, saberes y actitudes.

Naturalmente, no se trata sólo de eso, aunque ya sería bastante el poner de relieve la complejidad subyacente y las inercias simplificadoras de las psicologías y/o pedagogías. El objetivo de esta ponencia –al igual que el de las III Jornadas de Investigación en la Escuela– es el de colaborar a una reflexión común que nos sitúe en mejores condiciones para comprender ese hipotético «nuevo modelo didáctico», su necesidad, uso social y marco conceptual en el que se situaría eso tan *clásico* que sería el «paradigma perdido».

Investigación sobre la Escuela

Como primera proposición, me parece imprescindible no aceptar el problema tal como se plantea aquí, sin más. Es decir, ¿cómo conseguir un modelo didáctico de investigación en la escuela?. De ese modo, el marco físico-relacional-administrativo-institucional (la escuela) es configurado como un elemento estable y permanente, en cuyo interior puede elaborarse —con reflexión, rigor y buena voluntad— un modelo alternativo de apropiación/construcción/transmisión de conocimientos. Lo que es, de entrada, una hipótesis idealista y parcial, en cuanto que escamotea las determinaciones, implícitas y explícitas, que la escolarización obliga tanto al conocimiento como al sujeto que debe aprenderlo; se produce una «naturalización» de determinadas constricciones que son culturales, responden a la evolución sociohistórica y no a las capacidades potenciales del sujeto individual que conoce. Se puede entonces, buscar un modelo, pero el sitio es erróneo. De modo que no se trata de entrar en excelsas disquisiciones filosóficas o en matices críticos de la escuela, para lo que todos conocemos la abundante —¡excesiva!— bibliografía al uso. A los efectos de esta ponencia, sólo me interesa señalar algunos efectos de esa confusión entre lo institucional histórico —asumido acríticamente— y lo natural evolutivo. La *psicología* puede tomar —y de hecho lo hace continuamente— como capacidades, estadios, evoluciones y actitudes *naturales* (a estimular y/o inhibir) lo que no son sino resultados culturales de la interacción sujeto/institución. Así el niño, observado minuciosamente por el psicólogo escolar, es sólo el niño-alumno, el habitante forzado de los escenarios escolares. La psicología infantil es la reducción de lo infantil a lo escolar. La inteligencia como objetivo de la instrucción escolar es el conjunto de habilidades significativas que el entorno escolar trata de obtener aunque a menudo no lo consigue (lo que será imputable al individuo). Las pruebas psicológicas evalúan algunas habilidades del sujeto en interacción con los estímulos y exigencias de la escolaridad, pero no con otros ámbitos no escolares o de otra escolaridad posible distinta de la actual.

La *pedagogía*, por su parte, es, en numerosas ocasiones y desde «especialidades y didácticas» diversas, un constructo ideológico cuya

función es, también, la de *naturalizar* tanto la producción de su propio conocimiento ciego, como la función legitimadora de los sistemas de relación/imposición/limitaciones que el escenario escolar impone: el ritmo escolar cotidiano; el aula como entidad física; la edad del alumno como factor «lógico» de agregaciones; las secuencias pregunta/respuesta; la linealidad de los conocimientos y su partición según criterios variables (lógicos-científicos-profesionales-de horarios, etc.); la pertinencia de ciertos contenidos antes/después de otros; la lógica curricular; la interacción de los alumnos con ciertos adultos según determinados ritos, liturgias y roles prefijados, etc...

La reflexión pedagógica toma como punto de partida «*la realidad*» de esa escuela, no la cuestiona desde la coherencia de sus propios entramados conceptuales. Por el contrario —salvo excepciones— segrega un conjunto de ideologías con mayor o menor pretensión de objetividad y cientificidad según sea el grado de sofisticación instrumental con que se adorna.

Valga la simplificación para enfatizar la cotidiana e inatendida operación de mistificación que, más allá de las voluntades personales, puede producir una práctica que no se sostenga sobre una reflexión epistemológica, es decir, que no conozca cómo se produce *su propio* conocimiento.

La escuela como institución aparece como una realidad práctica muy transparente, material e incontrovertible: programas-contenidos-áreas-organización-nociones a enseñar-evaluaciones-espacios-horarios-disciplinas-ciclos, etc. Esta realidad tangible, más o menos agobiante o gratificadora, es cohesionada a través de un *ideario pedagógico* —de cuño religioso y/o civil— que conlleva la adopción y segregación de determinados valores éticos. Este cuadro ético —explícito o no— informará el instrumental metodológico que, a su vez, dará coherencia y significatividad a las prácticas cotidianas, agregándolas en torno a un marco conceptual y profesional securizador y facilitador.

Ese proceso de significatividad de las prácticas escolares es inevitable, pero debe ser *consciente*, elevado a categoría de pensamiento y de reflexión en la que contrastar los elementos teóricos que se usan. De lo contrario se corre el riesgo de la superficialidad o, en el otro extremo, del hipercientifismo, ambos

vacíos de esa conciencia epistemológica vigilante.

Hay que añadir a lo dicho hasta ahora como marco general, alguna precisión más contemporánea. Una es la ruptura de la común identificación entre educación y escolaridad. Por el impacto de factores socioeconómicos que no vienen al caso, la pérdida de significatividad del tiempo/espacio escolar es creciente. Otros ámbitos, como el de los medios de comunicación, el tiempo mal llamado «libre» o la propia esfera de la familia, reaccionan a ese descenso del valor de cambio de la escuela, exigiendo o tomando en su esfera funciones de instrucción/educación antes específicas de la escuela.

El perfil de conocimientos, actitudes y aptitudes *básicas* se desdibuja por la presión emergente de otros «*nuevos conocimientos*» —a menudo no son tales— y la obsolescencia de las formas y contenidos escolares frente a otras vías de socialización, que amplían el tiempo total de «educación» que hoy es muy superior al de «escolarización» formal.

En las sociedades industriales desarrolladas, y con creciente rapidez por el impacto de las nuevas tecnologías y la implantación de las «máquinas inteligentes», se registran dos fenómenos que son de gran interés para la investigación acerca de la escuela que aquí estamos desarrollando:

1) la desaparición de *empleo* y la reducción del tiempo de trabajo, que se corresponde con el aumento del tiempo de escolarización formal (o la formalización escolar de otros tiempos: libre, ocio, consumo, familia, etc.).

2) la expropiación de la fuerza física que significó la primera revolución industrial, se continúa ahora con el inicio de la expropiación de (ciertas) capacidades *intelectuales* (que asumen con costos menores y mayor rapidez, eficacia y productividad las máquinas que combinan electrónica-informática-y robótica). Esa pérdida de la centralidad del *trabajo manual e intelectual* se corresponde con un doble efecto escolar:

a) recuperación de lo manual-lúdico-artesanal y su reutilización *escolarizada*, fuera de su inserción social.

b) reducción creciente de las actividades *directas* de *experiencias* que estimulan sensorial-afectiva-cognitiva y socialmente a los «educandos».

Se artificializa el trabajo manual y se au-

menta la simulación de experiencias sustitutorias de una vida cotidiana rica. Esto es, privada en gran medida de los tradicionales sistemas de estímulos, que son sustituidos por otros de muy variada índole. La combinación de tales factores impactan a la escuela y a sus usuarios, profesores y alumnos. Unos, en cuanto que consiguen con mayor dificultad transmitir unos conocimientos obsoletos en el seno de una institución súbitamente envejecida. Otros, en la medida que descubren que tales conocimientos «no sirven» (con un utilitarismo que conviene comprender en su grosera formulación) y que al final de la educación hay... más educación. La inserción social en el mundo productivo deviene prácticamente imposible en los términos tradicionales de correlación estudio/trabajo.

Estas banales consideraciones sociológicas nos permiten enmarcar nuestro propio conocimiento acerca de la escuela y sus autoexplicaciones en un entorno ecológico pertinente. De modo que podemos moderar los excesivos autonomismos de los planteamientos psicologistas, pedagogistas o escolaristas, aún a riesgo de caer en brazos del imperialismo sociologista. La búsqueda de un «*nuevo*» *modelo didáctico* que no introduzca en su esquema conceptual estas consideraciones globales, puede condenar sus innegables virtualidades renovadoras a limitarse a ser una nueva moda pedagógica —de efectos únicamente beneficiosos para la reproducción corporativista— o a un desplazamiento intraespecífico de su valor como elemento de ruptura epistemológica y de transformación institucional. Veremos esto con más detalle en el siguiente apartado.

Unas últimas reflexiones, antes de abordar el otro elemento de estas Jornadas: la investigación.

Las razones históricas que consolidan la *separación* entre adultos y niños, entre otras escisiones sociales, son conocidas de todos. El proceso de génesis, desarrollo y consolidación de las instituciones de aprendizaje, separadas así mismo de las de producción, han sido analizadas en sus dimensiones más ocultas (Foucault). No voy a reiterar estas cuestiones. Únicamente recordar que el conocimiento, en su mismo origen, está conformado e influido (no determinado) por las formas sociales de su producción; esta precisión no es banal y tiene efectos en lo escolar, como veremos. Así, el que los maestros estén con los niños durante

horas, educándoles y aplicando/transmitiendo instrucciones/saberes, se corresponde con la existencia de otras profesiones que segregan saberes teóricos acerca del niño en general (Pedagogía) o en situaciones específicas, como el niño en su entorno escolar (Psicología escolar) sin *estar* efectivamente en contacto continuo y continuado con los niños/alumnos. La práctica la efectúa el maestro –aplicación de teorías– y la elaboración teórica la destilan los investigadores psicopedagógicos a través de los más variados paradigmas conceptuales. El sujeto, el niño/joven, recibe tratamientos parciales elaborados por ciencias parciales a partir de la parcialidad de sus campos de investigación. No se trata de criticar una imprescindible especialización; tampoco de exaltar, como se ha pretendido desde un activismo episódico, una forzada globalización o una integración sentimental y episódica, elaborada desde un *puerocentrismo* tan bien intencionado como mal enfocado. Buena parte de las intuiciones de la pedagogía activa, moderna o como quiera llamarse, naufragan en su escaso rigor metodológico-conceptual, su incoherencia frente a las inercias institucionales y/o corporativistas y, finalmente, se cristalizan en experimentalismos no generalizables. Parece urgente tomar conciencia de ambas parcialidades para poder –después de ello, no antes– establecer estrategias de síntesis. No obstante, es indudable el mérito de esas corrientes psicopedagógicas innovadoras por lo menos en dos aspectos generales. Uno, el protagonismo del *sujeto* como una entidad activa en sus propios aprendizajes. El otro, la recuperación del *entorno* como el polo opuesto en ese juego de interacciones del sujeto. Es de sobra conocida la querrela histórica –planteada maniqueamente, en oposiciones más ideológicas que epistemológicas– entre la escuela activa y su alter ego opositor, la también mal denominada escuela tradicional. No voy a entrar, tampoco, en esto, aunque convendrá detenerse, algún momento, en estas simplificaciones que están en la base de buena parte de los equívocos de una pedagogía pretendidamente progresista, vaciándola de rigor y de puentes con otros ámbitos. Creo que habrá que hacerlo, además de por razones de orden epistemológico, por otras de índole político-cultural. Los gobiernos conservadores de USA, Reino Unido, Japón, etc., están revisando críticamente los resultados de la denominada «peda-

gogía permisiva» y ofrecen una recuperación de buena parte de lo que hemos denominado «pedagogía tradicional». Los análisis conservadores, más allá de su impostación política, contienen diagnósticos y pronósticos con argumentos bastante sólidos además de fácilmente vendibles a padres, maestros y alumnos desconcertados. Pero esa es otra cuestión...

En suma, conviene no sujetarse –por un pragmatismo mal entendido a los datos de la experiencia inmediata de qué es y qué cosas nos exige la práctica escolar. Si se está sólo en esa onda racionalpositivista, se conseguirán algunas recetas pedagógicas, el habitual, *pret a penser* didáctico y, como mucho, alguna tarima conceptual, más o menos sostenida con las novedades bibliográficas últimas que servirán para desplazar la atención de la *misma institución como paradigma*. Dentro de ella, de sus normas explícitas y/o ocultas, es posible detectar y poner en funcionamiento ciertas innovaciones metodológicas o determinados ingenios didácticos (como muestra el origen y la posterior evolución de la «motivación», los «centros de interés» o las «lecciones de cosas»...). Un modelo didáctico *nuevo*, hoy, a finales del siglo XX y con la barbaridad que adelantan las ciencias, es impensable dentro de las *limitaciones epistemológicas* que la producción del conocimiento tiene en el ámbito escolar. Es precisa, pues, una *ruptura epistemológica*– en el sentido bachelardiano– que haga emerger todo el espacio teórico por descubrir que supone la producción social de los individuos, su producción y socialización. La escuela es, ya, una pantalla que oculta ese panorama. Decimos la escuela, no los maestros o psicólogos que en, desde, para o por ella trabajan sin prejuicios y con honestidad.

Investigación sobre la Investigación

Otra metareflexión inaplazable

Existe una sólida base biopsicopedagógica, producida de modo desigual y con más profundización que interconexión, que nos permite avanzar aquellas intuiciones de la escuela activa. Hoy es posible argumentar desde ópticas complementarias, la necesidad de transformar la escuela como organización, sus pro-

puestas de prácticas y sus saberes. La neurofisiología, la etología, las perspectivas psicológicas (evolutivas, cognitivas, ecológicas, etc.); los estudios de psicología social y las investigaciones microsociológicas de los escenarios escolares y sus interacciones; los innegables avances de la renovación pedagógica, con las propuestas prácticas de «otra escuela», etc. Todo ello constituye el disperso ámbito conceptual desde el que re-pensar la educación en nuestras sociedades. Dicho en términos menos generales: existen aportaciones teóricas objetivas que permiten dar un salto *cualitativo* en el conocimiento teórico y la elaboración de alternativas a las formas de socialización escolar/extraescolar. Las condiciones para una *ruptura epistemológica* de buena parte de las categorías conceptuales de las sedicentes «ciencias de la educación», están hoy dadas. La convergencia de disciplinas diversas (neurofisiología—lingüística—lógica—matemática—biología—física—química...) en la investigación acerca de la «inteligencia artificial» (por citar un ejemplo relativamente divulgado) debiera hacer tambalear los viejos modelos de las divisiones disciplinares y las prácticas escolares. Pero, sobre todo, está en cuestión el propio paradigma (escolar) del conocimiento (escolar) y su forma (escolar) de transmisión (escolar) y de adquisición (escolar). Es suma, se cuestionan, implícitamente aún, aquellas formas, institucionales o no, de transmisión intergeneracional de modelos socioculturales. La escuela misma, tal como está hoy estructurada, no sirve para aquello que dice servir: producir aprendizajes básicos. Luego hay que cambiarla. Se trata de un *cambio*, todo lo mesurado y sosegado que se quiera, que *supone y supera* la simple modificación de métodos, modelos y didácticas.

Desde mi punto de vista, con toda probabilidad también imparcial y sesgado, las alternativas metodológico—didácticas tienen que elaborarse en un marco más amplio de análisis. Digo *tienen que* elaborarse no sólo como un imperativo moral o ético, sino también como *condición epistemológica* para su propia validez como constructo teórico y como propuesta de otras prácticas escolares. Por supuesto, o quizás no tan supuestamente, la construcción de ese marco de reflexión más amplio puede convertirse —como temen los organizadores de estas Jornadas— en un espacio en el que predominen las *posiciones exclusivamente*

«ideológicas» (tomado del texto del programa), o en el otro extremo de los planteamientos tecnocrático—simplistas (*también* exclusivamente ideológicas!). En cualquier caso conviene mantener una articulación, continua y dialéctica, entre la reflexión psicopedagógica y el pensamiento integrador más general, sin dependencias mutuas ni autonomizaciones estériles. La ausencia dramática es la de un nuevo paradigma en el que integrar —sin reducirlos— los *conocimientos actuales*. Claro, en consecuencia, también es la ausencia de un modelo didáctico de transmisión de esos conocimientos.

Con el ánimo de promover las necesarias pero insuficientes condiciones subjetivas (éticas, sentimentales, estéticas, etc.) y las precisas pero no únicas bases objetivas (epistemológicas, conceptuales, perceptivas, etc.) que nos iluminen en la «búsqueda del paradigma perdido» (jamás definitivo, por fortuna), me atrevo a sugerir las siguientes reflexiones acerca de «la investigación», el otro elemento de la inocente cuestión inicial: investigación/escuela.

Debo suponer que otras ponencias de este encuentro abordarán con precisión y aparato bibliográfico suficiente, desde ópticas diferentes, lo que aquí voy a señalar como líneas generales de reflexión... La primera es la notable ambigüedad en el uso del término *investigación* en el seno de los debates de la renovación pedagógica o en ámbitos académicos. Buena parte de esa polisemia viene dada por el mismo origen histórico de la renovación escolar, a menudo elaborada intuitivamente y sin asimilación de los paralelos avances de la psicología. Esa parcialidad, de otra parte, también la sufre la misma psicología infantil/escolar (o más propiamente del alumno y de la escolarización), que desconoce las situaciones reales y las exigencias efectivas de la práctica escolar. Ambas ignorancias —tan complementarias— son *isomórficas* con sus formas institucionales de producción: la escuela y las redes institucionales de investigación básica. No debe interpretarse que esos no-conocimientos sean taxativos —caben excepciones— o imputables a una pretendida *«falta de voluntad entre teóricos y prácticos»*. Son efectos lógicos de los límites sociohistóricos a la producción de conocimientos; los efectos *«naturales»* de las divisiones sociales que configuran los modos de abstracción de saberes. De lo que se

trata aquí es de señalar vías de sutura, de revitalización del tejido social en el que el conocimiento se *produce y se aplica y se produce nuevamente*. ¿Investigación?

La escuela de la investigación

¿Qué cosa es la investigación?. Esta pregunta recibe tantas respuestas como sean los perfiles profesionales de quienes la ejercen. Así el maestro, el psicólogo y el *alumno* (que es ya una nueva profesión) denominan, conceptualizan y practican la *investigación* desde ópticas diferentes, como cabe esperar de su diverso ángulo de percepción y uso de los escenarios escolares.

Veamos, en principio, lo que la psicología escolar suele entender como *investigación*. El *sujeto protagonista* de la investigación es el... investigador, un profesional en posesión de determinados constructos conceptuales, a menudo auténticos esquemas conceptuales muy arraigados a través de una formación superficial y libresca; persistentes ante los estímulos disonantes de las realidades «reales» (niños-escuela-maestros). El investigador construye libremente «su» investigación. Pero la formación recibida (como contenido explícito, como curriculum oculto y en cuanto secuestro de experiencias significativas) suele –en general, y con muchas excepciones, por suerte– cristalizar como un conjunto de saberes autosuficientes, cerrados y autoreferenciados, que operan como trincheras epistemológicas frente a un doble ataque:

1) los que provienen de estímulos no previstos en el modelo conceptual (ruidos perceptivos, disonancias cognitivas);

2) Los que descargan otros modelos conceptuales de la misma rama científica o de otros ámbitos del conocimiento.

En el primer caso, la respuesta instalada –no la única– es la de no percibir –por «ceguera cognitiva»– esas realidades disonantes, en lugar de reacomodar los instrumentos de percepción y los marcos categóricos conceptuales a la realidad. En el segundo, la tendencia general –no única– es la de acotar espacios de territorialidad cognitiva, impidiendo el acceso de los no autóctonos y estableciendo ese territorio como latifundio desde el que redistribuir minifundios controlables.

Todos hemos sufrido este tipo de mecanismos cognitivos/formativos en nuestras relaciones académicas y/o profesionales. Se trata

de reflexionar, con un cierto *humor metodológico* que lo haga soportable, sobre esas variables institucionales que fraccionan/oponen los (pretendidos) saberes de las investigaciones psicopedagógicas, creando aburridos torneos para saber quien es investigador y quien sólo un suplantador. El sujeto investigador es el sujeto que hace investigación. Y la conducta de investigación se define a través de una red institucional, de recursos y de aplicaciones que –y éste es el asunto– colabora a la acotación y a la distorsión cognitiva del conocimiento obtenido. Así, el niño es el *objeto* de la investigación que hace el sujeto psicólogo. Para el maestro progresista, por contra, el niño será el *sujeto* de la investigación en la escuela.

En lo escolar, el término «*investigación*» evoca otro significado bien diverso. Se entenderá por tal el estudio activo del entorno; el descubrimiento dirigido; el método de proyectos, etc. También aquí, en el estamento profesoral, se instala la superficialidad a través de la reducción de la cuestión; se trata de aplicar lo que se entiende –con simplificación instrumentalista– por el «*método científico*»: hipótesis/verificación/resultados... La investigación está servida.

El psicólogo tratará de comprender y profundizar en los sistemas de interrelación entre el objeto de su investigación (alumno) y los estímulos del entorno (escolar). El maestro dirigirá su atención a estimular al alumno para que interaccione (investigación) en el medio escolar o extraescolar. El psicólogo trata de alcanzar un método científico de aproximación al objeto de su interés (el sujeto aprendiz). El maestro trata de que el sujeto aprenda el método científico a través de la investigación. La confusión es tan notable que impregna el hipotético modelo didáctico subyacente.

Pero esta polisemia del término *investigación* no es obstáculo alguno, en principio, para que genere una fructífera cascada de estudios, itinerarios, actividades, proyectos, reformas curriculares, etc. Pero puede acabar –y creo que ya sucede en este país de las maravillas– consolidando una serie de prácticas que eludan la clarificación imprescindible a nivel conceptual y de lenguaje, lo que esterilizaría su virtualidad. Como ha sucedido con otros términos (el «antiautoritarismo» o el «memorismo»: la «actividad» o el «cuerpo»; lo «lúdico» o la «creatividad»... por citar los más cálidos), la *investigación* puede petrificarse en una moda

—con sus teóricos y sus prácticos—, una ortopedia didáctica a re—distribuir desde cátedras para futuros profesores—investigadores, desde revistas pedagógicas o desde la normativa legal debidamente modernizada. Sucede ya, a excepción de las minorías que manejan la cuestión sin las confusiones aquí señaladas.

Salvando los aspectos caricaturales de esta descripción *simplista*, y reconociendo los notables esfuerzos prácticos y los más escasos de índole teórica, me parece urgente el tratar de reelaborar esos malentendidos conceptuales, ejerciendo una severa crítica tanto con ciertas abusivas prácticas de «investigación» nacidas al calor de estos últimos años, como por la imposición desde arriba de nuevos lenguajes para viejas cuestiones.

En mi opinión, existe «la voluntad de romper las barreras entre teóricos y prácticos de la enseñanza». Pero deberíamos tratar de articular esas voluntades —minoritarias aún— en una doble instancia. De un lado la que favorece el intercambio y/o difusión de experiencias de «investigación en la escuela»; ésta creo que en parte ya existe y se ve hoy más facilitada. De otro, y aquí me parece que reside la debilidad, es preciso fomentar alguna plataforma de *reflexión epistemológica* de amplio ámbito teórico; integradora de las insuficiencias de cada uno de los ámbitos del conocimiento; desinteresada de las pugnas intertribales a que el sistema impele; generosa en el distanciamiento crítico de los propios saberes y dispuesta a recibir con humildad cristiana las bofetadas epistemológicas que el desarrollo científico—tecnológico nos está dando en ambas mejillas. Parece innecesario decir que no es una carencia personal o profesional, sino el signo esperanzador de una crisis profunda en todos los terrenos. No falta *sólo* un modelo didáctico, sino un nuevo *modo de conocimiento*, y por lo tanto, de nuevas *prácticas sociales* capaces de construir individuos nuevos. (Nuevos, pero no definitivos!!).

La primera tarea —de difusión— es un obvio asunto de táctica, insuficiente aún cuando absolutamente necesaria. La segunda es necesariamente estratégica.

A partir de este cuadro de referencia —tan simplificado como se quiera— podemos tratar de revisar el concepto de *investigación* y de

comprender y superar su polisemia y sus factores ideológicos. Estaremos entonces, quizá, en vías de diseñar algunas estrategias para su clarificación es decir, para conservar sus diferencias y especificidades y profundizar en el marco conceptual en el que forzar algunas convergencias conceptuales. Lo que no sería poco a los efectos de unas Jornadas que nos sitúan en el movimiento «hacia un nuevo modelo didáctico». Como ya Vds. habrán sospechado, aquí se ha querido insinuar que no puede existir un nuevo modelo didáctico si no es en el interior de una *nueva teoría del conocimiento*, capaz de integrar modos, formas y estilos de saber muy diferenciados. Es por ello que hoy —tiempo de crisis y de transiciones— no tenemos un paradigma de referencia para nuestras prácticas escolares. Hace sólo un siglo si *existía* un modelo racionalista, cientifista y empirista del conocimiento. Anteriormente, había otros matices teleológicos, deistas, o no, del modo cómo el hombre se explica el mundo y, por tanto, de cómo interioriza esas representaciones y se construye a sí mismo. Hoy, esos modelos, han explotado. La tarea de recomponerlos a partir de los *nuevos conocimientos* científico—técnicos, y a la luz de los *nuevos sentimientos* del hombre del año 2000, es el divertido marco general de la aventura de buscar —también— un «nuevo modelo didáctico», sin caer, por supuesto, en posiciones exclusivamente cientistas o en simplificaciones ideologistas (lo que yo no he sabido evitar aquí, dicho sea de paso).

A lo mejor, con un poco de suerte, nos instalamos de un salto cualitativo en un nuevo territorio epistemológico —como ha sucedido a lo largo de la historia de las ciencias— que nos permita pensar y vivir en la seguridad de la incertidumbre; con la protección de la conciencia de un método o de un modelo definitivo.

¿Qué otra cosa es eso que se llama «espíritu científico»? ¿Y qué es un investigador más que aquél que ama las preguntas más que las respuestas?. El día en que nuestros alumnos puedan *construir y sentir* así su *saber* —precario y provisional, pero suyo —serán auténticos investigadores autónomos, libres y polivalentes. Para que ese día llegue, será preciso, entre tantas otras cosas, que los niños/jóvenes no sean ya ni «nuestros» ni tan siquiera «alumnos»...