

GUÍA DEL ESTUDIANTE

CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS

.....
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Primera edición, México 1995.

© Derechos reservados por
Universidad Pedagógica Nacional
Carretera al Ajusco No. 24
Col. Héroes de Padierna
Delegación Tlalpan, C.P. 14200
México 22, D.F.

Impreso en México

ISBN 968-29-8062-3 (Obra C.)
968-29-8064-X

ESTE MATERIAL SE ELABORÓ CON EL APOYO DEL
FONDO PARA MODERNIZAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Í N D I C E

Presentación de la Línea y del Curso	5
Propósito del Curso	7
Estructura del Curso en Unidades	7
Estrategia y Proceso para Evaluar Procesos y Productos del Curso	7
Desarrollo de las Unidades	7
PRIMERA UNIDAD. Introducción a las Corrientes Pedagógicas Contemporáneas.	7
SEGUNDA UNIDAD. La Pedagogía Constructivista	10
TERCERA UNIDAD. La Pedagogía Institucional	13
CUARTA UNIDAD. La Pedagogía Crítica	19
BIBLIOGRAFÍA BÁSICA DEL CURSO	27
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA DEL CURSO	28





PRESENTACIÓN DE LA LÍNEA Y DEL CURSO

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación '94 está conformado por dos áreas, una común y otra específica. El área común comprende todos los cursos que deberán tomar los estudiantes, sean de preescolar o primaria, en funciones frente a grupos o directivas; tiene carácter nacional y constituye la base de la formación profesional de los docentes para propiciar el análisis, la reflexión y la transformación de la práctica docente. En esta área están contenidos los elementos teórico-metodológicos acerca de la educación y del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto sociohistórico.

El área específica comprende los cursos que posibilitan el análisis y la reflexión de los contenidos particulares propios de los diferentes niveles (preescolar y primaria) o de las funciones diversas (trabajo frente a grupo, dirección, supervisión).

El área común se divide a su vez en un Eje Metodológico y tres líneas de formación; éstos no están aislados sino fuertemente articulados horizontal y verticalmente, la integración horizontal tiene que ver con la relación de los contenidos derivados de tres dimensiones de la práctica docente: **los sujetos, los contenidos y los contextos**. La dimensión **sujetos** se estructura en el Eje Metodológico que se propone como guía y método para que el estudiante reconozca, analice y describa su práctica docente con el fin de innovarla. Las dimensiones **contenidos y contextos** se estructuran en las Líneas de Formación para apoyar teóricamente la innovación de la práctica docente que corre a través del Eje Metodológico. (Ver Mapa Curricular).

Las Líneas de Formación son tres: La Psicopedagógica, la de Ámbitos de la Práctica Docente y la Socioeducativa.

La Línea Psicopedagógica está conformada por cinco cursos: "El Niño, Desarrollo y Procesos de Construcción del Conocimiento", "Corrientes Pedagógicas Contemporáneas", "Construcción Social del Conocimiento y Teorías Educativas", "Análisis Curricular" y "Planeación, Evaluación y Comunicación en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje".

El contenido teórico de la Línea Psicopedagógica le permitirá al estudiante analizar y criticar su quehacer profesional y elaborar estrategias didácticas para posibilitar su enriquecimiento. De tal manera que durante y al final de su proceso de formación pueda transformar su práctica desde la teoría y hacer aportaciones desde su práctica a la construcción del conocimiento.

Al hacer el análisis comparativo de diversas teorías del desarrollo intelectual del niño, de las corrientes pedagógicas y de las formas en que se construye individual y socialmente el conocimiento, el estudiante estará en condiciones de analizar críticamente los planes de estudio de preescolar y primaria desde una perspectiva amplia.

Como puede observarse, dentro de la línea psicopedagógica, este curso tiene como antecedente la asignatura "El Niño, Desarrollo y Procesos de Construcción del Conocimiento", el cual plantea una aproximación psicológica de estos procesos y como curso consecuente, "Construcción Social del Conocimiento y Teorías de la Educación", cuyo matiz es de carácter filosófico.

El curso "Corrientes Pedagógicas Contemporáneas" se encuentra ubicado en el segundo nivel de la licenciatura y pertenece, como ya se ha mencionado, a la Línea Psicopedagógica. Los contenidos que se presentan en este curso, basados en corrientes actuales del pensamiento pedagógico (el constructivismo, la pedagogía crítica y la pedagogía institucional) proporcionan una aproximación para interpretar el quehacer educativo de quien lo cursará.



El curso "Corrientes Pedagógicas Contemporáneas" tiene un fuerte énfasis en algunas de las interpretaciones que se han hecho acerca de la educación formal, es decir, aquella educación cuyos procesos ocurren en la escuela. Parte de las concepciones de los sujetos (integrantes o confluyentes de un conglomerado escolar: alumno, maestro, director, padre de familia...) los contenidos escolares, las instituciones educativas y las acciones pedagógicas concretas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos elementos y la forma en que interactúan, articulan las diferentes posturas que se presentan como contenidos del curso.

JUSTIFICACIÓN

La acción transformadora e innovadora de los docentes requiere de apoyos teóricos desde distintos campos del saber humano. Una práctica educativa que procede solamente con base en la experiencia, por más eficiente que parezca, corre el riesgo de repetirse y reincidir en errores no descubiertos. La teoría enriquece a la práctica y la resignifica con aportes novedosos descubiertos por otros y sistematizados teóricamente.

El curso "Corrientes Pedagógicas Contemporáneas" aporta, desde la teoría, un espacio de cultura pedagógica indispensable para que los maestros interpreten y resignifiquen su quehacer educativo.

Si la práctica docente es una acción educativa y política en sus diversos ámbitos y dimensiones, las corrientes pedagógicas contemporáneas orientan esa práctica e incorporan elementos: saberes, metodología y habilidades que los maestros en servicio requieren en su interacción con sus alumnos, con las autoridades y con la sociedad en general.

Si bien es cierto que cualquier pedagogía o método didáctico implica algunos problemas de la Psicología (del desarrollo, del aprendizaje, de la inteligencia) la mayoría de las teorías psicológicas son explicaciones obtenidas en situaciones experimentales de laboratorio que no recogen en su totalidad lo que se presenta en el proceso real de enseñanza-aprendizaje dado en las aulas.

No obstante lo anterior, las teorías pedagógicas derivadas de la Psicología tienen un lugar en este curso. La unidad II trata de la Pedagogía Constructivista que tiene su fuente teórica en la psicogénesis y la unidad III, que versa sobre la Pedagogía Institucional, tiene su base teórica principal en el Psicoanálisis.

Estas teorías pueden proporcionar a los profesores-alumnos elementos valiosos, para que a partir de su realidad y de su cotidianidad laboral construyan estrategias didácticas para su quehacer educativo.

Las corrientes pedagógicas contemporáneas no se agotan en las que se derivan de la Psicología. Otras corrientes tienen sus principios, sus categorías y fundamentos teóricos en la Filosofía y en la Sociología. La Pedagogía Crítica, por ejemplo, tiene su fuente en la teoría filosófico-social de pensadores y sociólogos que han hecho aportaciones importantes para la explicación de los problemas actuales de la sociedad y sobre su posible solución. Por eso en la unidad IV se propone el estudio de la Pedagogía Crítica como corriente pedagógica que posibilita a los estudiantes la reflexión, análisis y crítica de su práctica docente; es decir, que los profesores-alumnos piensen su quehacer educativo y lo problematicen a fin de que encuentren nuevos caminos de solución y, por ende, sean capaces de elaborar estrategias didácticas alternativas.

En el mapa curricular de la licenciatura sólo tenemos un curso disponible para las corrientes pedagógicas; por ello, atendiendo al propósito general de la licenciatura, a la congruencia ver-



El curso “Corrientes Pedagógicas Contemporáneas” tiene un fuerte énfasis en algunas de las interpretaciones que se han hecho acerca de la educación formal, es decir, aquella educación cuyos procesos ocurren en la escuela. Parte de las concepciones de los sujetos (integrantes o confluyentes de un conglomerado escolar: alumno, maestro, director, padre de familia...) los contenidos escolares, las instituciones educativas y las acciones pedagógicas concretas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos elementos y la forma en que interactúan, articulan las diferentes posturas que se presentan como contenidos del curso.

JUSTIFICACIÓN

La acción transformadora e innovadora de los docentes requiere de apoyos teóricos desde distintos campos del saber humano. Una práctica educativa que procede solamente con base en la experiencia, por más eficiente que parezca, corre el riesgo de repetirse y reincidir en errores no descubiertos. La teoría enriquece a la práctica y la resignifica con aportes novedosos descubiertos por otros y sistematizados teóricamente.

El curso “Corrientes Pedagógicas Contemporáneas” aporta, desde la teoría, un espacio de cultura pedagógica indispensable para que los maestros interpreten y resignifiquen su quehacer educativo.

Si la práctica docente es una acción educativa y política en sus diversos ámbitos y dimensiones, las corrientes pedagógicas contemporáneas orientan esa práctica e incorporan elementos: saberes, metodología y habilidades que los maestros en servicio requieren en su interacción con sus alumnos, con las autoridades y con la sociedad en general.

Si bien es cierto que cualquier pedagogía o método didáctico implica algunos problemas de la Psicología (del desarrollo, del aprendizaje, de la inteligencia) la mayoría de las teorías psicológicas son explicaciones obtenidas en situaciones experimentales de laboratorio que no recogen en su totalidad lo que se presenta en el proceso real de enseñanza-aprendizaje dado en las aulas.

No obstante lo anterior, las teorías pedagógicas derivadas de la Psicología tienen un lugar en este curso. La unidad II trata de la Pedagogía Constructivista que tiene su fuente teórica en la psicogénesis y la unidad III, que versa sobre la Pedagogía Institucional, tiene su base teórica principal en el Psicoanálisis.

Estas teorías pueden proporcionar a los profesores-alumnos elementos valiosos, para que a partir de su realidad y de su cotidianidad laboral construyan estrategias didácticas para su quehacer educativo.

Las corrientes pedagógicas contemporáneas no se agotan en las que se derivan de la Psicología. Otras corrientes tienen sus principios, sus categorías y fundamentos teóricos en la Filosofía y en la Sociología. La Pedagogía Crítica, por ejemplo, tiene su fuente en la teoría filosófico-social de pensadores y sociólogos que han hecho aportaciones importantes para la explicación de los problemas actuales de la sociedad y sobre su posible solución. Por eso en la unidad IV se propone el estudio de la Pedagogía Crítica como corriente pedagógica que posibilita a los estudiantes la reflexión, análisis y crítica de su práctica docente; es decir, que los profesores-alumnos piensen su quehacer educativo y lo problematicen a fin de que encuentren nuevos caminos de solución y, por ende, sean capaces de elaborar estrategias didácticas alternativas.

En el mapa curricular de la licenciatura sólo tenemos un curso disponible para las corrientes pedagógicas; por ello, atendiendo al propósito general de la licenciatura, a la congruencia ver-



tical y horizontal entre los cursos, a los escenarios educativos futuros que enfrentará el profesor en servicio o el gestor educativo y a las sugerencias que los asesores de las Unidades UPN nos hicieron llegar, hicimos el recorte curricular que se propone y que considera tres corrientes actuales de la pedagogía: la Pedagogía Constructivista, la Pedagogía Institucional y la Pedagogía Crítica.

Consideramos que existe un número mayor de corrientes contemporáneas de la pedagogía; sin embargo, las que aquí se presentan animan y orientan una acción pedagógica constructiva congruente con el modelo curricular de la licenciatura y con las necesidades de innovar la práctica docente de los profesores, así como apoyar el tránsito de los estudiantes por el Eje Metodológico ya que allí se concretan las derivaciones metodológicas de los supuestos teóricos y filosóficos trabajados en la Línea Psicopedagógica.

PROPÓSITO DEL CURSO

El curso de Corrientes Pedagógicas Contemporáneas tiene el propósito de proporcionar esquemas conceptuales al profesor-alumno con el fin de que pueda contar con elementos para interpretar, reconceptualizar y resignificar su actuación como docente.

ESTRUCTURA DEL CURSO EN UNIDADES

El curso está estructurado en cuatro unidades, la primera de carácter introductorio parte de la práctica de los propios profesores alrededor de los sujetos, el proceso de enseñanza-aprendizaje, los contenidos y el contexto que rodea la acción educativa; la segunda unidad plantea la manera en la que la pedagogía constructivista, a partir de la confluencia de diversas vertientes psicológicas, postula el quehacer educativo, la tercera unidad recoge los planteamientos acerca del trabajo docente que propone la pedagogía institucional y la cuarta unidad, a partir de la crítica social, propone una educación liberadora que

posibilite la transformación económico-social y el tránsito hacia una sociedad democrática.

ESTRATEGIA Y PROCESO PARA EVALUAR PROCESOS Y PRODUCTOS DEL CURSO

De acuerdo con el planteamiento del curso —para todas las modalidades— se pretende promover la conformación de esquemas conceptuales de las corrientes Pedagógicas Contemporáneas, por ello en un primer momento se plantea que, de acuerdo con las lecturas de las antologías, se resuelvan las actividades previas y de desarrollo incluidas en esta guía. Tanto la resolución de las interrogantes, la realización de las actividades y la discusión posterior servirán para resolver dudas, aclarar conceptos, establecer relaciones entre las categorías, etc., y siendo estas actividades ejercitaciones que promueven la modificación de esquemas cognitivos, no tendrán peso para la acreditación.

Posteriormente, con el conjunto de nociones, conceptos y categorías, el profesor-estudiante realizará —de manera individual— el ejercicio de aplicación propuesto en la actividad final. Este ejercicio será concretado en un escrito breve, donde se interpretará —de acuerdo con la corriente respectiva— su propia práctica docente.

Los criterios para evaluar el escrito breve son la *congruencia* de las nociones utilizadas en la descripción con cada una de las Corrientes y la *pertinencia* en la utilización de conceptos.

DESARROLLO DE LAS UNIDADES

PRIMERA UNIDAD

I. INTRODUCCIÓN A LAS CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS

PROPÓSITO

Con base en su experiencia el profesor-alumno establecerá las diferencias y semejanzas entre diversos fundamentos y actitudes pedagógicas.



UNIDADES DEL CURSO

CUADRO 1



EJES DE ANÁLISIS

- 1.1 El papel de los sujetos: el alumno y el profesor
- 1.2 El proceso Enseñanza-Aprendizaje
- 1.3 El contexto social y el contexto institucional
- 1.4 Las acciones pedagógicas

INTRODUCCIÓN A LA PRIMERA UNIDAD

La práctica docente que parte únicamente de la experiencia tiene el riesgo de repetirse a lo largo del tiempo generando tedio, reincidir en errores no descubiertos y sobre todo puede llegar a ser una actividad alienante.

Sin embargo, tiene el valor de ser eso: una práctica, una forma directa de enfrentar la realidad, una manera de comprender el mundo, un modo de ser dentro de la sociedad y finalmente, una manera de interactuar en el trabajo.

Dentro de la Práctica docente, muchas de las acciones pedagógicas tienen un fundamento, que no por ser desconocido resulta inexistente, es importante analizar tal fundamento con el fin de sistematizar la práctica y orientarla de manera propositiva.

ACTIVIDADES DE ESTUDIO

Es importante, en cualquiera de las modalidades en que se desarrolle el curso, realizar las actividades de estudio previas, de desarrollo y finales que se sugieren. La realización de las actividades posibilita el logro del propósito de la Unidad y de la asignatura.

Actividad 1

En esta unidad introductoria, se propone partir de la práctica del profesor, ponerla en común, discutirla, enfrentarla para ir conformando una comunidad de significados en torno a las tareas que se comparten aunque se interpreten de manera diferente.

Por lo anterior es necesario que se desarrolle una actividad previa al curso que consiste en anotar en fichas de trabajo, en un diario, en una memoria, o como se desee, la experiencia que *se ha tenido* en torno a:

- Los principales sujetos participantes en la educación formal: el alumno y el profesor. Recupere lo que piensa y siente de sus alumnos; asimismo, escriba lo que hace, para qué lo hace, cómo lo hace...
- La forma en que desarrolla el proceso Enseñanza-Aprendizaje de un modo general, si es necesario describa una clase típica que lo identifique.
- La manera en que usted considera el contexto social y el contexto institucional, la relación que tiene con los padres, con sus compañeros, con las autoridades...

Recuerde que se trata de describir lo que *ocurre* no lo que *debiera* ocurrir; utilice su descripción para confrontarla con las de sus compañeros, observe las diferencias y las semejanzas que tienen —y en conjunto con sus compañeros— elabore un cuadro donde aparezcan.

Una vez terminada la descripción y el cuadro *no se deshaga de él*, es necesario conservarlo para confrontarlo al final del curso dentro de una actividad final.

En seguida presentamos un ejemplo de cómo puede realizar su cuadro.



CÓMO SE EXPRESAN EN MI PRÁCTICA DOCENTE;			
LOS SUJETOS (Alumnos, maestros, padres...)	EL PROCESO Enseñanza- Aprendizaje.	EL CONTEXTO SOCIAL	LAS ACCIONES PEDAGÓGICAS

SEGUNDA UNIDAD

II. LA PEDAGOGÍA CONSTRUCTIVISTA

PROPÓSITO

El profesor-alumno comprenderá los conceptos, categorías y procesos de la Pedagogía Constructivista para analizar su propia práctica docente.

EJES DE ANÁLISIS

2.1 Los sujetos del proceso enseñanza aprendizaje

2.2 Sociedad e institución escolar

2.3 Los contenidos de aprendizaje

2.4 La acción pedagógica

INTRODUCCIÓN A LA SEGUNDA UNIDAD

Como cualquier otra corriente, la Pedagogía Constructivista se ha nutrido de diferentes fuentes y aproximaciones que a lo largo del tiempo la van caracterizando; aunque directamente podemos establecer una influencia di-

recta en la **Psicología Genética de Jean Piaget**, los diferentes intentos de aplicación en la realidad educativa y los diferentes avances dentro de la investigación básica en la Psicología han promovido acercamientos entre posturas que anteriormente podrían haberse considerado disímiles y hasta antagónicas.

Todas ellas coinciden, de manera más o menos matizada, en considerar al sujeto destinatario de la educación formal —el alumno— como el constructor y responsable de su propio aprendizaje; al profesor como coordinador o promotor de los aprendizajes escolares; a los contenidos como formas de circular y estructurar significados y consideran —en cierta medida— determinantes los límites institucionales y sociales donde la educación formal puede llevarse a cabo.

De este modo, la teoría Psicogenética ha aportado, mediante su modelo de equilibrio dinámico, la posibilidad de ir estructurando el aprendizaje de los alumnos a través de interrogantes; la teoría del Procesamiento Humano de la información reconsidera los mecanismos de la memoria del sujeto, como una constante, para moverse en un mundo cambiante; la teoría del Aprendizaje significativo incorpora la necesidad de tomar en cuenta los conocimientos que se tienen con anterioridad como condición necesaria para construir nuevo conocimiento, asimismo esta teoría pone énfasis en la estructuración —lógica y psicológica— del contenido a aprender como una situación facilitadora del aprendizaje; finalmente las teorías de Grupos y especialmente las que analizan los conglomerados escolares, que ponen su atención en torno a los componentes afectivos entre los participantes de la educación formal —entre otras contribuciones— han conformado un panorama que podemos denominar de manera conjunta Pedagogía Constructivista.

Dado, pues su carácter multifacético y ante la imposibilidad de abarcar de manera histórica o disciplinaria la corriente constructivista, en esta unidad nos proponemos presentar los principios alrededor de los cuales se ha fortalecido y desarrollado la corriente, y ello a través

de uno de sus proponentes e investigadores principales; no desconocemos ni el origen ni las aportaciones que otros autores han realizado; sin embargo, nos parece conveniente —de acuerdo con la propia corriente— presentar el material, y en este caso el contenido, que mejor se ha estructurado al respecto.

ACTIVIDADES DE ESTUDIO

Es importante, en cualquiera de las modalidades en que se desarrolle el curso, realizar las actividades de estudio previas, de desarrollo y finales que se sugieren. La realización de las actividades posibilita el logro del propósito de la Unidad y de la asignatura.

Actividades previas

Actividad 1

A partir de las lecturas de Coll. C. *Constructivismo e Intervención Educativa: ¿Cómo Enseñar lo que se ha de Construir?* Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Psicología y Educación. "Intervención Educativa". Madrid, noviembre de 1991; y del mismo autor Coll. C., "Un Marco de Referencia Psicológico para la Educación Escolar; la Concepción Constructivista del Aprendizaje y de la Enseñanza", en: Coll. C., Palacios, H., y Marchesi. A. (Comps.) *Desarrollo Psicológico y Educación. V.II. Psicología de la Educación*. Madrid. Alianza, pp. 435-453.

Elabore una ficha de trabajo para cada una de las respuestas que presente para las siguientes interrogantes:

¿De qué manera concibe este autor la educación?

A partir de esta concepción ¿cómo define al alumno, al profesor, al aprendizaje y a la enseñanza?

¿Qué relaciones establece entre ellos?

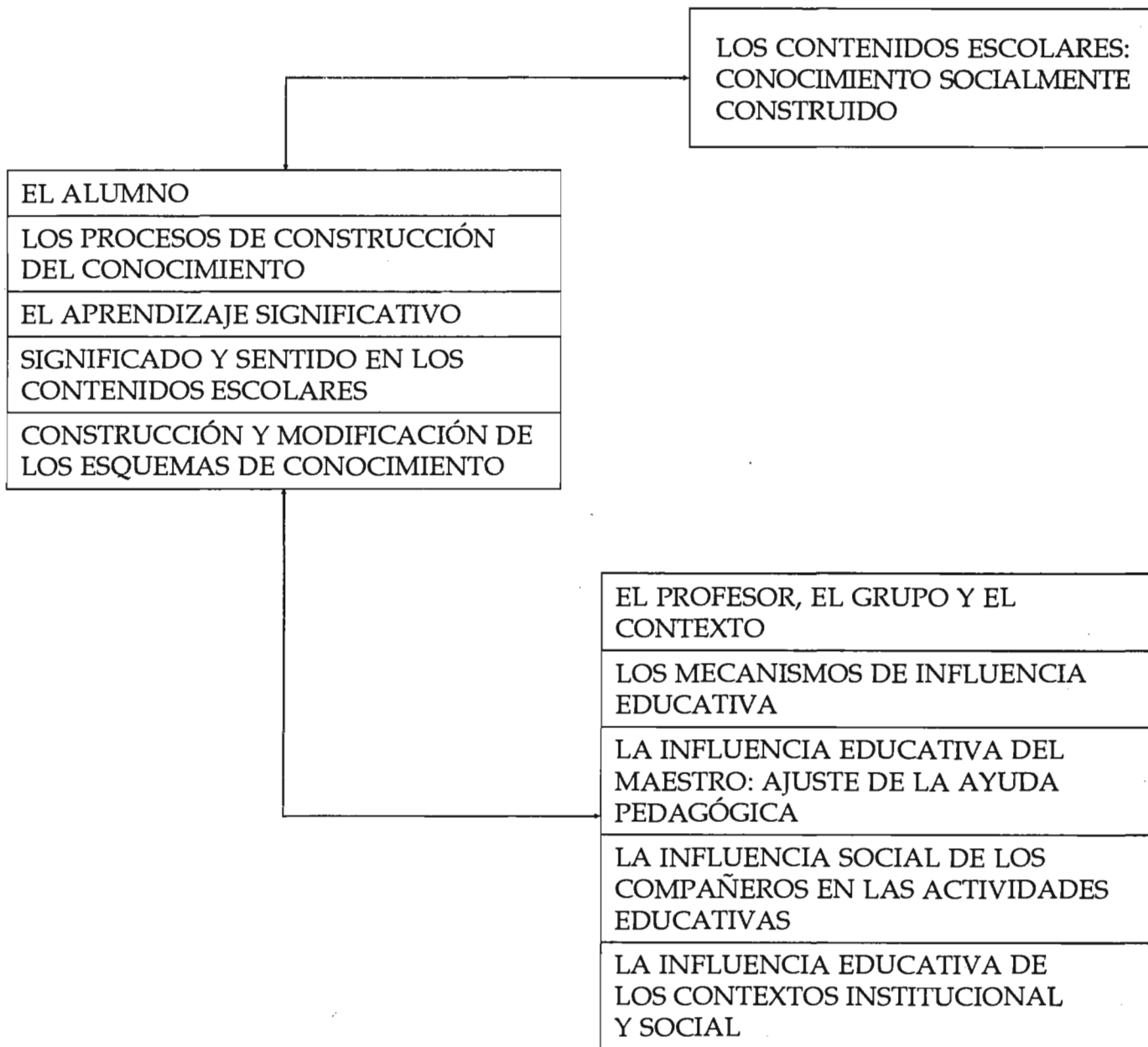
¿Qué características, según esta corriente, tiene el contenido educativo?



CUADRO 2

PEDAGOGÍA CONSTRUCTIVISTA LA CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE Y DE LA ENSEÑANZA RED CONCEPTUAL

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA



Para facilitar el aprendizaje, ¿qué características debiera tener el contenido educativo?

De las mismas lecturas, infiera la concepción de sociedad y de institución que tiene la corriente constructivista.

Actividades de desarrollo

Actividad 2

Con base en las respuestas que planteó en las interrogantes:

- Socialícelas con sus compañeros y con el asesor.
- Plantee los aspectos poco claros dentro de los textos y la guía.
- Desarrolle un esquema conceptual propio —diferente al que se presenta en esta unidad—, donde incluya los conceptos, categorías, principios característicos de la corriente; establezca en el esquema las relaciones que tienen.
- Escriba un resumen descriptivo de la corriente constructivista, que incluya la acción pedagógica que propone.

Actividad final

Actividad 3

A través de un escrito breve realice un análisis de su propia práctica docente utilizando las nociones, conceptos y categorías que constituyen la pedagogía constructivista. Consigne diferencias y coincidencias entre su práctica docente y los planteamientos teóricos.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA DE LA UNIDAD

Coll. C. *Constructivismo e Intervención Educativa: ¿Cómo enseñar lo que se ha de Construir?* Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Psicología y Educación. "Intervención Educativa". Madrid, noviembre de 1991.

Coll. C. "Un Marco de Referencia Psicológico para la Educación Escolar; la Concepción Constructivista del Aprendizaje y de la Enseñanza", en: Coll. C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.) *Desarrollo Psicológico y Educación. V.II. Psicología de la Educación*. Alianza, Madrid: pp. 435-453.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA DE LA UNIDAD

Pérez Gómez, A. "Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje", en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid. Morata, 1992, pp. 34-62.

TERCERA UNIDAD

III. LA PEDAGOGÍA INSTITUCIONAL

PROPÓSITO

El profesor-alumno comprenderá las condiciones en las cuales lo instituyente determina lo instituido en situaciones educativas.

EJES DE ANÁLISIS

- 3.1 Los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje
- 3.2 Sociedad e institución escolar
- 3.3 Los contenidos de aprendizaje
- 3.4 La acción pedagógica

INTRODUCCIÓN A LA TERCERA UNIDAD

Esta unidad programática se propone, con sus contenidos y actividades a desarrollar, contribuir con su enfoque institucional al planteamiento



de una alternativa pedagógica para atender las demandas sociales que requiere nuestro contexto social, a partir de las aulas en donde empieza la transformación de lo instituido.

Cada día observamos las angustias de los alumnos porque las dificultades de enseñanza aumentan, por consiguiente, consideramos que su rendimiento no es muy eficiente; los padres de familia en muchas ocasiones expresan que la educación actual retrocede en calidad porque los profesores enseñan con simulación; angustiados por la presión de lo instituido, la complejidad de la problemática social que aumenta en todos sus aspectos: ideológica, política, económica y poblacional, incluyendo sus problemas personales; por lo anterior la escuela —en ocasiones— se vuelve incapaz de transformarse como una nueva institución, teniendo que aceptar la limitación para generar valores sociales que se necesitan de acuerdo con las exigencias de nuestro tiempo; lo anterior implica que deberemos buscar mejores alternativas para organizarnos colectivamente, reorientar la formación educativa desde un pequeño grupo social que dialogue con realidades, que luche contra el nuevo autoritarismo instituido escolarmente.

La escuela de hoy podrá avanzar en la calidad formativa que ofrezca, si dispone de nuevos hechos educativos que traten de suprimir las presiones, tensiones y angustias de los sujetos de la educación que como instituyentes presentan en la socialización educativa.

La corriente pedagógica, que en esta unidad programática se presenta, surge de los educadores e investigadores de los años sesenta, quienes consideran las exigencias y problemática del presente, y construyen propuestas de solución que parten de las ciencias humanas, entre ellas la Psicosociología, las nuevas orientaciones psicoanalíticas, la Psicología genética y otros supuestos teóricos llevados a la práctica para hacer una escuela nueva prospectiva, dándole valor y justificación a los ojos del mismo alumno.

En la presente unidad, estudiaremos los enfoques de la pedagogía institucional basada en

los autores: Michel Lobrot, Aída Vásquez y Fernando Oury, Georges Lapassade, René Lourau y otros destacados propagadores de una educación nueva en nuestro mundo actual, quienes además, nos ayudan a aclarar las orientaciones adecuadas para que los sujetos instituyentes puedan influir en lo instituido con sus participaciones en situaciones educativas de gran relevancia para la formación, no sólo de la niñez y de la juventud, sino también de los adultos, con lo cual requeriremos que la educación sea permanente.

ACTIVIDADES DE ESTUDIO

Es importante, en cualquiera de las modalidades en que se desarrolle el curso, realizar las actividades de estudio previas, de desarrollo y finales que se sugieren. La realización de las actividades posibilita el logro del propósito de la Unidad y de la asignatura.

Actividad previa

Actividad 1

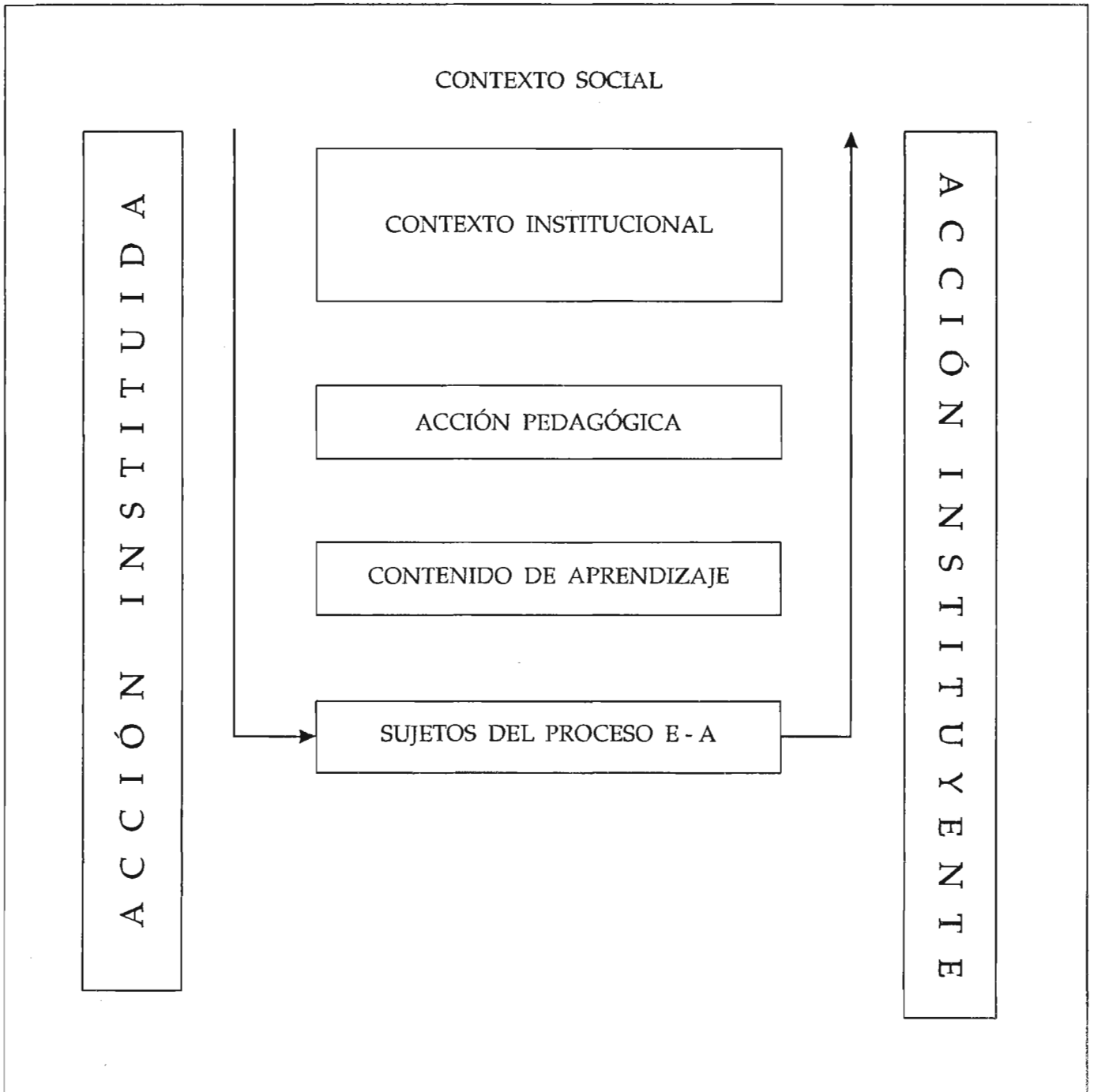
La Pedagogía Institucional. Aportación de las Ciencias Humanas

Con el desarrollo de la Psicología Social y la Microsociología, los profesores empezaron a resolver algunos de los problemas que se les presentaban con la comunicación interpersonal, con las tareas escolares, de procesos de vida y de funcionamiento de grupos. Producto de ello fue la constitución, en las instituciones educativas, de “grupos de diagnóstico”, “grupos de autodiagnóstico”, la formulación de principios de “no directividad” y de “autogestión pedagógica”, entre otras manifestaciones.

Una institución educativa que promueva el desarrollo y la autonomía de profesores y alumnos estará acorde con los postulados de la Pedagogía Institucional, porque de esa manera evitará la formación de personas sumisas a las



CUADRO 3
LA PEDAGOGÍA INSTITUCIONAL
RED CONCEPTUAL



cuales les impondrá valores, prescripciones científicas y sociales, así como otros aspectos educativos que están fuera de su realidad; por consiguiente a los sujetos como instituyentes debiera motivárseles para que a partir de sus ideas espontáneas, de planteamiento de problemas de los propios estudiantes, del interés que manifiesten según las características del grado que curse, puedan efectuar un planteamiento educativo propio.

El profesor, por su parte, intervendrá de acuerdo con las formas y procedimientos que puedan fijar sus alumnos, responderá a las demandas de los estudiantes, "pero no necesariamente a toda porque si no perderá su libertad y se convertirá sólo en una máquina en manos de sus alumnos"¹

Para abundar en los principios y conceptos de esta corriente pedagógica, elabore un escrito breve en donde explicita sus reflexiones acerca de:

¿Cómo se desarrollan, en su trabajo cotidiano, las actividades que previamente planificó?

¿Qué tipo de interacciones se presentan entre sus alumnos y usted?

¿Cómo intervienen los alumnos en la planificación y puesta en común de las situaciones de aprendizaje consideradas en su programa escolar?

Actividades de desarrollo

Actividad 2

La Pedagogía Institucional

La Pedagogía Institucional surgió como producto de reflexiones fundamentales entre las relaciones del ser humano con su medio ambiente del cual recibe innumerables influencias educativas: formativas, informativas y culturales.

El hombre es producto de su medio ambiente que lo va conformando como una uni-

dad biopsicosocial, la Pedagogía institucional considera esos datos fundamentales de su formación y, en la práctica, se inspira en ellos para dar origen a nuevas alternativas educativas.

Los antecedentes cercanos a la Pedagogía Institucional se encuentran en los movimientos pedagógicos que surgen de la dialéctica: escuela tradicional-escuela nueva; esos movimientos se conocen con los nombres de "métodos activos", "pedagogía progresista", "escuela nueva", "escuela moderna", "asamblea general de las comunidades infantiles", "escuela para la vida", etc., las cuales tienen como principio fundamental la libertad del niño; por tanto, el educador deberá considerar básicamente los intereses de sus alumnos, permitiéndoles actuar por sí mismos.

La lectura de Aída Vázquez y Fernando Oury, nos aportan desde su punto de vista, la forma en que intervienen los sujetos de la educación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el porqué del planteamiento de una Pedagogía Institucional, cuya definición involucra a las situaciones educativas en un doble sentido: 1. Los factores que determinan la actividad, la actitud y los progresos personales de alumnos y profesores y 2. El efecto de las instituciones sociales internas hacia el interior de la clase y las formas en las cuales son asumidas por el grupo escolar, constituyen respuestas a las acciones vividas por el grupo.

Para una mayor comprensión del enfoque que proponen estos autores a la Pedagogía Institucional y clarificar los elementos relacionados con los sujetos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, realice las actividades siguientes:

- Lea los textos de Oury, F. y Vázquez, A. *Hacia una Pedagogía del Siglo XX.* México, Siglo XXI, 1968. pp. 183-187 y 205-208, e identifique las ideas principales de la corriente.
- Elabore una ficha de trabajo relacionada con el texto, donde redacte sus comentarios y conclusiones. Utilícela como material para los debates.

¹ Citado en Palacios, J. *La Cuestión Escolar.* Barcelona. Paidós. 1984. p. 268-269.

Actividad 3

La Pedagogía Institucional

Cuando estudiamos el fenómeno educativo que forma a las personas en nuestros tiempos, inicialmente consideramos a las instituciones que junto con sus postulados educativos desempeñan una participación e influencia en el contexto social e internacional de manera decisiva. En el texto escrito por Michel Lobrot, se hace referencia a las implicaciones contextuales donde se origina esta corriente pedagógica.

El autor también explica cómo la Pedagogía Institucional, transforma las instituciones educativas a partir de los fundamentos de la psicología social, de la "no-directividad" y de la "autogestión". Hace énfasis en la comunicación que constituye la base de un sistema social; describe el tipo de comunicación que influye en situaciones: 1. El canal de la oferta-solicitud; 2. El canal de la comunicación; 3. El canal de la decisión y de la coordinación y 4. El canal de la cooperación y el trabajo.

Para comprender mejor la forma en que la Pedagogía Institucional considera las acciones de la sociedad y de la escuela que conforman lo instituido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, realice las siguientes actividades:

- Realice la lectura del texto de Lobrot, M. "Pedagogía Institucional", en: Huisman, D. *Enciclopedia de la Psicología*. T. III. Barcelona, Plaza y Janes, 1988. pp. 254-258.
- Identifique las ideas principales del texto.
- Describa las concepciones que tiene el autor acerca del alumno, del profesor, del proceso enseñanza-aprendizaje y de los contenidos escolares.
- Elabore una ficha de trabajo por cada una de las concepciones que realizó y utilice estas fichas para apoyarse en los debates que se den al respecto.
- Para complementar los conocimientos de esta corriente, confronte sus ideas con la lectura de Loreau, R. *El Análisis Institucional*. Amorrortu, Buenos Aires, 1980, pp. 234-261, que se

encuentra en la Antología Complementaria del curso "Institución Escolar", de este nivel.

Actividad 4

El Profesor y los medios informativos en una clase no-directiva

La lectura de Daniel Hameline y Marie-Joelle Dardelin que a continuación se analizará, contiene los resultados de su experiencia al aplicar el principio de la no-directividad a jóvenes franceses de 15 a 24 años. Consideran que el aprendizaje no consiste en proponer como modelos a un conjunto de conductas acabadas sino poniendo a consideración un "principio operativo".

Como producto de este análisis el profesor-estudiante podrá comprender algunos términos que emplea la Psicología Social en la Pedagogía Institucional; podrá identificar la manera en que lo instituyente puede influir para reorientar y optimizar lo instituido.

Para enfatizar, la forma en que se manejan los contenidos de aprendizaje en la Pedagogía Institucional, lleve a cabo las actividades que a continuación se le solicitan:

- Con base en la lectura de Hameline, D. y Dardelin, M. "El profesor y los medios informativos en una clase no-directiva", en: Juif, P. y Legrand, L. *Grandes Orientaciones de la Pedagogía Social en los medios informativos de una clase no-directiva*. Madrid, Narcea, 1988. pp. 170-173
- Redacte un escrito breve donde se dé respuesta a las siguientes interrogantes:

¿Cómo se establece la relación entre el colectivo de la clase y la necesidad de realizar una experiencia de no-directividad?

¿Cómo provocar la acción de sí mismo, sin la cual toda la información corre el riesgo de no ser más que un parásito?

¿En qué ocasiones los conflictos son una amenaza para el profesor experto?

¿Cómo se podría defender la lección magistral con el enfoque de la pedagogía Rogeriana?



¿Cómo llevaría a cabo, en su práctica docente, en el grado que usted atiende una clase no-directiva?, ¿qué contenidos de aprendizaje le serían más factibles de llevar a la práctica? ¿Cómo propiciaría que lo instituyente influyera sobre lo instituido?

- Redacte algunas conclusiones en torno a la aplicabilidad del principio de no-directividad.
- Una vez que haya comentado las respuestas a las interrogantes, con el asesor o con sus compañeros (dependiendo de la modalidad en la que lleve a cabo el curso) entregue una copia al asesor.

Para una mayor comprensión de esta temática le sugerimos lea el texto Lobrot, M. "Los Fundamentos de la Pedagogía Institucional", en: Juif, P. y Legrand, L. *Grandes Orientaciones de la Pedagogía Contemporánea*. Madrid. Narcea. 1988, pp. 186-191, que puede encontrarlo en la antología complementaria.

Actividad 5

Tres concepciones de autogestión

La acción educativa en la Pedagogía Institucional se va a realizar, principalmente, mediante la autogestión pedagógica y con el grupo de diagnóstico.

"La autogestión pedagógica es un sistema que consiste en la abolición de todo poder en el seno de la clase o, de manera general, en el seno de la célula social considerada"² el mismo autor añade: "...el beneficio de la autogestión reside en el hecho de que cada uno de los participantes parte de sí mismo y se apoya en otro. Partiendo de sí mismo está sin cesar implicado, y apoyándose en el otro, está sin cesar ayudado. La dialéctica entre el yo y el otro se realiza al máximo".³

² Lobrot, M. *Pedagogía Institucional*. Buenos Aires, Humanitas, 1974, p. 298.

³ Op. cit. p. 287

El "grupo de diagnóstico" está concebido como un modelo psicosociológico en el que subsisten grupos ocasionales cuyos intereses son diversos, necesitando para su funcionamiento un facilitador o analista.

Lobrot, sintetiza las tres tendencias de la autogestión pedagógica, estableciendo comparaciones entre ellas; las denomina: tendencia autoritaria, tendencia "Freinet" y tendencia libertaria. Igualmente realiza una descripción de la práctica de autogestión pedagógica desde el punto de vista técnico derivado del "training group" ((grupo de formación según J. Ardoino), señalando finalmente las metas que persigue la autogestión pedagógica.

Para realizar el análisis de la lectura de Lapassade, G. *Autogestión Pedagógica*. Barcelona. Gedisa. 1986, pp. 19-29.

- Examine los contenidos del texto e identifique las ideas principales.
- Redacte una ficha de trabajo del tipo que considere necesario.
- A partir de lo anterior redacte un escrito breve que incluya:

- La elaboración de un cuadro comparativo donde anote las características de las diferentes tendencias; ampliando la información con otros textos que considere conveniente.
- Una síntesis de los problemas técnicos que se presentan en la práctica de la autogestión pedagógica.
- Un resumen del proceso evolutivo que se experimenta en una dinámica grupal.
- Estructure algunas conclusiones relativas a la autogestión pedagógica y proponga la manera de aplicarla en el grupo que atiende.

Actividad final

Actividad 6

En el proceso reflexivo de los elementos que constituyen la Pedagogía Institucional desde



los enfoques de los distintos autores incluidos para su estudio, lo llevan a rescatar de su práctica docente las implicaciones de los mismos, por lo cual le proponemos desarrolle por escrito lo siguiente:

- Mediante una contrastación de elementos teóricos estudiados con su quehacer cotidiano, proponga cómo puede aplicar las situaciones educativas de lo instituyente para innovar y/o transformar lo instituido; redacte algunas conclusiones y sugerencias.

Acuda a la lectura de los textos de la antología complementaria y a su asesor para disipar algunas dudas que tenga al respecto.

No olvide anexar o mencionar los trabajos que ha elaborado durante todo el proceso seguido durante esta unidad programática.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA DE LA UNIDAD

Hameline, D. y Dardelin, M. "El profesor y los medios informativos en una clase no-directiva", en: Juif, P. y Legrand, L. *Grandes Orientaciones de la Pedagogía Contemporánea*. Madrid. Narcea, 1988. pp. 170-173.

Lapassade, H. *La autogestión Pedagógica*. Barcelona. Gedisa, 1986. pp. 19-29.

Lobrot, M. "Pedagogía Institucional", en: Huisman, D. *Enciclopedia de la Psicología*. T. III. Barcelona, Plaza y Janes, 1988. pp. 354-358.

Vázquez, A. y Oury, F. *Hacia una Pedagogía del siglo XX*. México. Siglo XXI. pp. 183-187 y 205-208.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA DE LA UNIDAD

Lapassade, H. *La Autogestión Pedagógica*. Barcelona, Gedisa, 1986. pp. 29-35.

Lobrot, M. "Los Fundamentos de la Pedagogía Institucional", en: Juif, P. y Legrand, L.

Grandes Orientaciones de la Pedagogía Contemporánea. Madrid, Narcea, 1988. pp. 186-191.

Lobrot, M., Oury, F. y Vázquez, A. "Las Pedagogías Institucionales", en: Palacios, J. *La Cuestión Escolar*. Barcelona, Paidós, 1989. pp. 247-259.

Lourau, R. "La Autogestión Instituida", en: Lapassade, G. *La Autogestión Pedagógica*. Barcelona, Gedisa, 1986. pp. 155-160.

CUARTA UNIDAD

IV. LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

PROPÓSITO

El profesor-alumno comprenderá la Pedagogía Crítica y la importancia que tiene esta corriente pedagógica para valorar las implicaciones sociales de su quehacer como maestro.

EJES DE ANÁLISIS

4.1 Los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje

4.2 Sociedad e institución escolar

4.3 Los contenidos de aprendizaje

4.4 La acción pedagógica

INTRODUCCIÓN A LA CUARTA UNIDAD

Esta Unidad quiere introducir a los profesores en el estudio de la **pedagogía crítica**. Esta corriente pedagógica, desde los años setentas, ha venido constituyéndose y conquistando cada vez más interés entre los profesores. La **pedagogía crítica** se nutre principalmente de los estudios filosófico-sociales de los filósofos, sociólogos y psicólogos de la **Escuela de Frankfurt**, de los postulados de Antonio Gramsci y de la teoría acerca de la posmodernidad de Jürgen Habermas. La **pedagogía crítica** centra su aten-



ción en la construcción de un lenguaje y un discurso pedagógico-dialéctico dado en relaciones sociales participativas, comunitarias y democráticas, mediante acciones y prácticas liberadoras. Esto es posible si los profesores se forman como educadores críticos, capaces de analizar, cuestionar, problematizar y transformar su práctica educativa. Examinar el trabajo docente y transformarlo, si fuese necesario, es un imperativo de la **pedagogía crítica** para construir un mundo más humano.

Desde la **pedagogía crítica** los *sujetos* que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje son individuos sociales, productores y productos de la historia, por lo tanto activos, capaces de imaginar y crear un futuro mejor, con posibilidades de intervenir en su propia formación para adquirir la capacidad de transformar o rehacer el mundo. La **pedagogía crítica** se propone potenciar el papel de los sujetos a partir de la ejercitación de la crítica y de su imaginación para que comprometan su acción educativa (que es al mismo tiempo política) en beneficio de una organización social democrática, justa y equitativa. Así la institución escolar es una **Comunidad Crítica** al decir de S. Kemmis, un **Círculo de Cultura** como dice P. Freire o una **Esfera Pública Democrática** como le llama H. Giroux, donde se alienta una **educación liberadora**.

Las instituciones, entre ellas la escuela, no son neutrales, se ejerce en ellas una acción política, y si ésta se toma en serio, la **pedagogía crítica** es una vía para su análisis.

Los teóricos de la **pedagogía crítica** consideran que el lenguaje de los profesores, su discurso pedagógico, y sus acciones didácticas sirven, ciertamente, a los escolares para que adquieran conocimientos, hábitos, habilidades, etc., pero también previenen que si no se examina y se critica el trabajo que se realiza, se corre el riesgo de estar además, reforzando funciones contrarias a la intención educativa. Si no se cuestiona la práctica educativa que se realiza, si el profesor no se interroga: ¿por qué soy profesor? ¿Para qué educo? ¿A quién sirve mi quehacer docente? ¿Cómo educo? ¿A qué inte-

reses responde el conocimiento que se construye en la escuela? ¿Quién queda marginado de los servicios escolares?, no se descubrirá el carácter ideológico, reforzador de intereses ajenos y hasta contrarios a los sujetos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje. Si se reflexiona en torno a estas cuestiones y se examina críticamente el quehacer docente se puede descubrir estar realizando un ejercicio contrario a la intención original de educar. En lugar de educar se estará ideologizando, que es diferente.

Se necesita ejercitar la crítica para descubrir los verdaderos resultados de la acción pedagógica de profesores y estudiantes, en el contexto político y económico en donde se realiza su labor. Es importante descubrir la naturaleza social y política de la educación para poder ejercer una acción pedagógica solidaria con los grupos sociales subordinados y marginados que posibilite eliminar las condiciones que permiten el sufrimiento humano.

Los temas, lecturas y actividades de esta Unidad ofrecen conocimientos de la teoría y práctica de la pedagogía crítica que pueden mejorar la tarea educativa cotidiana.

ACTIVIDADES DE ESTUDIO

Es importante, en cualquiera de las modalidades en que se curse esta materia, realizar las actividades de estudio que se sugieren, éstas pueden ser previas, de desarrollo y finales. La realización de las actividades en sus tres momentos posibilita el logro del propósito de la Unidad y de la asignatura.

Actividad Previa

Actividad 1

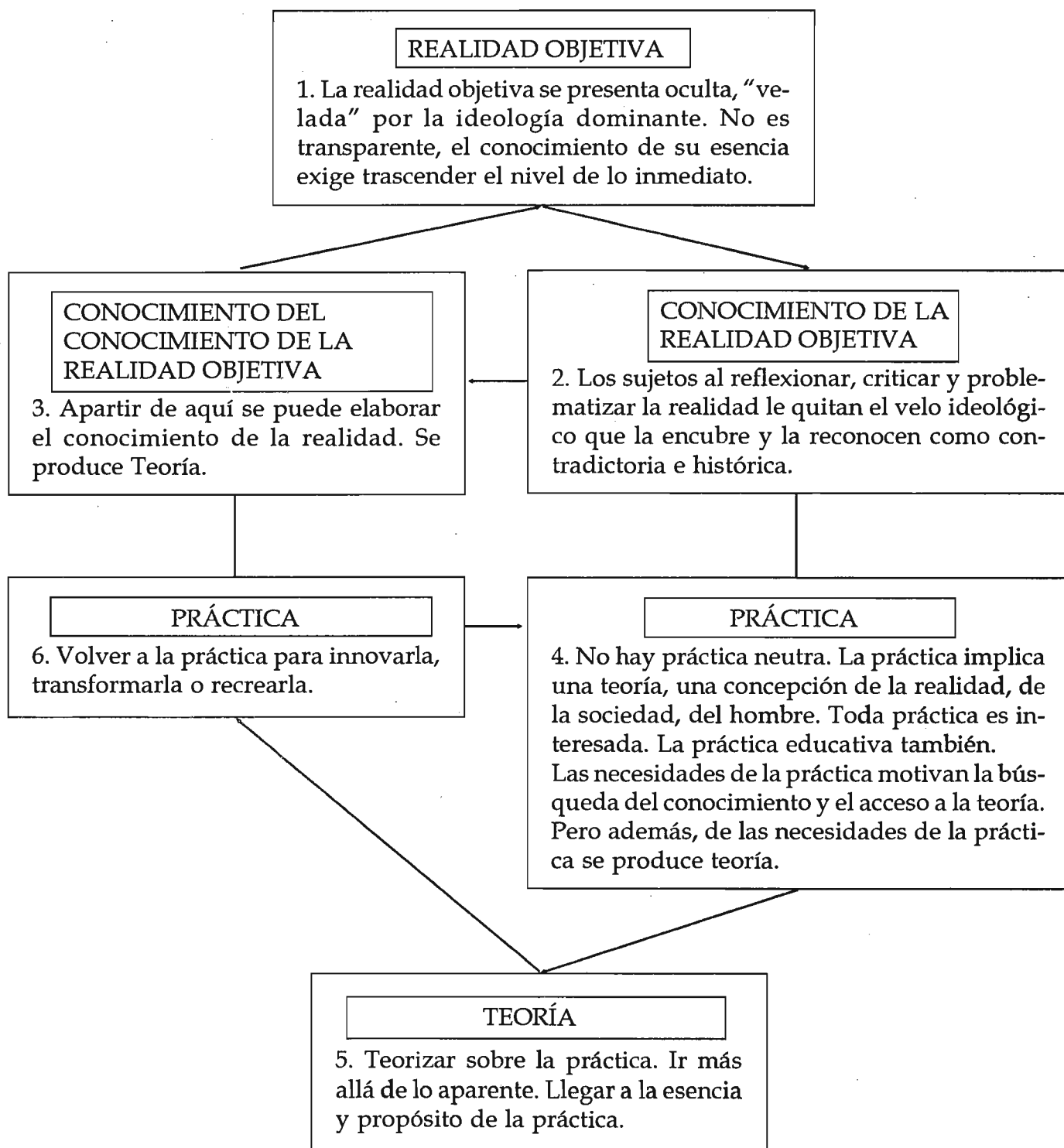
Comprender la naturaleza social y política de la educación requiere de reflexión, análisis y crítica del quehacer educativo. El estudio que en esta Unidad emprende tiene la intención de posibilitarle la comprensión de las implicacio-



CUADRO 4

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

RED CONCEPTUAL



nes sociales y políticas de la educación, proporcionarle la teoría y la metodología para hacerlo a fin de estar en condiciones de innovar y transformar la práctica educativa que se ejerce, en aras de la construcción o recreación de un mundo más humano. Conviene, que antes de pasar al estudio sistemático de la temática correspondiente a la Unidad en cuestión, se reflexione en las preguntas siguientes y se intente una respuesta a las mismas.

- ¿Cuál es el papel que debe asumir el profesor cuando se enfrenta a la necesidad de pensar su práctica educativa?
 - ¿De qué manera se construyen o asimilan los conocimientos en el aula?
 - ¿Cómo y en qué condiciones se puede convertir el diálogo en método para una acción docente, crítica y liberadora?
 - ¿Qué se entiende por práctica en el salón de clases?
 - ¿Cómo hacer de los profesores y alumnos sujetos participativos en el proceso enseñanza-aprendizaje?
 - ¿Por qué es usted profesor? ¿Para qué educa? ¿A quién sirve su trabajo?
 - ¿Quién resulta excluido de los beneficios de su trabajo?
- Organice sus respuestas de la manera que mejor reflejen su propio pensamiento en un pequeño escrito. Es valioso que socialice sus respuestas. Preséntelas en la sesión grupal y participe en un debate sobre ellas. Los estudiantes de la Modalidad a Distancia bien pueden organizar círculos de cultura con otros compañeros del mismo nivel en donde debatan y contrasten sus trabajos de estudio para enriquecerlos y resignificarlos. Si no es posible organizar círculos de cultura dialogue con sus compañeros de la escuela donde trabaja o con amigos profesores sobre esta problemática, lo menos que deben hacer es presentar sus trabajos al asesor y debatirlos y resignificarlos con él.
 - Escriba su "memoria" de profesor. Dicha memoria puede ser una narración sintética de

su experiencia profesional o la reconstrucción de lo ocurrido en su trabajo el día anterior. Si acostumbra llevar un diario de observación de su clase, una hoja de su diario sería mejor. Es importante escribir lo que *ha ocurrido* en su práctica docente, no lo que *debería ocurrir*. Si desea puede escribir en tercera persona su memoria" o signarla con un seudónimo.

- Lleve su "memoria" a la sesión grupal. En el colectivo que puede ser un círculo de cultura de profesores-alumnos que estudian en la Modalidad a Distancia o en la sesión grupal en la Modalidad Semiescolarizada o Intensiva analicen, reflexionen y critiquen las "memorias" y escriban los resultados de su debate. Conserve su "memoria" y los resultados de su debate para que los resignifique durante el desarrollo del proceso de aprendizaje en esta unidad y al final de ella.

Actividades de Desarrollo

Vamos a trabajar esta Unidad a partir de cuatro autores representativos de la **pedagogía crítica**: Peter McLaren, Paulo Freire, Henry A. Giroux y Stephen Kemmis. De todos ellos existe bibliografía traducida al español que puede y debe consultarse.

Al hacer sus lecturas tenga en cuenta que al igual que en las Unidades II y III aquí también se trata de descubrir y comprender el papel de:

- Los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje.
- La sociedad y la institución escolar.
- Los contenidos de aprendizaje.
- La acción pedagógica.

INTRODUCCIÓN A LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

El estudio de este primer tema lo introducirá en las categorías, conceptos y principios fundamentales de la **pedagogía crítica**. Las ideas e interrogantes que aquí se le presentan le posi-



bilitarían un acercamiento, un encuentro inicial con los temas y problemas básicos de la **pedagogía crítica**.

Actividad 2

Para este primer tema lo remitimos a una lectura de McLaren, P. *La vida en las escuelas*. Siglo XXI, México, 1994, pp. 195-234, que se encuentra en su **Antología Básica**. Es importante que reflexione sobre las preguntas que el autor plantea; éstas constituyen, en síntesis, la problematización que en torno a la **pedagogía crítica** elaboran los teóricos más destacados de esta corriente pedagógica.

- Reflexione sobre las ideas centrales del texto de McLaren. Elabore una ficha de trabajo con cada una de las respuestas que encuentre para las preguntas siguientes:
 - ¿Qué significa para este autor la **pedagogía crítica**?
 - ¿Cuáles son las fuentes teóricas fundamentales de esta pedagogía?
 - ¿Cuáles son sus características principales?
 - ¿Por qué es importante, a juicio de McLaren, que los maestros comprendan el papel que asume la escuela al unir el conocimiento con el poder?
 - ¿Qué exigen los académicos críticos de cualquier práctica pedagógica para que ésta sea genuina?
 - ¿Cuál es la meta de los académicos críticos, según McLaren?
- Examine algunas de las categorías básicas de la **pedagogía crítica** que McLaren describe en su texto: economía, política, clase, cultura, formas de conocimiento, cultura dominante, cultura subordinada, subcultura, formas culturales, hegemonía, ideología, prejuicio.
- Elabore un cuadro sinóptico con el título: "Algunas categorías de la **pedagogía crítica**". El cuadro sinóptico es sólo una sugerencia; usted puede optar por alguna otra forma

de presentación (red conceptual, cuadro de doble entrada, etc.). Haga uso de su creatividad.

- Los ejemplos de McLaren corresponden a su país. Analice y resuelva ¿Resultan aplicables en nuestro país? ¿Por qué?
- Preséntese a la sesión grupal con los productos de su trabajo. Úselos para apoyarse en el debate. Compárelos y contrástelos con los de sus compañeros. Enríquezcalos y resignifíquelos a partir del debate y de los demás trabajos. Presente sus trabajos al asesor y pídale una opinión sobre ellos. Discuta con él acerca de los conceptos, ideas, interrogantes, soluciones, de la **pedagogía crítica**, expuestos en esta lectura introductoria del texto de McLaren.

PAULO FREIRE: LOS CÍRCULOS DE CULTURA

En su obra escrita Freire quiere compartir con los profesores y con todas las personas interesadas en la educación sus preocupaciones y sus hallazgos para la construcción de una educación alternativa más justa, más democrática: una educación **liberadora**. A partir de sus trabajos prácticos en diferentes contextos, con diferentes sujetos (campesinos, obreros, estudiantes, maestros, etc.) ha construido una teoría acerca de la práctica educativa liberadora. Para poder realizar una práctica educativa tal cual la propone Freire, es necesario convertir las escuelas en **Círculos de Cultura** o la creación de éstos donde sea necesario tenerlos.

Los círculos de cultura no necesariamente han de ser escuelas formales, éstos pueden ubicarse en una fábrica, bajo de un árbol, en la sala de una casa, en el atrio de una iglesia, en una sala municipal, etc. El círculo de cultura es el lugar en donde se discuten, se reflexionan, se analizan los problemas de estudiantes y maestros. Allí se aprende a comprender el mundo a "desvelar" (quitarle el velo) a la realidad objetiva para descubrirla en su esencia, pero también allí, las personas que se reúnen aprenden a leer y escribir, al mismo tiempo que aprenden a "leer" la realidad, a "leer" su práctica a partir de la reflexión, el cuestionamiento, la



problematización de la realidad social y de su práctica en ella.

El diálogo es la acción que posibilita el análisis y la discusión entre los miembros de un círculo de cultura. Por eso Freire postula una educación dialógica en donde las personas puedan discutir sobre sus problemas cercanos y lejanos: las cuestiones sobre la vida familiar, la realidad comunitaria, local y nacional, reflexionar acerca de esos problemas y descubrir su verdadera naturaleza, quitarles el velo ideológico que los cubre y reconocer su esencia contradictoria e histórica.

Freire desafía a todo mundo a reflexionar sobre su propia acción, sobre su trabajo, sobre sus tareas y los problemas que de ellos se derivan. Es interesante aceptar la invitación que Freire nos hace para analizar reflexivamente nuestra práctica. Asumamos el desafío freiriano para pensar críticamente nuestro quehacer educativo.

Actividad 3

En la *Antología Básica* del curso encontrará los textos de Freire, P. *La Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI, México, 1990, pp. 71-95, y Freire, P. *La Naturaleza Política de la Educación. Cultura, Poder y Liberación*. Paidós, Barcelona, 1990, pp. 29-32, además el texto de Escobar, . *Paulo Freire y la Educación Liberadora*. México, SEP-El Caballito, 1985. pp. 123-160, que se le proponen para trabajar esta temática. El primer texto le orienta, justamente, acerca de cómo realizar la tarea de estudiar. Lea los textos y vaya anotando las ideas preguntas, críticas, comentarios o aplicaciones que el texto le vaya sugiriendo.

- El autor se refiere al *acto de estudiar*. Reflexione y escriba en una ficha de trabajo en qué consiste éste.
- Freire introduce en sus textos conceptos fundamentales o categorías para articular su teoría pedagógica, tales como: círculo de cultura, concientización, condicionamiento ideológico, codificación, descodificación, cultura del si-

lencio, desvelar o desvelamiento, dialógico, educación bancaria, educador-educando, enajenación, alienación, ideología, politicidad, crítica, práctica, praxis, problematización, realidad objetiva, radical, reflexión crítica, relaciones dialécticas, socialización, sociedad revolucionaria, educación liberadora, vocación ontológica. Identifique su significado.

- Elabore un cuadro de doble entrada en donde escriba las características de la educación bancaria y de la educación liberadora.
- Elabore un escrito en donde explique con sus propias palabras en qué consiste la pedagogía crítica de Freire y cuáles son sus opiniones sobre la misma.
- Elabore otro cuadro en donde explique el papel de *los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje* la acción de *la sociedad y la institución escolar* en dicho proceso, la construcción, asimilación o introducción *de los contenidos de aprendizaje*, su uso social y político y finalmente cómo se ejerce *la acción pedagógica*.
- ¿Considera importante y necesario convertir su aula o escuela en un **círculo de cultura**? ¿Cómo lo haría?
- Si estudia en las modalidades intensiva o semiescolarizada lleve a la sesión grupal los productos de su trabajo y socialícelos con sus compañeros de grupo. Si estudia en la modalidad a distancia presente sus trabajos al asesor y discútalos con él.

HENRY A. GIROUX: LA ESFERA PÚBLICA DEMOCRÁTICA

Henry A. Giroux se opone a la educación tradicional que concibe a la enseñanza y al aprendizaje como procesos neutrales sin relación con el poder, ahistóricos y desvinculados del contexto social. Por el contrario, Giroux ha demostrado ampliamente la naturaleza política de la educación.

En su ya abundante obra escrita ha puesto las bases para una teoría social crítica de la educación, la cual ofrece novedosas posibilidades para los profesores a fin de que logren innovar, transformar y recrear su práctica educativa.



La **pedagogía crítica** se propone como objetivo principal potenciar la capacidad de los alumnos para que ellos mismos intervengan en el proceso de su formación y logren transformarse en sujetos críticos, capaces de intervenir en la destrucción de los rasgos opresivos de la sociedad y de trabajar para organizarla en forma democrática y justa.

Giroux asume que los hombres tienen la capacidad de rehacer el mundo mediante el ejercicio de la lucha social y la acción de su imaginación creadora. Por eso ha elaborado una teoría pedagógica que ofrece a los profesores, para que éstos asuman su tarea de educadores como una forma de política cultural que descubre y pone en tela de juicio las injustas relaciones raciales, de clase, de sexo y de poder que requieren ser modificadas en aras de una convivencia humana democrática, justa y equitativa. Para ello propone que las escuelas se desarrollen como **Esferas Públicas Democráticas**, donde los alumnos aprendan las habilidades, las actitudes y los conocimientos necesarios para trabajar, organizarse y vivir en una sociedad más humana.

Actividad 4

- Escriba las ideas e interrogantes que esta breve introducción al tema le haya sugerido.

Después de la lectura de Giroux, H. *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía*, Siglo XXI, México, 1993, pp. 280-305.

- Es importante que reflexione acerca del significado de las principales categorías de análisis o conceptos que utiliza Giroux en su construcción teórica, tales como: acción crítica, acción social, cultura, crítica, contracultura, hegemonía, contrahegemonía, legitimación, resistencia, conflicto, educadores radicales, teoría crítica, pensamiento crítico, acción de facultades críticas. Haga un ejercicio escribiendo el significado de esos conceptos en fichas de trabajo.

- Elabore un resumen sobre la **pedagogía crítica** de Giroux. Explique en qué consiste, describa la importancia de los centros de estudio como **Esferas Públicas Democráticas**, el papel de la acción crítica en esta teoría, el valor pedagógico de la contrahegemonía, la praxis de *los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje*, las relaciones y acciones dialécticas de *la sociedad y la institución escolar*, la forma en que se apropian los sujetos de *los contenidos de aprendizaje* y el modo como se realiza *la acción pedagógica*.
- Presente en la sesión grupal sus trabajos realizados por escrito, apóyese en ellos para participar en el debate, confróntelos con los de sus compañeros, enriquezcalos y resignifíquelos con las aportaciones de los demás. Si usted estudia en la modalidad a distancia presente al asesor sus trabajos, discútalos y socialícelos con él.

STEPHEN KEMMIS: LAS COMUNIDADES CRÍTICAS

En la propuesta de Kemmis tiene una gran importancia la **investigación** y la **práctica**. Estas acciones llevadas al campo de la pedagogía permiten justificar la escuela como una comunidad de sujetos reflexivos y críticos. Sin embargo, a la **teoría** también le corresponde una función relevante: contribuir a descubrir la realidad tal cual es, sin el velo de la ideología dominante.

La realidad, tal cual se presenta en la inmediatez, no es transparente, el conocimiento de su esencia exige trascender el nivel de lo inmediato. La **Teoría** orienta para ir más allá de lo aparente y llegar a la esencia y propósitos de la **práctica**, ésta última implica siempre una teoría, una concepción del mundo de la sociedad y del hombre. Pero también la práctica determina el valor de cualquier teoría. Teoría, práctica e **investigación** son conceptos claves en el discurso de la **pedagogía crítica** de Kemmis. Ejercer una práctica y teorizar sobre la realidad son acciones que se complementan



y posibilitan la transformación o recreación de la realidad por el hombre y la innovación de la teoría y la práctica mismas. En este ejercicio el hombre también deviene otro, es decir, en su tarea práctica y teórica sobre la realidad el hombre (al igual que la teoría, la práctica y la realidad) también se transforma.

El análisis crítico permanente de la realidad educativa, la transformación de la educación y la autoreflexión sobre el propio quehacer son compromisos de los sujetos que se propongan una práctica educativa crítica.

Se trata de crear comunidades críticas de enseñantes que, a través de una investigación participativa concebida como análisis crítico, se encamine a la transformación de las prácticas educativas, de los valores educativos y, en última instancia, de las estructuras sociales e institucionales.⁴

La **pedagogía crítica** de Kemmis concibe a la educación como un proceso colaborativo y participativo de autoreflexión, análisis y crítica que se lleva a cabo y materializa en las **Comunidades Críticas** de enseñanza e investigación; comunidades comprometidas en mejorar e innovar la educación.

Los maestros, estudiantes y padres han de formar comunidades críticas de investigación. En la práctica investigativa y por medio de ella los participantes aprenden y enseñan.

Actividad 5

- Los hombres tenemos ideas acerca de la educación a veces diversas y hasta contradictorias. Usted ha estudiado algunas corrientes pedagógicas contemporáneas. Cada corriente, incluso cada autor han descubierto diferentes facetas de los problemas educativos y los han analizado, criticado y propuesto so-

⁴ BENEDITO, Vicente. "Prólogo", en: CARR, Wilfred y Stephen Kemmis. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca, 1988. p. 13

luciones a los mismos. Haga una lectura del texto de Kemmis, S. "La formación del Profesor y la Creación y Extensión de Comunidades Críticas de Profesores", en: *Investigación en la Escuela*. No. 199, Revista de Investigación e Innovación Escolar. Sevilla. Díada Eds. 1993, pp. 7-38, que se le propone y analice las propuestas de este autor para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

- Resuelva:

¿Cuál es el papel de los maestros en la propuesta educativa de Kemmis? ¿Cómo se concibe su práctica educativa y social?

¿Cuál es la función de la Institución Escolar —concebida como comunidad crítica— y de la Sociedad en el proceso enseñanza-aprendizaje?

¿Cómo es la actitud pedagógica con respecto a los contenidos de aprendizaje? ¿construidos, asimilados, o transmitidos? ¿Cómo se lleva a cabo el proceso?

¿Cómo se realiza la acción pedagógica?

- Elabore un escrito en el cual defina las instituciones escolares como **comunidades críticas** donde se lleva a cabo la acción docente.
- Presente su trabajo en la sesión grupal, auxílielo en él para participar en el debate. Si usted estudia en la modalidad a distancia presente su trabajo al asesor y analícelo con él.

Actividad Final

Actividad 6

- Reflexione su práctica docente. Escriba la "memoria" de su trabajo de los últimos cinco días.
- Compare y contraste su "memoria" actual con la que escribió en la actividad previa. ¿Qué diferencias le encuentra?
- Organice con sus compañeros un **foro** en donde examinen, analicen y critiquen las "memorias" de los participantes.
- Recojan por escrito las relatorías del debate en el foro e imprímanlas para todos.



- Después de haber trabajado esta Unidad de estudio:
 - ¿Considera necesario innovar su práctica docente?
- ¿Cómo lo haría?
 - ¿La Unidad de Estudio le proporciona elementos para hacerlo?
- Utilice sus conocimientos y habilidades adquiridas en esta Unidad y Curso para transitar por el Eje Metodológico de la Licenciatura. Ponga en práctica la teoría aquí adquirida en las tareas de investigación que está realizando.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA DE LA UNIDAD

Escobar, M. *Paulo Freire y la Educación Liberadora*. México, SEP-El Caballito, 1985. pp. 123-160.

Freire, P. *La Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI, México, 1990. pp. 71-95.

Freire, P. *La Naturaleza Política de la Educación. Cultura, Poder y Liberación*. Paidós, Barcelona, 1990. pp. 29-32.

Giroux, H. *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía..* Siglo XXI, México, 1993. pp. 280-305.

Kemmis, S. "La formación del Profesor y la Creación y Extensión de Comunidades Críticas de Profesores", en: *Investigación en la Escuela..* No. 19, Revista de Investigación e Innovación Escolar. Sevilla. Díada Eds. 1993. pp. 7-38.

McLaren, P. *La vida en las escuelas*. México, Siglo XXI, 1994. pp. 195-234.

• BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA DE LA UNIDAD

Giroux, H. *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Teoría Crítica del Aprendizaje*. Barcelona, Paidós, 1990. pp. 135-157.

Carr, W. y Kemmis, S. *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Martínez-Roca, Barcelona, 1988. pp. 166-189.

Freire, P. *Pedagogía de la Esperanza. Un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. México Siglo XXI. México, 1990. pp. 20-47.

ACTIVIDAD FINAL DEL CURSO

Con la finalidad de realizar un cierre del curso se propone realizar una actividad final que recupere las diferentes formas en las cuales se ha interpretado el fenómeno educativo.

Se sugiere que se haga una confrontación entre las diversas corrientes pedagógicas tomando como puntos de contraste las concepciones de alumno, de profesor, de contenido educativo, de proceso de enseñanza-aprendizaje, así como se plantee de manera general las diferentes acciones pedagógicas que se derivan de tales concepciones. Se recomienda utilizar los productos que se han elaborado a lo largo del curso y expresar de manera sintética —por ejemplo en un cuadro de doble entrada— las diferencias y semejanzas.

Finalmente, con la expresión sintética, confronte la descripción que realizó al inicio del curso y de manera autocrítica ubique su posición.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA DEL CURSO

COLL. C. *Constructivismo e Intervención Educativa: ¿Cómo Enseñar lo que se ha de Construir?* Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Psicología y Educación. "Intervención Educativa". Madrid, noviembre de 1991.

COLL. C. "Un Marco de Referencia Psicológico para la Educación Escolar; la Concepción Constructivista del Aprendizaje y de la Enseñanza", en: COLL. C., Palacios, J., y Marchesi, A. (Comps.) *Desarrollo Psicológico y Educación. V. II. Psicología de la Educación*. Madrid, Alianza. pp. 435-453.

ESCOBAR, M. *Paulo Freire y la Educación Liberadora*. México, SEP-El Caballito, 1985. pp. 123-160.

FREIRE, P. *La Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI, México, 1990. pp. 71-95.

FREIRE, P. *La Naturaleza Política de la Educación. Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona, Paidós, 1990. pp. 29-32.

GIROUX, H. *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía*. México, Siglo XXI. 1993. pp. 280-305.

HAMELINE, D. y Dardelin, M. "El profesor y los medios informativos en una clase no-directiva", en: Juif, P. y Legrand, L. *Grandes Orientaciones de la Pedagogía Contemporánea*. Madrid. Narcea, 1988. pp. 170-173.

KEMMIS, S. "La formación del Profesor y la Creación y Extensión de Comunidades Críticas de Profesores" en: *Investigación en la Escuela*. No. 19, Revista de Investigación e Innovación Escolar. Sevilla, Díada Eds., 1993. pp. 7-38.

LAPASSADE, H. *La Autogestión Pedagógica*. Barcelona, Granika, 1977. pp. 29-35.

LOBROT, M. "Pedagogía Institucional", en: HUISMAN, D. *Enciclopedia de la Psicología*. T. III. Barcelona, Plaza y Janes, 1988. pp. 254-258.

McLAREN, *La vida en las escuelas*. México, Siglo XXI. 1994. pp. 195-234.

OURY, F. y Vázquez, A. *Hacia una Pedagogía del Siglo XX*. México, Siglo XXI. pp. 183-187 y 205-208.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA DEL CURSO

CARR, W. y Kemmis, S. *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Martínez-Roca, Barcelona. 1988. pp. 167-189.

FREIRE, P. *Pedagogía de la Esperanza. Un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI. México, 1990. pp. 20-47.

GIROUX, H. *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Paidós, Barcelona. 1990. pp. 135-157.

LOBROT, M. "Los Fundamentos de la Pedagogía Institucional", en: JUIF, P. y Legrand, L. *Grandes Orientaciones de la Pedagogía Contemporánea*. Madrid. Narcea, 1988. pp. 186-191.

LOURAU, R. "La Autogestión Instituida", en: LAPASSADE, G. *La Autogestión Pedagógica*. Barcelona. Gedisa. 1986. pp. 155-160.

PÉREZ Gómez, A. "Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje", en: SACRISTÁN, Gimeno J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid, Morata, 1992. pp. 34-62.



**CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS
GUÍA DEL ESTUDIANTE**

PARTICIPARON EN SU ELABORACIÓN:

AROLDO AGUIRRE WENCES

MIGUEL ÁNGEL BÁEZ LÓPEZ

JOSÉ DE JESÚS RODRÍGUEZ GUZMÁN

COORDINACIÓN DEL PROYECTO:

XÓCHITL LETICIA MORENO FERNÁNDEZ

NOVIEMBRE DE 1994





ANTOLOGÍA BÁSICA

CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS

.....
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Primera edición, México 1995.

© Derechos reservados por
Universidad Pedagógica Nacional
Carretera al Ajusco No. 24
Col. Héroes de Padierna
Delegación Tlalpan, C.P. 14200
México 22, D.F.

Impreso en México

ISBN 968-29-8062-3 (Obra C.)
968-29-8063-1

ESTE MATERIAL SE ELABORÓ CON EL APOYO DEL
FONDO PARA MODERNIZAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Í N D I C E

PRESENTACIÓN GENERAL	5
UNIDAD II: LA PEDAGOGÍA CONSTRUCTIVISTA	7
PRESENTACIÓN	9
Tema 1. La pedagogía constructivista	9
“Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir?” César Coll.	9
“Un marco de referencia psicológico para la educación escolar.” César Coll.	28
UNIDAD III. LA PEDAGOGÍA INSTITUCIONAL	45
PRESENTACIÓN	47
Tema 1. Los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje ...	48
“Hacia una pedagogía del siglo XX.” Fernand Oury y Aida Vásquez.	48
Tema 2. Los contenidos del aprendizaje	55
“El profesor y los medios informativos en una clase no-directiva” Daniel Hameline y Marie-Joelle Dardelin.	55
Tema 3. La acción pedagógica	58
“Tres concepciones de la autogestión.” Georges Lapassade .	58
Tema 4. La sociedad y la institución escolar	65
“Pedagogía institucional.” Michel Lobrot	65
UNIDAD IV. LA PEDAGOGÍA CRÍTICA	73
PRESENTACIÓN	75
Tema 1. Introducción a la pedagogía crítica	76
“El surgimiento de la pedagogía crítica y pedagogía crítica: una revisión de los principales conceptos.” Peter McLaren	76
Tema 2. Los círculos de cultura. Paulo Freire	95
“El acto de estudiar.” Paulo Freire	95
“Capítulo II.” Paulo Freire	95
“Alfabetización y educación liberadora.” Miguel Escobar	95
Tema 3. La esfera pública democrática.	130
“Las escuelas públicas como esferas públicas democráticas.” Henry Giroux	130
Tema 4. Las escuelas como comunidades críticas	144
“La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores.” Stephen Kemmis. ...	144
BIBLIOGRAFÍA BÁSICA DEL CURSO	166





PRESENTACIÓN GENERAL

La *Antología Básica* para el curso "Corrientes Pedagógicas Contemporáneas" consiste en una recopilación de lecturas que contribuyen al logro del propósito general: **Proporcionar esquemas conceptuales al profesor-alumno con el fin de que pueda contar con elementos para interpretar, reconceptualizar, enriquecer y resignificar su actuación como docente.**

Esta antología ofrece a los estudiantes los contenidos mínimos necesarios que posibiliten el logro de los propósitos del programa; por ello, los textos que la integran han de leerse obligatoriamente para la apropiación de un conocimiento aceptable.

Este libro no es un material aislado debe trabajarse con la guía del estudiante para facilitar su comprensión y lograr un mejor aprovechamiento.

Para hacer el análisis de los textos es recomendable que siga las sugerencias de la guía del estudiante, pero, además, usted puede hacer su propia guía de lectura, como esquema que le facilite abordar los temas a consultar. Usted puede anticipar conjeturas o hipótesis que pueda modificar o confirmar al hacer el estudio de los textos de la antología.

Las lecturas que se le proporcionan han sido extraídas de la *Bibliografía General* que al final se presenta. Lo extenso de las obras ha obligado a los antologadores a seleccionar sólo las partes o capítulos básicos para el logro de los propósitos del curso. No obstante se ha cuidado que los extractos conserven su congruencia y sentido originales.

En esta antología se remite a los estudiantes a los autores clásicos que se han ocupado de cada uno de los temas, a fin de evitar distorsiones interpretativas y de ponerlos en contacto con los maestros de las respectivas corrientes pedagógicas.

Las lecturas para cada unidad tienen una presentación previa que contextualiza el tema y enmarca las ideas centrales del mismo en relación con el programa. Por ello es necesaria la lectura de estas presentaciones, ellas orientan para una mejor comprensión de los conceptos y categorías de análisis.

Al estudiar los textos procuren tener a la mano uno o dos diccionarios especializados: (de pedagogía, de psicología de filosofía) para que los consulte cada vez que encuentre términos desconocidos o confusos. En las bibliotecas de la Unidades UPN hay en existencia esos diccionarios.

Esta antología contiene solamente las lecturas fundamentales. Es conveniente que acuda a la *Antología Complementaria* para una apropiación más integrada y rica de los contenidos del curso.

Al final de este libro se hallan enlistadas en la *Bibliografía General* un gran número de obras, a las cuales puede acudir si desea ampliar el tratamiento de los temas contenidos en el programa del curso.





LA PEDAGOGÍA CONSTRUCTIVISTA





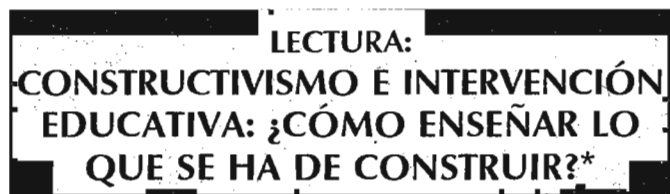
PRESENTACIÓN

Podría parecer un exceso de simplificación presentar para esta unidad los planteamientos que un solo autor realiza sobre la corriente constructivista, sin embargo, tiene una justificación: César Coll Salvador discípulo de Jean Piaget, ha desarrollado de un modo consecuente y parsimonioso los principios derivados de la Epistemología Genética y los ha aplicado a la educación sin la pretensión de resolver —por derivaciones simplistas— el complejo proceso educativo.

En ese sentido, los avances que va teniendo la Pedagogía Constructivista han sido realizados con base en el planteamiento de interrogantes, una venidas de la investigación básica pero la mayoría provenientes de la propia práctica educativa. Es decir en un espíritu decididamente constructivo, Coll más que negar o contraponer los hallazgos encontrados a través de otras aproximaciones teóricas y metodológicas, las interpreta e integra dentro del camino de la construcción, y antes de presentar soluciones a los problemas cotidianos del proceso educativo, vuelve a presentar interrogantes que paulatinamente van *construyendo* nuevos saberes a partir de lo que se ha establecido como conocimiento común.

En consecuencia, nos ha parecido conveniente para esta unidad plantear la visión del mejor representante de la Pedagogía Constructivista para ir diversificando el camino, en términos teóricos, de otras corrientes que proponen otros derroteros de interpretación y significado de la práctica educativa.

TEMA 1. La pedagogía constructivista



PRESENTACIÓN

En la ponencia que presenta el autor para destacar los elementos principales de la Pedagogía Constructivista, César Coll desarrolla un trabajo expositivo y analítico de tal corriente.

Inicia, consistente con la corriente que representa, con una interrogante asociada con la relación Psicología-Pedagogía; habida cuenta que se

* César Coll. *Constructivismo e Intervención Educativa: ¿Cómo Enseñar lo que se ha de Construir?* Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Psicología y Educación. "Intervención Educativa". Madrid, noviembre de 1991.

ha considerado durante mucho tiempo como una relación necesaria.

A partir de la discusión de esta relación, Coll establecerá cuatro argumentos desde donde explicará la corriente constructivista y le dará una proyección polémica a las tareas futuras de ambas ciencias.

En primer término, destaca la concepción que tiene la corriente acerca del alumno y del profesor. Se concibe al alumno como responsable y constructor de su propio aprendizaje y al profesor como un coordinador y guía del aprendizaje del alumno.

Después, plantea la relación existente entre los contenidos escolares, el profesor y el alumno, planteando que los primeros no deben ser arbitrarios, considerando la concepción activa de los segundos. En esos términos concibe, de manera sintética, el autor el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Propone como acción pedagógica, especialmente para el profesor, un término asociado con el de construcción; el de andamiaje o ajuste de la ayuda pedagógica, el cual va modificándose a lo largo del proceso de aprendizaje.

Finalmente, con base en los planteamientos anteriores, deriva algunos aspectos importantes a investigar.

CONSTRUCTIVISMO E INTERVENCIÓN EDUCATIVA: ¿CÓMO ENSEÑAR LO QUE SE HA DE CONSTRUIR?

Desde el surgimiento de la psicología científica en las últimas décadas del siglo XIX, por no remontarnos a épocas anteriores, las relaciones entre la Psicología y la Educación han sido siempre al mismo tiempo intensas y complejas. En el transcurso de nuestro siglo, encontramos una y otra vez períodos caracterizados por la convicción de que la Psicología va a permitir fundamentar científicamente la Educación, de que el conocimiento psicológico está a disposición de proporcionar una base científica para abordar y solucionar los problemas educativos. Pero junto a ellos, o alternando con ellos, encontramos también momentos de decepción y de crisis, en los que la tendencia dominante apunta más bien a un desencuentro, o al menos a una falta de entendimiento, entre los conocimientos que puede ofrecer la Psicología y las necesidades de la Educación.

Entre los múltiples factores que están probablemente en el origen del carácter un tanto tortuoso, y sobre todo oscilante, de las relaciones entre la Psicología y la Educación, hay uno de especial importancia sobre el que queremos llamar la atención. Nos referimos a la clara asimetría existente entre, por una parte, el tipo y la naturaleza de los conocimientos que suelen demandarse a la Psicología desde el campo de la Educación y, por otra, el tipo y la naturaleza de los conocimientos que razonable y honestamente puede ofrecer la Psicología ante tales requerimientos.

Lo que se necesita: un marco psicológico global de referencia para la educación escolar

Los profesionales de la Educación, en especial los profesores y los responsables de la política educativa, esperan encontrar en la Psicología un marco de referencia global que les oriente y les guíe en su actividad. En esta coyuntura, la Psicología puede ofrecer múltiples conocimientos puntuales sobre tal o cual aspecto o factor implicado en los procesos educativos, si bien es verdad que a menudo de manera parcial y con reserva de que "hace falta más investigación al respecto"; puede incluso llegar a ofrecer una explicación de las interrelaciones existentes entre algunos factores o elementos presentes en los procesos educativos, si bien precisando que hay probablemente explicaciones alternativas y con frecuencia mutuamente excluyentes de tales interrelaciones. Pero lo que la Psicología todavía no puede ofrecer es lo que de forma más o menos explícita se espera de ella: una explicación global de los procesos educativos en general, y de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje en particular, suficientemente articulada, precisa y con sólidos apoyos empíricos, que goce de amplio consenso y aceptación más allá de la diversidad de las tradiciones, enfoques y escuelas de pensamiento.

Sigue siendo cierto, en este final de siglo, que no disponemos de una teoría —en el sentido estricto del término— con estas características que permita dar cuenta de los procesos de desarrollo de los seres humanos y del papel que juegan en los mismos los diferentes tipos de prácticas educativas, incluidas las prácticas educativas escolares (Palacios, Coll & Marchesi, 1990). Ante este estado de cosas caben varias alternativas, todas ellas presentes en la comunidad psicológica y educativa en las últimas décadas: renunciar definitivamente a satisfacer las elevadas expectativas que se han tenido y se siguen teniendo desde la Educación respecto a las aportaciones de la Psicología; renunciar temporalmente a estas expectativas alegando la relativa "juventud" de la Psicología como disciplina científica y limitarse, por el momento,



a las aportaciones más o menos puntuales, aunque sin duda cruciales, que ya está en disposición de realizar; o aún ignorar el carácter parcial y con relativa frecuencia controvertido, de tal o cual teoría psicológica y elevarla, supliendo las carencias con intuiciones y extrapolaciones difícilmente justificables, a la categoría de una explicación de conjunto de los procesos educativos.

Pero la alternativa utilizada con mayor asuidad ha sido la que consiste en seleccionar, del conjunto de conocimientos que brinda la Psicología científica en un momento determinado, los que tienen *supuestamente* una mayor utilidad *potencial* para guiar la práctica docente, para resolver los problemas educativos y, en definitiva, para dar una base científica a la Educación. Esta manera de proceder, fruto quizás en gran parte de la presión sin interrupciones ejercida sobre la Psicología para dar respuestas concretas a cuestiones educativas, no sólo es una constante en la historia de las relaciones entre Psicología y Educación a lo largo de nuestro siglo, sino que continúa teniendo una vigencia considerable, como puede comprobarse fácilmente mediante un somero análisis del contenido de la mayoría de los programas de formación para profesores y de los manuales de Psicología de la Educación al uso.

Sin embargo, pese a su frecuente utilización y a su vigencia actual, esta alternativa comporta peligros enormes, conduce a cometer errores sistemáticos en el tratamiento de los temas educativos y sólo excepcionalmente y de manera parcial consigue su objetivo de ofrecer un marco psicológico global de referencia para orientar y guiar la actividad de los profesionales de la Educación. Los "catálogos de conocimientos psicológicos" generados mediante este procedimiento suelen ser el fruto de criterios más o menos intuitivos que tienen su origen en la preferencias teóricas de quienes hacen la selección, en modas pasajeras, o también en las presiones sociales y políticas por encontrar soluciones rápidas a problemas concretos; a menudo, se caracterizan por un acendrado eclecticismo que degenera fácilmente en decisiones y actuacio-

nes inconexas, cuando no contradictorias, al ser utilizados por los profesionales de la educación; además, al ser presentados habitualmente como lo que la *ciencia* psicológica dice que *hay que* tomar en consideración, aparecen envueltos con un cierto halo de cientificidad que es fuente de utilizaciones dogmáticas y refuerza la práctica de un cierto reduccionismo psicológico en la explicación de los fenómenos educativos.

Los comentarios precedentes proporcionan las coordenadas en las que voy a situar mi exposición. Por una parte, la demanda explícita o implícita formulada una y otra vez a la Psicología por los profesores y otros profesionales de la educación, que esperan encontrar en ella un marco de referencia global que les oriente y les guíe en su actividad. Por otra, el fracaso, al menos relativo, de gran parte de los intentos protagonizados hasta la fecha para responder a esta demanda; en particular, el fracaso de los intentos que consisten en tomar como punto de referencia tal o cual teoría psicológica particular y en suplir con intuiciones y extrapolaciones sus evidentes lagunas y carencias en la explicación de los procesos educativos; y también la escasa utilidad, el descrédito y los peligros que entrañan los intentos de confeccionar "catálogos de conocimientos psicológicos" potencialmente útiles para la Educación sin detenerse previamente a reflexionar y a establecer los criterios, más allá del pragmatismo y del eclecticismo declarados, en base a los cuales deben confeccionarse tales catálogos.

El constructivismo: ¿un marco psicológico global de referencia para la educación escolar?

Sobre este telón de fondo, se proyectan los argumentos principales que voy a tratar de desarrollar. El primero concierne a la convergencia progresiva, detectable desde hace algo más de una década, en torno a una serie de ideas-fuerza o principios explicativos básicos sobre el aprendizaje en general, y el aprendizaje escolar en particular, entre investigaciones, autores y enfoques teóricos que se sitúan en principio en



tradiciones psicológicas distintas. El principio explicativo más ampliamente compartido es, sin ningún género de dudas, el que se refiere a la importancia de la actividad mental constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares; el principio que lleva a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento — *“a process of constructing new knowledge on the basis of current knowledge”* (Glaser, 1991, p. 132)—; y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción — *“an intervention in an ongoing knowledge construction process”* (Resnick, 1989, p. 2). De ahí el término “constructivismo” habitualmente elegido para referirse a esta convergencia.

Mi *primer argumento* es que la convergencia en torno a los principios constructivistas abre una nueva vía para abordar el tema de las relaciones entre el conocimiento psicológico y la teoría y la práctica educativas. Una vía que trata de buscar en esta convergencia teórica —y no en una teoría particular o en un ecléctico conglomerado de principios que tienen un origen en concepciones distintas, cuando no contrapuestas, del comportamiento y del aprendizaje humanos— un marco psicológico de referencia global, coherente y articulado, para el análisis y la planificación de los procesos educativos en general, y de los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular.

Las ventajas que pueden derivarse de un esquema integrador de esta naturaleza son innegables. Por una parte, es posible utilizarlo como punto de partida para la elaboración de propuestas pedagógicas y materiales didácticos y para el análisis de prácticas educativas diversas (cf., por ejemplo, Coll, 1987; Tharp & Gallimore, 1988; Newman, Griffin & Cole, 1989; Rogoff, 1990). Por otra parte, al integrar en un esquema coherente aportaciones relativas a diversos aspectos o factores de la escolarización y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pone al alcance de los profesores y otros profesionales de la educación un conjunto de conocimientos psicoeducativos cuya accesibilidad les sería de otro modo ciertamente difícil y cuya utilidad

resultaría considerablemente mermada si se mantuviera su carácter parcial y disperso.

De hecho este argumento no es nuevo. La utilización del constructivismo como marco global de referencia para la educación escolar ha sido frecuente en la última década en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza y al aprendizaje de los conceptos científicos (cf., por ejemplo, Pozo, 1987; Posner & alt., 1988; Novak, 1988; Driver, Guesne & Tiberghien, 1989). Por lo demás, aunque en menor número, tampoco faltan ejemplos de utilización de los principios constructivistas como marco global de referencia para la enseñanza y el aprendizaje de otros contenidos curriculares, e incluso para la enseñanza y el aprendizaje de la totalidad de los contenidos escolares (Aebli, 1988; Resnick, 1989; Glaser, 1991).

Mi *segundo argumento* es que, pese a las ventajas innegables que puede suponer un esquema integrador de esta naturaleza, subsisten riesgos considerables: riesgo de perseverar en un eclecticismo encubierto seleccionando simplemente de teorías o enfoques distintos los elementos aparentemente no contradictorios; riesgo de desgajar los elementos seleccionados del contexto epistemológico, metodológico y conceptual en el que han sido elaborados y del que extraen, en definitiva, su poder explicativo; riesgo de que la convergencia apuntada sea mucho menor de lo que se supone y de que, tras la aceptación generalizada del término “constructivismo”, se esconda en realidad una divergencia de fondo en cuanto a la explicación del aprendizaje y de la enseñanza; riesgo de dejar al margen elementos que, pese a su interés intrínseco para la teoría y la práctica educativas, no encajan en un esquema integrador preocupado por la coherencia del conjunto; riesgo de olvidar las lagunas inmensas que todavía subsisten en cuanto a nuestra comprensión de cómo los alumnos construyen su conocimiento en la escuela y de cómo es posible ayudarles en esa tarea, sucumbiendo a la tentación de colmarlas mediante el procedimiento de tomar como verdades firmemente estableci-



das lo que son únicamente hipótesis de trabajo plausibles; riesgo, en suma de utilizaciones dogmáticas y de seguir favoreciendo la práctica del reduccionismo psicológico en la explicación de los fenómenos educativos.

Algunos de estos riesgos son inherentes a cualquier intento de integración y la única manera de hacerles frente consiste en practicar las reservas exigibles por el hecho de que, en el momento actual, el constructivismo sigue siendo más una convergencia de principios explicativos, totalmente abierta por tanto a matizaciones, ampliaciones y correcciones, que una teoría en sentido estricto de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, —y es mi *tercer argumento*— si añadimos a estas reservas epistemológicas una serie de precauciones que tienen más bien su origen en una reflexión sobre la educación y en un rechazo radical del reduccionismo psicológico como manera de entender las relaciones entre Psicología y Educación (Coll, 1989), entonces es posible soslayar la mayoría de los riesgos mencionados sin renunciar a las ventajas que supone utilizar el constructivismo como un marco psicológico global de referencia, articulado y coherente, de la educación escolar.

Entre estas precauciones, las siguientes merecen a mi juicio una mención especial: hay que insertar las aportaciones de la Psicología, y más concretamente los principios constructivistas sobre el aprendizaje y la enseñanza, en una reflexión más amplia sobre la naturaleza y las funciones de la educación escolar; es necesario tener en cuenta que los procesos de construcción del conocimiento en la escuela presentan unos rasgos muy determinados, fruto de la naturaleza y funciones de la educación escolar y de las características propias de las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje; hemos de renunciar a la aspiración, a todas luces excesiva, desorbitada y esencialmente errónea a mi juicio, de considerar las aportaciones de la Psicología —en la ocasión, los principios constructivistas— como la plataforma científica única y suficiente de la educación, y, por último, hemos de perseguir la integración de estas

aportaciones con las que tienen su origen en otras disciplinas o ámbitos del conocimiento que proporcionan visiones complementarias, pero igualmente necesarias, de los procesos educativos.

La adopción de estas precauciones ha permitido utilizar el constructivismo como uno de los pilares sobre los que se fundamenta el planteamiento curricular adoptado en el proceso de reforma del Sistema Educativo que está iniciando su andadura en el Estado Español. Se ha intentado de este modo, como trataré de ilustrar en el siguiente apartado de mi exposición, sacar provecho de las ventajas que supone disponer de un marco psicológico global de referencia para la educación escolar evitando, en la medida de lo posible, los riesgos apuntados, en especial los que conciernen a las tentaciones de eclecticismo, dogmatismo y reduccionismo psicologizante.

Pero hay todavía un *cuarto argumento* que me propongo desarrollar. Las ventajas de disponer de un marco psicológico global de referencia para la educación escolar no son únicamente, a mi entender, de orden práctico o aplicado. Las exigencias que plantea la integración de aportaciones referidas a distintos aspectos de los procesos educativos, así como la necesidad de articularlas en una visión coherente de conjunto, puede conducir a la identificación de problemas nuevos, a la revisión de postulados comúnmente aceptados como obvios de forma un tanto acrítica y al señalamiento de prioridades para la investigación, adquiriendo de esta manera un indudable valor heurístico desde el punto de vista de la dinámica interna de la evolución del conocimiento psicoeducativo.

Ampliaré este cuarto argumento en el último apartado de mi exposición remitiéndome, como en el caso anterior, a nuestra experiencia en el intento de utilizar los principios constructivistas como marco psicológico global de referencia en tareas de diseño y desarrollo del currículum escolar. Esta experiencia nos ha brindado la oportunidad de comprobar directamente las dificultades enormes que encierra todavía el intento de establecer las implicaciones



concretas de los principios constructivistas para el diseño y el desarrollo concretas de los principios constructivistas para el diseño y el desarrollo del curriculum, lo cual debe interpretarse a su vez, al menos en parte, como consecuencia del carácter aún excesivamente general de estos principios y de las limitaciones explicativas del constructivismo. Un punto en concreto, entre muchos posibles, merece ser señalado a este respecto. Se trata de las limitaciones actuales del constructivismo para dar cuenta de los procedimientos o mecanismos mediante los cuales los profesores consiguen —cuando lo consiguen— ejercer una influencia sobre los procesos de construcción del conocimiento de sus alumnos.

En efecto, la Psicología de la Educación y la Psicología de la Instrucción nos brindan en la actualidad un corpus considerable de conocimientos sobre los procesos psicológicos implicados en la construcción del conocimiento. Sin embargo, las informaciones sobre cómo aprenden los alumnos, pese a ser un aspecto cuya pertinencia para avanzar en tareas de planificación y desarrollo curricular está fuera de discusión, no son suficientes; es necesario, además, disponer de informaciones precisas sobre cómo los profesores pueden contribuir con su acción educativa a que los alumnos aprendan más y mejor. Y en este punto es forzoso reconocer que los conocimientos disponibles son mucho más limitados.

Pero lo que quiero subrayar, al margen de otras consideraciones, es que la toma de conciencia de estas dificultades y limitaciones permite identificar prioridades para la investigación. Y, lo que es quizás más interesante, permite formular estas prioridades en términos directamente relevantes para seguir avanzando en la elaboración de un marco psicológico global de referencia para la educación escolar de naturaleza constructivista que sea cada vez más potente desde el punto de vista explicativo y más útil desde el punto de vista de su utilización práctica. En suma, que responda de manera más ajustada a las demandas que, implícita o explícitamente, se

formulan a la Psicología desde el ámbito de la Educación.

Constructivismo y curriculum escolar: reflexiones sobre un caso concreto

Tras esta presentación general de los argumentos relativos a cómo y hasta qué punto la convergencia en torno a los principios explicativos constructivistas puede contribuir a hacer más satisfactorias y fluidas las relaciones entre el conocimiento psicológico y la teoría y la práctica educativas, conviene ya que pasemos a profundizar algunos aspectos de dichos argumentos que pueden resultar particularmente polémicos. Comenzaremos por el tercero que, como se recordará, afirma que es posible, deseable y útil adoptar los principios constructivistas como un marco psicológico global de referencia para la educación escolar a condición de tomar una serie de precauciones que eviten los riesgos derivados de un intento integrador de esta naturaleza, en especial los que conciernen a las tentaciones de eclecticismo, dogmatismo y reduccionismo psicologizante que han teñido casi siempre las relaciones entre la Psicología y la Educación. Y lo haremos apoyándonos en la utilización que se ha hecho del constructivismo en el actual proceso de reforma del Sistema Educativo Español, más concretamente en lo que concierne al planteamiento curricular adoptado en el mismo.

Está por supuesto fuera del alcance de esta exposición presentar, siquiera en términos generales, los rasgos más destacados del planteamiento curricular adoptado en la reforma educativa.¹ Mis objetivos son muchos más limitados. Se trata básicamente de ilustrar dos puntos que están, por lo demás, estrechamente relacionados. Primero, que los principios constructivistas sobre el aprendizaje y la enseñanza se enriquecen considerablemente y devienen un marco psicológico global de referencia particularmente útil para las tareas de diseño y desarrollo del curriculum cuando se insertan en una reflexión más amplia sobre la naturaleza y



las funciones de la educación escolar. Y segundo, que en la formulación de propuestas curriculares concretas la explicación constructivista del aprendizaje y de la enseñanza no puede —y por mi parte me atrevería a decir que no debe— erigirse en plataforma única y suficiente de toma de decisiones, siendo necesario contar además con toda una serie de informaciones estrictas de la Psicología sobre el aprendizaje escolar entendido como un proceso de construcción del conocimiento.

Respecto al primer punto, el hecho de destacar es que se abandona el procedimiento habitualmente utilizado para formular y fundamenta propuestas pedagógicas y curriculares a partir de las aportaciones de la Psicología. En efecto, el procedimiento ya no consiste en derivar prescripciones concretas sobre cómo debe organizarse la educación y sobre cómo debe planificarse y llevarse a la práctica el currículum escolar a partir de los principios constructivistas; el procedimiento utilizado es algo más complejo y consiste en partir de una reflexión crítica y valorativa de la naturaleza, funciones y objetivos de la educación escolar en nuestra sociedad utilizando, cuando es posible, los principios constructivistas como instrumento de indagación y análisis.

Este cambio de perspectiva ha permitido enriquecer considerablemente los principios constructivistas sobre el aprendizaje hasta configurar lo que hemos dado en llamar “la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza”, entendida ésta como un “esquema de conjunto, elaborado a partir de una serie de tomas de postura *jerarquizadas* sobre algunos aspectos cruciales de los procesos de enseñanza y aprendizaje”, que aspira a facilitar “una lectura y una utilización crítica de los conocimientos actuales de la Psicología de la Educación”, y del que es posible “derivar tanto implicaciones para la práctica como desafíos para la investigación y la elaboración teóricas”. (Coll, 1990, pp. 437-438). La clave de esta caracterización hay que buscarla en la frase “elaborado a partir de una serie de tomas de postura *jerarquizadas* sobre algunos aspectos cruciales de los procesos de

enseñanza y aprendizaje”, y más en concreto en la jerarquización de las tomas de postura.

Al nivel más elevado de la jerarquía corresponden las tomas de postura relacionadas con el hecho de que la educación escolar, al igual que los otros tipos de prácticas educativas vigentes en nuestra sociedad, es ante todo y sobre todo una práctica social compleja con una función, entre otras, netamente socializadora. Sintetizando al máximo, y a riesgo de simplificar en exceso, los posicionamientos en clave constructivista que surgen de este análisis pueden resumirse en unos cuantos enunciados (Coll, 1990, p. 441):

(i) la educación escolar es uno de los instrumentos que utilizan los grupos humanos para promover el desarrollo de sus miembros más jóvenes. Su especificidad respecto a otras prácticas o actividades educativas —como, por ejemplo, las que tienen lugar en la familia— reside en la creencia de que, para garantizar determinados aspectos del desarrollo de los niños y niñas en nuestra cultura, es necesaria una ayuda sistemática, planificada y sostenida que sólo es posible asegurar en la escuela. Obviamente, en la medida en que estamos ante una práctica social compleja, la educación escolar tiene otras muchas funciones, como por ejemplo la tantas veces señalada de conservar o reproducir el orden social existente. La concepción constructivista no ignora este hecho, pero entiende que la función prioritaria de la educación escolar es, o mejor debería ser, la de promover el desarrollo y el crecimiento personal de los alumnos.

(ii) Esta función de apoyo al desarrollo se cumple, o más bien se intenta cumplir, facilitando a los alumnos el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales y tratando de que lleven a cabo un aprendizaje de los mismos. La realización de estos aprendizajes por los alumnos sólo puede ser una fuente creadora de desarrollo en la medida en que posibilite el doble proceso de socialización y de individualización; es decir, en la medida en que les permita construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.



(iii) Esto es posible gracias al hecho de que el aprendizaje no consiste en una mera copia, reflejo exacto o simple reproducción del contenido a aprender, sino que implica un proceso de construcción o reconstrucción en el que las aportaciones de los alumnos juegan un papel decisivo. Es precisamente este factor de construcción o reconstrucción intrínseco al funcionamiento psicológico de los seres humanos el que permite entender por qué el aprendizaje de unos saberes culturales es, al mismo tiempo, la condición indispensable para que los alumnos se conviertan en miembros de un grupo social determinado —y por lo tanto, con unas características comunes y compartidas por todos los miembros del grupo— y una de las fuentes principales del carácter único e irrepetible de cada uno de ellos como personas individuales.

Estas tomas de postura sobre la naturaleza esencialmente social de la educación y las relaciones entre el desarrollo personal y el proceso de socialización constituyen, por así decirlo, el encuadre en el que hay que situar el proceso de construcción del conocimiento en la escuela. También en este segundo nivel es posible sintetizar las ideas esenciales en unos cuantos enunciados confiando, de nuevo, en que el afán de síntesis no transmita una visión excesivamente simplificada y esquemática de la cuestión.

(i) En primer lugar, desde una perspectiva constructivista, el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento y nadie puede substituirle en esta tarea. Pero este protagonismo no debe interpretarse tanto en términos de un acto de descubrimiento o de invención como en términos de que es el alumno quien construye significados y atribuye sentido a lo que aprende y nadie, ni siquiera el profesor, puede substituirle en este cometido. En otras palabras, una visión constructivista del aprendizaje escolar obliga, en este nivel, a aceptar que la incidencia de la enseñanza —de cualquier tipo de enseñanza— sobre los resultados del aprendizaje está totalmente mediatizada por la actividad mental constructiva del alumno.

(ii) Ahora bien, si recordamos lo dicho anteriormente respecto a que la educación escolar intenta cumplir su función de apoyo al desarrollo de los alumnos facilitándoles el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales, habrá que reconocer que estamos ante un proceso de construcción un tanto peculiar. En efecto, la actividad mental constructiva de los alumnos se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración, que son el resultado de un proceso de construcción social. La práctica totalidad de los contenidos que constituyen el núcleo de los aprendizajes escolares —ya se trate de los sistemas conceptuales y explicativos que configuran las disciplinas académicas, de las habilidades y destrezas cognitivas, de los métodos o técnicas de trabajo, de las estrategias de resolución de problemas o de los valores actitudes y normas— son saberes y formas culturales que, como señala acertadamente Edwards (1987), profesores y alumnos encuentran ya en buena parte elaborados y definidos.

De ahí una de las tensiones básicas que caracterizan la construcción del conocimiento en la escuela: los alumnos sólo pueden aprender mediante la actividad mental constructiva que despliegan ante los contenidos escolares, pero esta actividad por sí sola no garantiza el aprendizaje; es necesario, además, que se oriente a construir unos significados acordes o compatibles con lo que significan y representan los contenidos de aprendizaje como saberes culturales ya elaborados. De ahí, también, la importancia de no contemplar la construcción del conocimiento en la escuela como un proceso de construcción individual del alumno, sino más bien como un proceso de construcción compartida por profesores y alumnos en torno a unos saberes o formas culturales preexistentes en cierto modo al propio proceso de construcción.

(iii) Pero esto nos lleva directamente a plantear el tema del papel del profesor en el proceso de construcción del conocimiento de los alumnos. Si admitimos las consideraciones precedentes sobre la naturaleza y funciones de la educación escolar y sobre las características del conocimiento que los alumnos han de construir



en la escuela, entonces ya no es posible limitar únicamente el papel del profesor a la organización de actividades y situaciones de aprendizaje susceptibles de favorecer una actividad mental constructiva de los alumnos rica y diversa. El papel del profesor aparece de repente como más complejo y decisivo ya que, además de favorecer en sus alumnos el despliegue de una actividad de este tipo, ha de orientarla y guiarla en la dirección que señalan los saberes y formas culturales seleccionados como contenidos de aprendizaje. Aceptar que la incidencia de la enseñanza sobre los resultados del aprendizaje está mediatizada por la actividad mental constructiva de los alumnos obliga a sustituir la imagen clásica del profesor como transmisor de conocimientos por la imagen del profesor como orientador o guía. Pero caer en la cuenta de que los conocimientos que deben construir los alumnos en la escuela están ya en gran medida elaborados a nivel social obliga, a su vez, a corregir, o al menos a matizar, esta imagen, puesto que en realidad se trata de un orientador o un guía cuya misión consiste en *engarzar* los procesos de construcción de los alumnos con los significados colectivos culturalmente organizados.

Una perspectiva de conjunto sobre la utilización los principios constructivistas en el planteamiento curricular adoptado por la reforma educativa obligaría aún a precisar cómo se ha interpretado esta actividad mental constructiva de los alumnos y cómo se entiende que es posible orientarla y guiarla en una dirección determinada. No puedo detenerme, ni siquiera de forma sintética, en la exposición de las tomas de postura correspondientes a este nivel, aunque retomaré más adelante el tema de cómo es posible orientar y guiar el proceso de construcción del conocimiento de los alumnos cuando me ocupe de las limitaciones de la concepción constructivista y del señalamiento de prioridades para la investigación.²

Lo dicho basta, sin embargo, para cumplir el primero de los objetivos que me había fijado en este apartado: mostrar que los principios constructivistas sobre el aprendizaje y la ense-

ñanza se enriquecen considerablemente y devienen un marco psicológico global de referencia particularmente útil para las tareas de diseño y desarrollo del currículum cuando se insertan en una reflexión más amplia sobre la naturaleza y las funciones de la educación escolar. Conviene ahora que me ocupe del segundo objetivo y que lo haga con la mayor concisión posible: ilustrar cómo este marco psicológico global de referencia de la educación escolar se complementa, en la toma de decisiones y en la formulación de propuestas curriculares concretas, con otras aportaciones que lo trascienden.

Sería relativamente fácil rastrear la influencia de la concepción constructivista, entendida en este sentido amplio, en la mayoría de las decisiones y propuestas que configuran el planteamiento curricular de la reforma educativa. Así, por citar sólo algunos ejemplos, la concepción constructivista no es ajena a una cierta revalorización de los contenidos en la enseñanza; a la inclusión de contenidos procedimentales, actitudinales, de valores y normas, junto a los tradicionales contenidos factuales y conceptuales; a la importancia acordada a la memorización comprensiva de los contenidos; a la revisión de la idea de que la capacidad de aprendizaje depende esencial o únicamente del nivel de desarrollo cognitivo o de competencia intelectual del alumno; a la importancia acordada a los conocimientos y experiencias previas de los alumnos en la planificación y ejecución de actividades de aprendizaje; a la definición de los objetivos educativos en términos de capacidades; al esfuerzo por incluir un amplio elenco de capacidades —cognitivas, motrices, afectivas o de equilibrio personal, relacionales y de actuación e inserción social— en el currículum escolar; al énfasis sobre la funcionalidad del aprendizaje en los procedimientos y actividades de evaluación; a los procedimientos previstos para el tratamiento de la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades de los alumnos; a la opción nítida por los principios de normalización y de integración en el tratamiento de las necesidades educativas especiales; y un largo etcétera.



Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, cuando se analizan en detalle las propuestas formuladas en el planteamiento curricular de la reforma, se detecta que, en la toma de decisiones que las sustenta, la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza no ha sido el único factor determinante. Esto es particularmente obvio en algunas de las propuestas y decisiones mencionadas, como las que se refieren al tratamiento de la diversidad, la integración de alumnos con necesidades educativas especiales o la selección de objetivos y contenidos que se incluyen en el currículum. Un breve comentario sobre cómo se ha intentado resolver el complejo y polémico tema de la distribución de competencias y responsabilidades en el establecimiento del currículum escolar puede ayudar a entender mejor este punto.

Al igual que en otros países con una fuerte tradición centralista y burocrática, en España la Administración Educativa se ha reservado siempre, con pequeños matices atribuibles a las circunstancias políticas del momento, la competencia y la responsabilidad exclusivas en el establecimiento del currículum escolar, relegando a los profesores al papel de simples ejecutores de un plan previamente establecido y reduciendo hasta límites irrisorios su capacidad de autonomía y de iniciativa personal.

Parece claro, sin embargo, que la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza es incompatible con un planteamiento de esta naturaleza. Si aprender consiste fundamentalmente en construir significados y atribuir sentido a lo que se aprende, y si los alumnos llevan a cabo este proceso de construcción a partir de los conocimientos, capacidades, sentimientos y actitudes con los que se aproximan a los contenidos y actividades escolares; si esto es así, entonces parece lógico tener en cuenta esta información dejando un amplio margen de maniobra a los profesores para que puedan tomar las decisiones curriculares oportunas en cada caso atendiendo, entre otros extremos, a las características de sus alumnos. La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza se vincula pues claramente con un

planteamiento curricular abierto y flexible que rompe con la tradición de currícula cerrados y altamente centralizados.

Y ésta ha sido en efecto la opción finalmente elegida, aunque con algunos matices que tienen en gran parte su origen en consideraciones ajenas a la propia concepción constructivista. En primer lugar, se ha valorado la necesidad de asegurar que, en el período correspondiente a la educación obligatoria, todos los niños y niñas tengan acceso a las experiencias educativas juzgadas imprescindibles para garantizarles un adecuado proceso de desarrollo y de socialización. La preocupación de fondo es, en este caso, de tipo sociológico e ideológico, ya que la valoración realizada responde al hecho tantas veces constatado de que las desigualdades sociales, económicas y culturales se traducen directamente en desigualdades de acceso al currículum y en desigualdades educativas si no se adoptan las medidas correctoras oportunas. En segundo lugar, se ha valorado el nivel de formación de los profesores en ejercicio y las dificultades reales con las que éstos se enfrentan para tomar decisiones curriculares ajustadas a las características de sus alumnos y a los diversos factores presentes en cada situación educativa particular. En este caso, estamos más bien ante un factor relacionado con el análisis y la valoración del contexto educativo en el que ha de implantarse el currículum. En tercer lugar, la propia lógica interna de los contenidos de las áreas curriculares, o al menos de algunas de ellas, aboga por el establecimiento de una cierta secuenciación que asegure la coherencia y la continuidad en su aprendizaje progresivo por los alumnos a lo largo de la escolarización. En este caso, la consideración atañe a lo que podríamos llamar la estructura del contenido o la epistemología interna de los ámbitos de experiencia y de conocimiento incluidos en el currículum escolar.

Una decisión razonable respecto a la distribución de competencias y responsabilidades en la elaboración del currículum escolar ha de tener en cuenta necesariamente éstas y otras consideraciones que, como puede comprobarse, no apuntan siempre en la misma dirección. Al



margen de la decisión concreta adoptada en el caso que nos ocupe³ y de que podamos considerarla más o menos acertada, este ejemplo ilustra claramente la afirmación anterior de que la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza —y lo mismo cabría decir de cualquier otro marco de referencia psicológico— no puede, ni debe erigirse en plataforma única y suficiente para la toma de decisiones en el ámbito de la planificación y del desarrollo del currículum escolar.

Identificando prioridades para la investigación: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir?

Pero es momento ya de que, siguiendo el plan establecido, pasemos a ocuparnos del cuarto argumento que avanzábamos al principio de la exposición y que, como se recordará, sostiene que el intento de elaborar y utilizar un marco psicológico global de referencia para la educación escolar basado en los principios constructivistas puede tener, además de ventajas prácticas o de aplicación, repercusiones teóricas interesantes. En realidad, tal como lo hemos anunciado, el argumento tiene dos partes. De acuerdo con la primera, las exigencias de integrar aportaciones referidas a distintos aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la necesidad de articularlas en una visión coherente, puede conducir a la identificación de problemas nuevos y al establecimiento de prioridades para la investigación psicoeducativa. De acuerdo con la segunda, por el contexto mismo en el que surgen, estos problemas y estas prioridades se formulan entonces en términos directamente relevantes para seguir avanzando en la elaboración de un marco psicológico global de referencia para la educación escolar cada vez más potente desde el punto de vista explicativo y cada vez más útil desde el punto de vista de su utilización práctica. Permítaseme remitirme de nuevo a cómo se han utilizado los principios constructivistas en las tareas de planificación y desarrollo del currículum escolar dentro del proceso de reforma del Sistema

Educativo Español, y más concretamente a cómo se ha abordado en este contexto el tema de la metodología de la enseñanza, para desarrollar ambas partes del argumento.

Si se acepta que el aprendizaje escolar consiste, como postula la concepción constructivista, en un proceso de construcción de significados y de atribución de sentidos cuya responsabilidad última corresponde al alumno; y si se acepta, como se hace habitualmente desde esta perspectiva teórica, que nadie puede substituir al alumno en dicha tarea; si se aceptan ambas premisas, entonces ¿cómo cabe entender la influencia educativa que trata de ejercer el profesor cuando enseña a sus alumnos? La pregunta no es banal, como lo demuestra el hecho de que no hayan faltado voces en la historia reciente de la Psicología de la Educación que han llegado a poner en duda que sea posible enseñar en sentido estricto. Es el caso de algunos psicólogos de orientación constructivista que, totalmente imbuidos del individualismo que ha impregnado históricamente el constructivismo en psicología, han tenido la tentación de responder negativamente a la cuestión de si se puede enseñar lo que alumno inevitablemente ha de construir. Por nuestra parte, coincidimos plenamente con Solé (1991, p. 35) cuando afirma que “se puede y se debe enseñar a construir” y que “si nadie puede suplir al alumno en su proceso de construcción personal, nada puede substituir la ayuda que supone la intervención pedagógica para que esa construcción se realice”.

Volviendo pues a la pregunta formulada en el párrafo anterior, nuestra propuesta consiste en entender la influencia educativa

“en términos de *ayuda* prestada a la actividad constructiva del alumno; y la influencia educativa eficaz en términos de un ajuste constante y sostenido de esta ayuda a las vicitudes del proceso de construcción que lleva a cabo el alumno. Conviene subrayar el doble sentido del concepto de ayuda pedagógica. Por una parte, es sólo una ayuda porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumno; es él quien va a



construir los significados y la función del profesor es ayudarle en ese cometido. Pero, por otra parte, es una ayuda sin cuyo concurso es altamente improbable que se construye el alumno y los significados que representan y vehiculan los contenidos escolares".
(Coll, 1990, p. 448)

Si concebimos la construcción del conocimiento que subyace al aprendizaje escolar como un proceso, entonces la ayuda pedagógica mediante la cual el profesor ayuda al alumno a construir significados y a atribuir sentido a lo que aprende ha de concebirse también como un proceso. De ahí que, a nuestro juicio, no pueda asimilarse la concepción constructivista con una metodología didáctica o con un método de enseñanza particular. No creemos que exista una metodología didáctica constructivista; lo que hay es una estrategia didáctica general de naturaleza constructivista que se rige por el principio de *ajuste de la ayuda pedagógica* y que puede concretarse en múltiples metodologías didácticas particulares según el caso. En ocasiones, el ajuste de la ayuda pedagógica se logrará proporcionando al alumno una información organizada y estructurada: en otras, ofreciéndole modelos de acción a imitar; en otras formulando indicaciones y sugerencias más o menos detalladas para resolver unas tareas; en otras aún, permitiéndole que elija y desarrolle de forma totalmente autónoma unas determinadas actividades de aprendizaje.

Esta interpretación de la enseñanza, o si se prefiere, de la influencia educativa eficaz es compatible con los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas durante las tres últimas décadas sobre el tratamiento educativo de las diferencias individuales —en particular con las investigaciones que han dirigido sus esfuerzos a buscar interacciones entre las aptitudes de los alumnos y las características de los métodos educativos⁴—; y también con lo que nos dice la experiencia y el análisis empírico de la enseñanza. El profesor capaz de promover en sus alumnos aprendizajes con un alto grado de significatividad y funcionalidad es el profe-

sor que, entre otros extremos, puede utilizar de forma flexible, atendiendo a las características concretas de cada situación, la gama más o menos amplia de recursos didácticos de que dispone.

Ciertamente, el principio de ajuste de la ayuda pedagógica permite ya derivar criterios y orientaciones que guíen la actuación de los profesores con el fin de promover en sus alumnos el aprendizaje significativo de contenidos escolares; sobre todo si este principio se contempla en estrecha interconexión con los otros principios y tomas de postura de la concepción constructivista (cf., por ejemplo, Solé, 1990). Sin embargo, es necesario admitir, al mismo tiempo, que nuestro conocimiento de cómo los profesores consiguen —cuando lo consiguen— ajustar su ayuda al proceso de construcción de conocimiento de los alumnos es todavía, cuanto menos, extremadamente limitado.

Se plantea de este modo una prioridad a la investigación psicoeducativa que puede sintetizarse en la pregunta ¿cómo enseñar lo que se ha de construir? La inclusión de esta pregunta en el título de la conferencia responde al propósito de subrayar que, desde mi punto de vista, es urgente y necesario concentrar mayores esfuerzos en aportar elementos de respuesta al respecto. Mientras no dispongamos de ellos, la utilidad del constructivismo como marco psicológico global de referencia para el análisis y la planificación de los procesos educativos continuará siendo necesariamente limitada. Pero es que, además, esta pregunta señala una de las limitaciones explicativas más importantes del constructivismo en el campo de la educación. Mientras no podamos responderla, seguirá habiendo algo de paradójico, contradictorio o misterioso, según se mire, en el hecho de afirmar simultáneamente que, por una parte, los seres humanos sólo aprendemos aquello que somos capaces de construir por nosotros mismos merced a la actividad mental constructiva que caracteriza nuestro funcionamiento psicológico y, por otra, que gran parte de los aprendizajes que realizamos son tributarios de la influencia que sobre nosotros ejercen otras personas.



En definitiva, podríamos decir que el problema de fondo con el que nos enfrentamos no es tanto, o no es sólo, comprender mejor cómo los alumnos construyen el conocimiento, sino comprender mejor cómo los profesores pueden influir sobre este proceso de construcción, facilitar y encauzarlo hacia el aprendizaje de unos contenidos determinados. Por supuesto, ambos aspectos están íntimamente relacionados, y difícilmente podremos avanzar en nuestra comprensión de cómo es posible influir sobre el proceso de construcción del conocimiento de cómo es posible influir sobre el proceso de construcción del conocimiento de los alumnos sin un avance en simultáneo de nuestra comprensión de la naturaleza y dinámica interna de este proceso de construcción. No obstante, es forzoso reconocer que, hasta la fecha, los esfuerzos de la investigación psicoeducativa se han centrado mayoritariamente en el estudio de esta dinámica interna, dando lugar por cierto a progresos considerables en nuestra comprensión de los mismos. Lo único que estoy sugiriendo es que quizás ha llegado el momento de poner igual empeño en comprender mejor cómo esta dinámica interna puede verse afectada por los intentos más o menos conscientes, sistemáticos y planificados de los profesores —o de los agentes educativos en general— de incidir sobre ella y de encauzarla en una determinada dirección.

De hecho, aunque todavía minoritarios en términos relativos, en el transcurso de la última década ha aumentado significativamente el número de trabajos teóricos y de investigación que responden más o menos directamente a esta problemática, sobre todo en el contexto de la educación familiar y, en menor medida, en el contexto de la educación escolar (cf., por ejemplo, Wood, 1980; Rogoff, 1984; Kaye, 1986; Wertsch, 1988; Edwards y Mercer, 1988; Cazden, 1991; etc.). Si bien no puedo detenerme en la descripción y valoración de las tendencias que empiezan a apuntarse en los mismos, sí que quiero en cambio mencionar, a título de ejemplo, algunas ideas directrices que sería conveniente tener en cuenta en las investigaciones cuyo

objetivo fundamental sea comprender mejor cómo los profesores consiguen influir sobre el proceso de construcción del conocimiento de sus alumnos. Son ideas que tienen su origen en el intento mismo de elaborar un marco global de referencia para la educación escolar de carácter constructivista y, en este sentido, su mención servirá para completar la argumentación que estoy desarrollando.

En primer lugar, hay que cambiar el énfasis en el diseño y selección de las situaciones de observación, en el proceso de recogida de datos y en los procedimientos de análisis respecto a lo que es todavía el proceder habitual en las investigaciones psicoeducativas inspiradas en los principios constructivistas. Nótese que el objetivo prioritario ya no es captar la dinámica del proceso de construcción del conocimiento de los alumnos, sino más bien captar cómo esta dinámica está más o menos condicionada por el hecho de producirse en el marco de unas tareas, de unas actividades escolares, en cuya configuración las intervenciones del profesor son decisivas. Se requieren pues situaciones de observación en las que sea posible captar tanto la actividad que llevan a cabo los alumnos como la que lleva a cabo el profesor en el desarrollo de las actividades escolares; necesitamos datos que nos informen sobre cómo se articula la actividad de unos y otro durante la realización de estas formas de organización de la actividad conjunta, que son al mismo tiempo el soporte de la actividad mental constructiva de los alumnos y la plataforma que puede utilizar el profesor para incidir sobre la misma.

Una segunda idea directriz se vincula directamente con la necesidad de atender a la dimensión temporal en el estudio de las formas de organización de la actividad conjunta. No basta con identificar, categorizar y analizar los comportamientos que despliegan el profesor y los alumnos durante la realización de una tarea; es necesario además tener en cuenta el momento en que se producen. Actuaciones o comportamientos aparentemente idénticos pueden tener significaciones completamente distintas según se produzcan, por ejemplo, en el momento en



que se está definiendo la tarea a realizar, en el transcurso de su realización o en la elaboración de los resultados obtenidos una vez finalizada.

Para no alargar más la exposición, señalaré aún una tercera idea directriz cuyos vínculos con la caracterización que hemos hecho de los procesos de construcción del conocimiento en la escuela son fáciles de establecer. Me refiero a la importancia del contenido y/o de las tareas como una de las variables a tener en cuenta y a integrar seriamente en el diseño de las investigaciones que persiguen una mejor comprensión de cómo los profesores consiguen influir, o no consiguen influir, sobre la actividad mental constructiva de sus alumnos. La manera como el profesor y los alumnos organizan su actividad conjunta no es independiente de la naturaleza del contenido sobre el que están trabajando o de las exigencias de la tarea que están llevando a cabo. Parece en consecuencia extremadamente difícil, si no imposible, profundizar en el estudio de las formas de organización de la actividad conjunta y, a través de ellas, en la comprensión de cómo se ejerce la influencia educativa, sin una consideración atenta al contenido y/o de la tarea que se está realizando, de su naturaleza, de su estructura y de sus características.

Comentario final

Quisiera, para terminar, añadir un último comentario al tema de las relaciones entre Psicología y Educación con el que iniciaba mi intervención. Creo que no es exagerado afirmar que estas relaciones han sido siempre intensas, pero

también complejas y tortuosas. Y lo han sido porque —probablemente entre otras muchas razones— los profesionales de la Educación incluidos los psicólogos implicados en tareas de planificación e intervención educativa, necesitan algo que la Psicología todavía no ha podido ofrecerles: una explicación global de los procesos educativos en general, y de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje en particular, suficientemente articulada, precisa y con sólidos apoyos empíricos, que goce de amplio consenso y aceptación más allá de la diversidad de las tradiciones, enfoques y escuelas de pensamiento. No hay razones para pensar que esta demanda pueda ser satisfecha en un futuro inmediato ni que vayamos a asistir en los próximos años a un cambio radical en la naturaleza de estas relaciones.

Sin embargo, no por ello dejará de sentirse la misma necesidad ni dejarán los profesionales de la educación —incluidos, insisto, los psicólogos que trabajan en el campo educativo— de construirse, cada uno con los recursos a su alcance y de forma más o menos intuitiva según los casos, su propio marco de referencia al respecto. Ante esta situación, la convergencia en torno a los principios constructivistas del aprendizaje y de la enseñanza abre al menos la posibilidad de sentar las bases sobre las cuales intentar la elaboración progresiva de este marco psicológico global de referencia para la educación escolar de una manera menos intuitiva y más rigurosa. Pero también, y muy especialmente, de una manera más respetuosa con la complejidad y especificidad de los fenómenos educativos que la que ha sido habitual en otros intentos de similares características realizados hasta el momento.

Notas de la lectura

¹ Una exposición detallada del modelo puede encontrarse en Coll (1987); ver también los dos números monográficos de *Cuadernos de Pedagogía* dedicados al planteamiento curricular de la Reforma (AA.VV., 1986; 1989) y los capítulos

introdutorios de los volúmenes de presentación del Diseño Curricular Base de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria (M.E.C., 1989).

² En lo que concierne a la caracterización de los procesos psicológicos implicados en la actividad mental constructiva de los alumnos, el



aspecto más destacable es quizás la importancia concedida, junto a los conocimientos y capacidades previas, a los componentes afectivos, motivacionales y relacionales. La construcción de significados ante un nuevo contenido o situación de aprendizaje es inseparable del "sentido" que se le atribuye a dicho contenido o situación (Coll, 1988), razón por la cual es necesario tener en cuenta no sólo las capacidades y los conocimientos previos con los que los alumnos abordan el aprendizaje, sino también sus actitudes, expectativas, motivaciones e intereses al respecto.

³ En síntesis, la solución adoptada consiste en distinguir tres niveles sucesivos en el proceso de elaboración del currículum escolar denominados respectivamente Diseño Curricular Base,

Proyectos Curriculares de Centro y Programaciones de Aula. El primero tiene un carácter prescriptivo y fija, con un amplio margen de maniobra que exige posteriores adaptaciones y concreciones, las experiencias de aprendizaje que se han de garantizar a todos los alumnos, siendo su elaboración y control competencia y responsabilidad de la Administración Educativa, los otros dos son competencia exclusiva de los equipos docentes y de los profesores, que complementan y concretan las directrices contenidas en el Diseño Curricular Base atendiendo a las características de los alumnos, a los recursos de los centros y a sus propias opciones pedagógicas.

⁴ Ver, por ejemplo, Cronbach y Snow (1977) y Corno y Snow (1986).

Referencias

AA. VV. (1986) Hacia un nuevo modelo curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 139. Número monográfico.

AA. VV. (1989) Reforma y Curriculum. *Cuadernos de Pedagogía*, 168. Número monográfico.

AEBLI, H. (1988) *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea (Publicación original en alemán en 1985).

CAZDEN, C.B. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós/M.E.C. [Publicación original en inglés en 1988].

COLL, C. (1987) *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona, Laia [Reeditado por Ediciones Paidós, 1991].

COLL, C. (1988) Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142 [Reproducido en C. Coll, Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Barcelona, Paidós, 1990].

COLL, C. (1989) *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona, Barcanova.

COLL, C. (1990) Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación*. Madrid, Alianza.

CORNO, L. & SNOW, R.E. (1986) Adapting teaching to individual differences among learners. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York, MacMillan.

CRONBACH, L.J. & SNOW, R.E. (1977) *Attitudes and instructional methods: a handbook for research on interactions*. New York, Irvington.

DRIVER, R., GUESNE, E. & TINBERGHIEN, A. (1989) *Ideas científicas en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Morata/MEC [Publicación original en inglés en 1985].

EDWARDS, D. (1987) Educational knowledge and collective memory. *The Quarterly Newsletter of The Laboratory of Comparative Human Cognition*, 9. pp. 38-48.

GLASER, R. (1991) The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and instruction*, 1. pp. 129-145.

KAYE, K. (1986) *La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas*. Barcelona,



Paidós [Publicación original en inglés en 1982].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989) *Diseño Curricular Base. Educación Infantil. Educación Primaria. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: M.E.C.

NEWMAN, D., Griffin, P. & Cole, M. (1989) *The construction zone: working for cognitive change in school*. Cambridge, Cambridge University Press.

POSNER, G.J., Strike, K.A., Hewson, P. W. & Gertzog, W.A. (1988) Acomodación de un concepto científico: hacia una teoría del cambio conceptual, en: R. Porlán, J.E. García y P. Cañal (Comps.), *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla: Díada Editoras [Publicación original en inglés en 1982].

PALACIOS, J., Coll, C. & Marchesi, A. (1990) Desarrollo psicológico y procesos educativos. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.

POZO, J. I. (1987) *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid, Aprendizaje/Visor.

RESNICK, L.B. (1989) Introduction. En L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale, New Jersey, L. Erlbaum.

ROGOFF, B. (1984) Adult assistance of children's learning, en: T. E. Raphael (Ed.), *The context of school-based literacy*. New York, Random House.

ROGOF, B. (1990) *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Oxford, Oxford University Press.

SOLE, I. (1990) Bases psicopedagógicas de la práctica educativa, en: T. Mauri, I. Solé, L. del Carmen y A. Zabala. *El currículum en el centro educativo*. Barcelona: ICE/Horsoi.

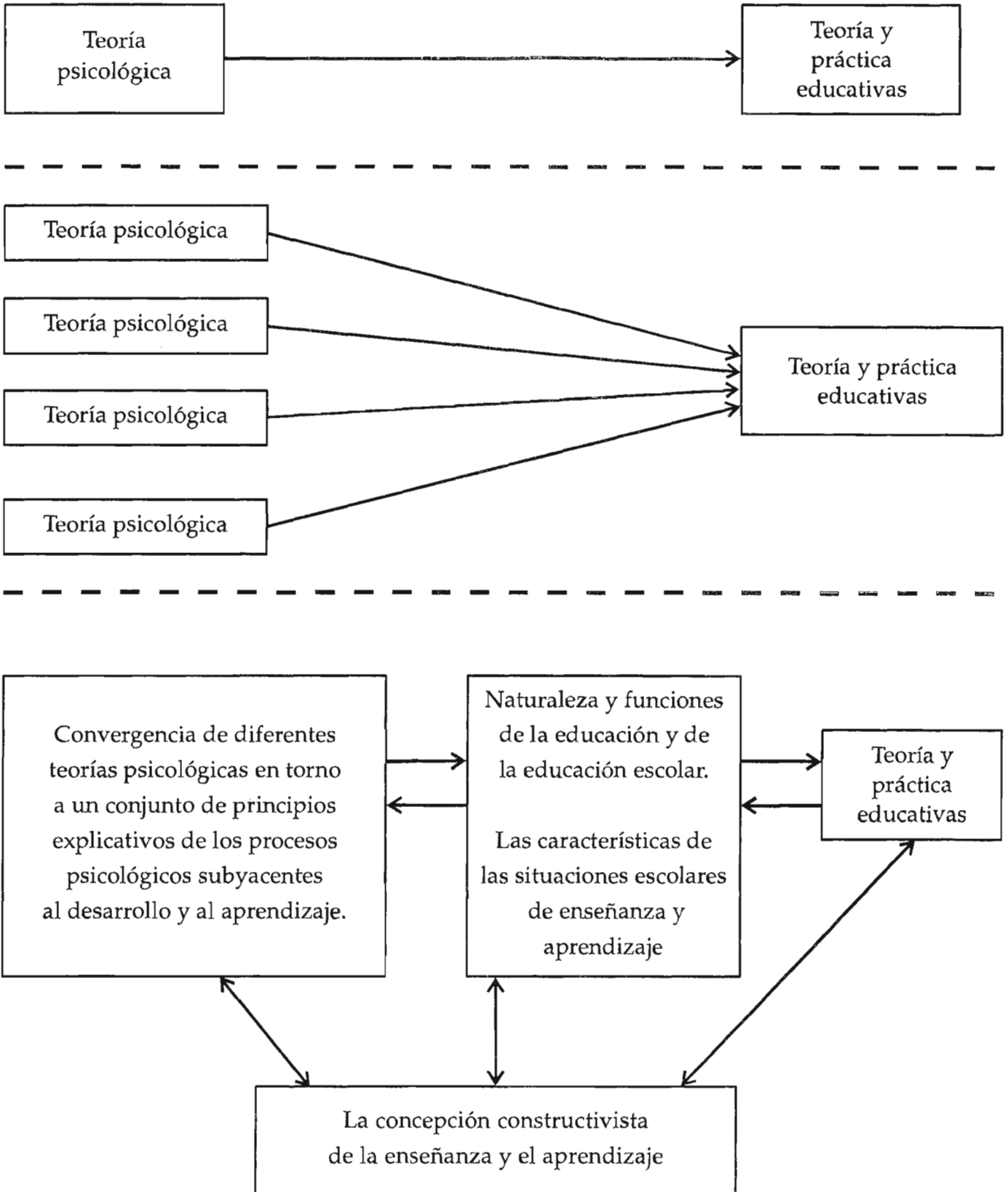
SOLE, I. (1991) ¿Se puede enseñar lo que se ha de construir? *Cuadernos de Pedagogía*, 188. *schooling in social context*. Cambridge, Cambridge University Press.

WERTSCH, J.V. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós [Publicación original en inglés en 1985].

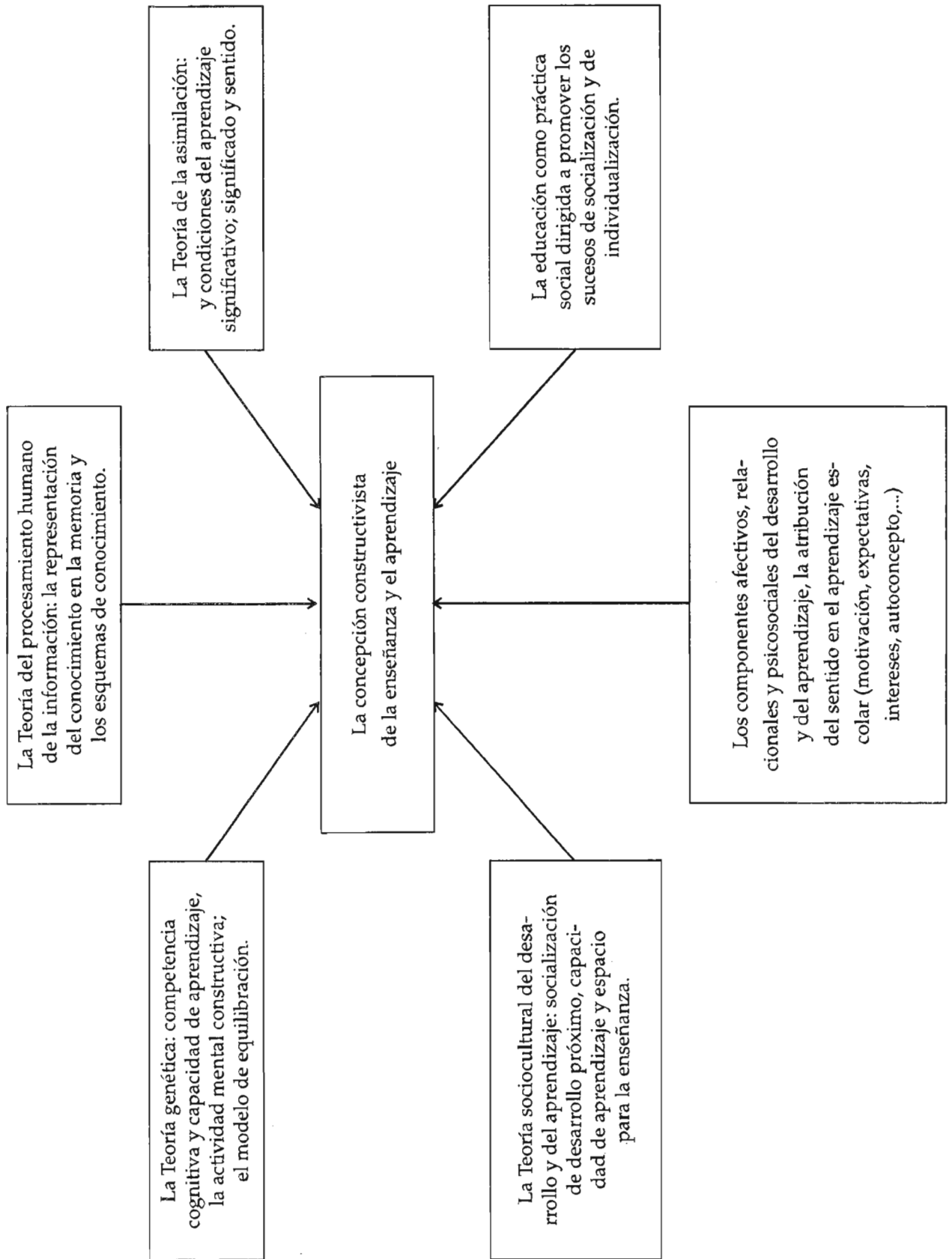
WOOD, D.J. (1980) Teaching the young children: some relationships between social interaction, language and thought, en: D. R. Olson (Ed.). *The social foundations of language and thought*. New York, Norton.



DE LA PSICOLOGÍA A LA EDUCACIÓN



LAS PRINCIPALES FUENTES TEÓRICAS DE LA CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA



LA CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE

LA EDUCACIÓN ESCOLAR

- La educación escolar como práctica social y socializadora.
- La educación escolar y los procesos de socialización/individualización
- Actividad constructiva, socialización e individualización.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA

- El papel mediador de la actividad mental constructiva del alumno/a.
- Los contenidos escolares: saberes preexistentes socialmente contruidos.
- El papel del profesor: guiar y orientar la actividad mental constructiva de los alumnos/as hacia la adquisición de saberes ya contruidos.

El Triángulo interactivo

LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

- El aprendizaje significativo: naturaleza y condiciones.
- Significado y sentido en el aprendizaje escolar.
- Aprendizaje significativo y construcción, y modificación y revisión de los esquemas de conocimiento.

LOS MECANISMOS DE IN- FLUENCIA EDUCATIVA

- La influencia educativa del profesor: el ajuste de la ayuda pedagógica.
- La influencia educativa de los compañeros: la organización social de las actividades de aprendizaje.
- La influencia educativa del contexto institucional



LECTURA:
UN MARCO DE REFERENCIA
PSICOLÓGICO PARA LA
EDUCACIÓN ESCOLAR; LA
CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA
DEL APRENDIZAJE Y DE LA ENSEÑANZA*

PRESENTACIÓN

Después de plantear la necesidad de situar cualquier esfuerzo pedagógico en una serie de principios científicos; el autor va exponiendo con claridad las concepciones subyacentes a la pedagogía Constructivista, entendiendo las concepciones como instrumentos para la reflexión y acción educativas.

En una primera instancia, Coll plantea la concepción que tiene acerca de la corriente constructivista y su relación con la sociedad. En un segundo momento, explica la forma en la cual los contenidos escolares interactúan —se contraponen o se complementan— con los contenidos culturales asimismo explica la forma en la cual es posible integrarlos.

Esta última reflexión lleva al autor a abrir una discusión —integradora por cierto— acerca de la forma en que los contenidos escolares deban ser presentados para optimar el proceso de construcción del conocimiento escolar; en ella va recuperando las experiencias de otras tradiciones en la investigación para demostrar que son complementarias antes que excluyentes.

El artículo culmina con una propuesta de acción pedagógica centrada en el papel que el profesor jugaría con los alumnos y con el contenido escolar.

* César Coll. "Un Marco de Referencia Psicológico para la Educación Escolar; la Concepción Constructivista del Aprendizaje y de la Enseñanza", en: Coll. C., Palacios. J., y Marchesi. A. (Comps.) *Desarrollo Psicológico y Educación. V.II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza. pp. 435-453.

UN MARCO DE REFERENCIA PSICOLÓGICO PARA LA EDUCACIÓN ESCOLAR: LA CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE Y DE LA ENSEÑANZA

El volumen de las aportaciones que ofrece actualmente la Psicología de la Educación a la teoría y la práctica educativas —parcialmente recogidas en los diferentes capítulos de este volumen— es ciertamente considerable y concierne, en mayor o menor grado, a la práctica totalidad de los factores que inciden sobre los procesos de cambio que se producen en las personas como consecuencia de su participación en actividades educativas. Pero tan importante o más que la magnitud de las aportaciones son su creciente relevancia y pertinencia, como lo demuestra el hecho de que las cuestiones que centran la reflexión educativa y el debate pedagógico en este final de siglo tengan a menudo un claro reflejo en los problemas investigados por la Psicología de la Educación durante las últimas décadas; es el caso, por ejemplo, de la individualización escolar con el fin, entre otros, de que los alumnos «aprendan a aprender»; de las relaciones entre el desarrollo psicológico y el aprendizaje escolar; de la conveniencia de potenciar el aprendizaje significativo en la escuela; de la importancia de la organización y secuenciación de los contenidos; del valor educativo de las relaciones entre iguales; del papel del profesor y de la trascendencia del tipo de relaciones que establece con los alumnos; etc.

La manera como se plantean actualmente éstas y otras cuestiones es, hasta cierto punto, tributaria de las aportaciones realizadas desde la Psicología de la Educación, siendo relativamente fácil rastrear su influencia no sólo en las diversas alternativas que sobre cada una de ellas se proponen, sino también en las propuestas pedagógicas concretas a las que han dado lugar. Entre las causas de esta mayor relevancia y pertinencia de las aportaciones de la Psicología de la Educación para la teoría y la práctica educativas, es necesario a nuestro entender reservar



un lugar destacado a la crisis a la que aludíamos en el capítulo 1 de este volumen y, en especial, al cambio de perspectiva que ha supuesto su reubicación progresiva en el conjunto de las disciplinas psicológicas y educativas. La toma de conciencia de que el análisis psicológico por sí solo es incapaz de dar cuenta de la enorme complejidad de los fenómenos educativos, junto con el abandono progresivo del reduccionismo psicológico que ha caracterizado durante mucho tiempo a la Psicología de la Educación, han generado una mayor sensibilidad hacia las características propias de las situaciones educativas y de los procesos de cambio que provocan en los alumnos. De este modo, y de forma aparentemente un tanto paradójica, renunciando a la quimérica aspiración de constituir la *única* plataforma científica de la educación, estableciendo sus propias limitaciones y redefiniendo en consecuencia su objeto de estudio, la Psicología de la Educación ha conseguido incrementar la relevancia y pertinencia de sus aportaciones.

Sin embargo, el relativo optimismo que traducen los comentarios precedentes debe ser matizado por la evidencia de que todavía no disponemos, pese al interés de las aportaciones señaladas, de una explicación global coherente, suficientemente articulada, precisa y con sólidos apoyos empíricos, de los cambios educativos. En otras palabras, no poseemos una teoría, *en el sentido estricto del término*, que permita dar cuenta de los procesos de desarrollo y del papel que juegan en los mismos los diferentes tipos de prácticas educativas, incluidas las prácticas educativas escolares.¹ Basta con repasar las explicaciones proporcionadas por las diferentes teorías del aprendizaje, del aprendizaje escolar y de la instrucción incluidas en la segunda parte de este volumen para darse cuenta del carácter parcial de sus aproximaciones, lo que permite ciertamente verlas como complementarias en algunos aspectos, pero obliga también a constatar que son contradictorias en otros.

Puede parecer forzado, en estas circunstancias siquiera perfilar los grandes trazos de un marco de referencia que haga posible una aproximación global y coherente a los procesos de

cambio provocados o inducidos en los alumnos como consecuencia de su participación en las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje. El riesgo, o mejor los riesgos, son ciertamente grandes: riesgo de caer en eclecticismos fáciles, seleccionando simplemente de cada teoría los elementos aparentemente no contradictorios; riesgo de desgajar los elementos seleccionados del contexto epistemológico, metodológico y conceptual en el que han sido elaborados y del que extraen, en definitiva, su poder explicativo; riesgo de dejar al margen elementos que, pese a su interés intrínseco para la teoría y la práctica educativas, no encajan en un esquema integrador preocupado por la coherencia del conjunto; riesgo de sucumbir de nuevo a las tentaciones de un cierto reduccionismo psicológico en la explicación de los fenómenos educativos; riesgo, en suma, de que los resultados que se obtengan no justifiquen la magnitud del esfuerzo realizado.

Diversas razones aconsejan sin embargo, afrontar el reto tomando, eso sí, las precauciones oportunas para disminuir los riesgos. Quizás la más importante sea la convergencia que es posible detectar, en torno a una serie de ideas fuerza o principios explicativos básicos, entre investigaciones y autores que se sitúan en principio en encuadres teóricos distintos. El principio más ampliamente compartido es, sin duda, el que se refiere a la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares. De ahí que sea habitual la utilización del término *constructivismo* para referirse a los intentos de integración que ha posibilitado la convergencia señalada.

Aunque estos intentos han conocido un desarrollo considerable sobre todo en lo que concierne a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias —impulsado probablemente por la feliz coincidencia entre la explicación constructivista del aprendizaje escolar y la explicación constructivista del conocimiento científico—, y más concretamente a la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos científicos (ver, por ejemplo, Pozo, 1987; Posner y otros, 1988; Novak, 1988; Driver, Guesnier y Tiberghien, 1989),



no faltan tampoco los intentos dirigidos a proporcionar un esquema explicativo del aprendizaje de otros contenidos e incluso del conjunto de los aprendizajes escolares (ver, por ejemplo, Solé, 1987; Aebli, 1988; Resnick, 1989).

Las ventajas que pueden derivarse de los esquemas integrados así obtenidos son indudables. Por una parte, es posible utilizarlos, como ya se ha hecho en realidad, no sólo para la elaboración de propuestas pedagógicas y materiales curriculares, sino también para el análisis de la práctica educativa en el contexto de la reflexión en la acción y de los programas de formación del profesorado (ver el capítulo 24 de este volumen). Por otra parte, al integrar en un esquema coherente aportaciones relativas a diversos aspectos de la situación de enseñanza y aprendizaje, ponen al alcance de los profesores y otros profesionales de la educación un conjunto de conocimientos psicoeducativos cuya accesibilidad les sería de otro modo ciertamente difícil. Pero no son únicamente razones de orden más o menos práctico o aplicado las que justifican la empresa. La exigencia de integración entre aportaciones referidas a distintos aspectos de los procesos de cambio educativo, así como la necesidad de articularlas en una visión coherente que tenga en cuenta los principales factores que intervienen en las situaciones educativas escolares, puede conducir a la identificación de problemas nuevos, a la revisión de postulados comúnmente aceptados como obvios de forma un tanto acrítica y al señalamiento de prioridades para la investigación, adquiriendo de este modo un indudable valor heurístico desde el punto de vista de la dinámica interna de la evolución del conocimiento psicoeducativo.

Sobre el telón de fondo de las consideraciones precedentes, es necesario advertir sin tardanza que la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza perfilada en este capítulo debe ser interpretada más bien como un instrumento para la reflexión y la acción que como una síntesis omnicomprendensiva —irrealizable por lo demás— de los conocimientos que nos ofrece la Psicología de la Educación. Cons-

cientes de las limitaciones y algunas que presenta en su estado actual de elaboración, no vamos a presentarla como una teoría alternativa del aprendizaje y de la enseñanza, ni mucho menos como *la* teoría que integra y supera a las demás. Tampoco se trata de hacer una hermenéutica de las teorías existentes con el fin de identificar los puntos de concordancia y proporcionar, en torno a ellos, una visión «consensuada». Menos ambiciosa en sus objetivos —o más, según se mire—, nuestra exposición de la concepción constructivista aspira únicamente a proporcionar un esquema de conjunto, elaborado a partir de una serie de tomas de postura *jerarquizadas* sobre algunos aspectos cruciales de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, que facilite una lectura y una utilización crítica de los conocimientos actuales de la Psicología de la Educación y del que sea posible derivar tanto implicaciones para la práctica como desafíos para la investigación y la elaboración teórica.

La alusión a una serie de posicionamientos «en cascada» como ingrediente básico de la concepción constructivista no es un simple recurso estilístico al servicio de la claridad expositiva, sino más bien el exponente de las precauciones adoptadas para minimizar los riesgos a los que antes aludíamos. En la búsqueda de un marco de referencia psicológico para la educación escolar, es necesario evitar por igual los eclecticismos fáciles, simplificados e inevitablemente deformantes de la realidad, los dogmatismos excluyentes y los peligros del reduccionismo psicológico. El mejor antídoto contra todo ello consiste, a nuestro modo de ver, en prestar una atención especial a las características propias de las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje, evitando su desgajamiento del contexto social en el que se inscriben y situando el punto de partida de la reflexión en el papel que están llamadas a desempeñar como instrumento de individualización y socialización en el desarrollo de los seres humanos.

Comenzaremos pues, en un primer apartado, con unas reflexiones generales sobre la natura-



leza social de la educación escolar y su función socializadora, lo que nos llevará a pronunciarnos sobre el controvertido tema de las relaciones entre desarrollo y aprendizaje. Este pronunciamiento y las consecuencias de que él se derivan constituyen la plataforma que utilizaremos, en un segundo momento, para abordar el tema de la construcción del conocimiento en la escuela en su doble vertiente de procesos psicológicos implicados en el aprendizaje y de mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje. Unos breves comentarios sobre la urgencia y la necesidad de seguir profundizando en algunos puntos particularmente críticos de esta manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje nos servirán para cerrar el capítulo. Con el fin de no alargar innecesariamente la exposición, remitiremos al lector, siempre que sea posible, a otros capítulos del presente volumen y a publicaciones previas sobre el mismo tema para una explicación más detallada de algunos de los conceptos y tesis fundamentales de la concepción constructivista.

1. La educación escolar como práctica social y socializadora

Afirmar que la educación escolar, al igual que otros tipos de actividades educativas presentes en nuestra sociedad —por ejemplo, la educación familiar, la educación que ejercen los medios de comunicación, etc.— es ante todo y sobre todo una práctica social compleja puede parecer, a primera vista, una banalidad. Tampoco es previsible que genere muchas discrepancias la afirmación de que la educación escolar debería cumplir, entre otras, la función de promover el desarrollo personal de los niños y las niñas a los que se dirige. El conflicto aparecerá en cambio si añadimos a lo anterior que la educación escolar cumple esta función facilitando a los alumnos el acceso a los saberes y formas culturales del grupo social al que pertenecen; es decir, promoviendo la realización de aprendizajes específicos.

El origen de esta discrepancia, y el relativo «olvido» de la naturaleza social y de la función socializadora de la educación escolar en que hemos incurrido los psicólogos durante mucho tiempo, tiene probablemente múltiples causas entre las que nos limitaremos a mencionar dos. En primer lugar, la toma de conciencia de que, en tanto que instrumento de enculturación, de transmisión de la cultura a las nuevas generaciones, «la educación tiene un papel enormemente conservador» y «contribuye poderosamente a mantener el orden social haciendo que la sociedad cambie lo menos posible con el sucederse de las generaciones» (DeIVal, 1983), p. 17). En segundo lugar, el rechazo creciente de una concepción del alumno como mero receptor de unos saberes culturales y el rechazo asociado de una concepción del desarrollo entendido como pura acumulación de aprendizajes específicos. Ambos factores han contribuido enormemente a perfilar nuestra ideas actuales sobre la educación escolar. El primero poniendo de relieve la función «conservadora» y «reproductora» de la escuela y subrayando su más que evidente colisión con la función de promover el desarrollo de los alumnos. El segundo dando definitivamente entrada a la actividad constructiva del alumno como uno de los elementos determinantes del aprendizaje escolar.

Sin embargo, ambos factores han tenido también indirectamente otras repercusiones claras sobre el tema que nos ocupa. El primero porque, al denunciar justificadamente la función reproductora de la educación, ha llevado, en algunas interpretaciones totalmente discutibles a nuestro juicio, a identificar esta función reproductora con el hecho en sí de la transmisión cultural, poniendo en entredicho el papel que juega la cultura, y la educación como instrumento de transmisión cultural, no sólo para el desarrollo de las sociedades, sino también para el desarrollo de los seres humanos individualmente considerados. El segundo porque, al rechazar de forma no menos justificada que en el caso anterior unas propuestas pedagógicas y una manera de entender la educación que reduce el papel del alumno a simple receptor de



la enseñanza, ha tenido a menospreciar, sin que exista necesidad psicológica o lógica para ello, la educación escolar y al aprendizaje de contenidos culturales específicos como fuente creadora de desarrollo.

De este modo, cuando se cuestionan los planteamientos pedagógicos más tradicionales y conservadores, no sólo se denuncia el papel que juega la educación en la reproducción y conservación de los valores e intereses dominantes y la concepción de un alumno puramente receptivo y pasivo que les es propia, sino que se pone también en causa de forma más o menos explícita, según los casos, la propia función socializadora de la educación y la idea de que el desarrollo de las personas está íntimamente asociado a la asimilación de unos saberes culturales. Se establece así una frontera neta entre los procesos de desarrollo, que se ven como el resultado de una dinámica interna al ser humano relativamente impermeable a las influencias externas, y los procesos de aprendizaje escolar, que serían la manifestación más clara de estas influencias externas y tendrían un impacto limitado sobre los procesos de desarrollo.

Esta separación entre desarrollo y aprendizaje presente ya en las manifestaciones de algunos de los movimientos pedagógicos renovadores de principios de siglo, recibe un fuerte apoyo en los años sesenta y setenta gracias a la popularidad alcanzada por algunas teorías estructuralistas y constructivistas del desarrollo entre las que destaca, por su rigor, amplitud y coherencia, la elaborada por Piaget y sus colaboradores de la escuela de Ginebra. La alternativa a la pedagogía tradicional se concreta entonces en una serie de propuestas de corte constructivista y cognitivista que, al tiempo que atribuyen al alumno un papel activo en el aprendizaje y destacan la importancia de la exploración y el descubrimiento, conceden un papel secundario a los contenidos de la enseñanza y conciben el profesor básicamente como un facilitador y orientador del aprendizaje (Coll, 1987, pp. 22 y ss.). Son propuestas pedagógicas para las que la educación escolar ideal no es la que transmite saberes culturales, cono-

cimientos ya elaborados a nivel social, sino la que proporciona unas condiciones óptimas para que pueda llevarse a cabo sin trabas ni limitaciones el despliegue de esa dinámica interna al individuo a la que atribuye la responsabilidad del desarrollo. Son propuestas pedagógicas, en suma, cuya finalidad es promover el desarrollo de los alumnos, pero un desarrollo entendido como proceso relativamente independiente de la realización de aprendizajes específicos.

Como hemos señalado en otro lugar (Coll, 1988a), el hecho importante es que se produce, la configuración de dos alternativas monolíticas, mutuamente excluyentes e incompatibles, que en realidad integran elementos no necesariamente excluyentes e incompatibles. Por una parte, la concepción de la educación como fenómeno esencialmente social y socializador aparece estrechamente asociada a planteamientos ambientalistas y receptivos del aprendizaje que no dejan lugar alguno a la actividad constructiva del alumno. Por otra parte, las alternativas que responden a planteamientos más constructivistas y cognitivos del aprendizaje, y que atribuyen en consecuencia un papel clave a la actividad constructiva del alumno, aparecen estrechamente asociadas a una concepción de la educación escolar que tiende a ignorar, y en ocasiones incluso a negar, su naturaleza social y su función socializadora.

Lo que está en causa, como ya hemos sugerido, es el carácter monolítico de ambas alternativas, y más concretamente la doble asociación mencionada. No sólo no existe incompatibilidad alguna entre postular la naturaleza constructiva y activa del aprendizaje y, al mismo tiempo, reconocer la naturaleza esencialmente social y socializadora de la educación escolar, sino que numerosas investigaciones y elaboraciones teóricas realizadas durante estos últimos años indican que la asociación entre ambas ideas es particularmente útil para explicar el desarrollo y el comportamiento de los seres humanos.² Ciertamente, el proceso de desarrollo tiene una dinámica interna, como han puesto de relieve los trabajos de Piaget, pero el despliegue, o mejor aún, la forma que toma esta



dinámica interna es inseparable del contexto cultural en el que está inmersa la persona en desarrollo, es inseparable de la adquisición de unos saberes culturales, de la realización de una serie de aprendizajes específicos.

Se perfila de este modo un esquema de conjunto en el que los procesos de desarrollo y de aprendizaje, lejos de constituir compartimientos estancos, mantienen estrechas y complejas relaciones entre sí, y en el que la educación y la enseñanza son piezas clave para entender la naturaleza de estas relaciones. Los grupos humanos promueven el desarrollo de los miembros más jóvenes haciéndolos participar en diferentes tipos de actividades educativas y facilitándoles, a través de esta participación, el acceso a la experiencia colectiva culturalmente organizada. Pero la asimilación de la experiencia colectiva, el aprendizaje de los saberes culturales, no consiste en una mera transmisión por parte de los adultos y una simple recepción por parte de los niños, sino que implica un verdadero proceso de construcción, o reconstrucción para ser más exactos, en el que reside en parte la idiosincrasia del proceso de desarrollo de cada ser humano. Es precisamente este factor de construcción o reconstrucción intrínseco al funcionamiento psicológico de los seres humanos el que permite entender por qué el aprendizaje de unos saberes culturales es, al mismo tiempo, la condición indispensable para convertirnos en personas y miembros de un grupo social determinado, con unas características comunes y compartidas, y la fuente principal del carácter único e irrepetible de cada uno de nosotros. Es este factor el que permite entender por qué, en el desarrollo de los seres humanos, los procesos de socialización y de individualización aparecen como las dos caras de una misma moneda.

Las reflexiones precedentes proporcionan las coordenadas en las que debe situarse, a nuestro juicio, la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza y sugieren una serie de posicionamientos de «primer nivel» que son la referencia inmediata para abordar el tema de la construcción del conocimiento en la

escuela. Muy brevemente y a título de resumen, estos posicionamientos pueden concretarse en unos cuantos enunciados cuya formulación categórica no debe en ningún caso interpretarse como un intento de vaciarlos de la carga polémica que sin duda contienen:

- La educación escolar es uno de los instrumentos que utilizan los grupos humanos para promover el desarrollo de sus miembros más jóvenes. Su especificidad respecto a otras prácticas o actividades educativas —como por ejemplo, las que tienen lugar en la familia— reside en la creencia de que determinados aspectos de desarrollo de los niños y niñas en nuestra cultura exigen una ayuda sistemática, planificada y sostenida que sólo es posible asegurar en la escuela.
- Esta función se cumple, o se intenta cumplir, facilitando a los alumnos el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales y tratando de que lleven a cabo un aprendizaje de los mismos. La realización de estos aprendizajes por los alumnos es una fuente creadora de desarrollo en la medida en que posibilita el doble proceso de socialización y de individualización; es decir, en la medida en que les permite construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.
- Esto es posible gracias al hecho de que el aprendizaje no consiste en una mera copia, reflejo exacto o simple reproducción del contenido a aprender, sino que implica un proceso de construcción o reconstrucción en el que las aportaciones de los alumnos juegan un papel decisivo.

2. La construcción del conocimiento en la escuela

En estricta continuidad con esta manera de entender las relaciones entre desarrollo, aprendizaje, cultura y educación, la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza se organiza en torno a tres ideas fundamentales.



En primer lugar, el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea. La importancia prestada a la actividad del alumno no debe interpretarse tanto en el sentido de un acto de descubrimiento o de invención como en el sentido de que es él quien aprende y, si él no lo hace, nadie, ni siquiera el profesor, puede hacerlo en su lugar. La enseñanza está totalmente mediada por la actividad *mental* constructiva del alumno. El alumno no es sólo activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, sino también cuando lee o escucha las explicaciones del profesor. Por supuesto, no todas las formas de enseñar favorecen por igual el despliegue de esta actividad, pero su presencia es indiscutible en todos los aprendizajes escolares, incluidos los que pueden surgir de la enseñanza directa o expositiva.

En segundo lugar, la actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración, es decir, que son el resultado de un cierto proceso de construcción a nivel social. La práctica totalidad de los contenidos que constituyen el núcleo de los aprendizajes escolares son saberes y formas culturales que tanto los profesores como los alumnos encuentran en buena parte elaborados y definidos.³ El conocimiento educativo es en gran medida, como subraya Edwards (1987), un conocimiento preexistente a su enseñanza y aprendizaje en la escuela. Los alumnos construyen o reconstruyen objetos de conocimiento que de hecho están ya construidos. Los alumnos construyen el sistema de la lengua escrita, pero este sistema ya está elaborado; los alumnos construyen las operaciones aritméticas elementales, pero estas operaciones ya están definidas; los alumnos construyen el concepto de tiempo histórico, pero este concepto forma parte del bagaje cultural existente; los alumnos construyen las normas de relación social, pero estas normas son las que regulan normalmente las relaciones entre las personas; y así con la práctica totalidad de los contenidos escolares, ya se trate de los sistemas conceptua-

les y explicativos que configuran las disciplinas académicas, de las habilidades y destrezas cognitivas, de los métodos o técnicas de trabajo, de las estrategias de resolución de problemas o de valores, actitudes y normas.

En tercer lugar, el hecho de que la actividad constructiva del alumno se aplique a unos contenidos de aprendizaje preexistentes, que ya están en buena parte construidos y aceptados como saberes culturales antes de iniciar el proceso educativo, condiciona el papel que está llamado a desempeñar el profesor. Su función no puede limitarse únicamente a crear las condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva rica y diversa; el profesor ha de intentar además orientar y guiar esta actividad con el fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales. En palabras de Resnick (1989, p. 2), la enseñanza

debe constreñir estos procesos [los procesos de construcción de conocimiento de los *alumnos*] con el fin de que den lugar a un conocimiento verdadero y potente *verdadero* en el sentido de describir correctamente el mundo o de describirlo correctamente de acuerdo con las teorías de una disciplina, y *potente* en el sentido de ser duradero y de poder utilizarlo en situaciones diversas.

De este modo, la toma en consideración de la actividad constructiva del alumno obliga a sustituir la imagen clásica del profesor como transmisor de conocimientos por la del profesor como orientador o guía; pero el hecho de que los conocimientos a construir estén ya elaborados a nivel social lo convierte en un guía un tanto peculiar, ya que función es *engarzar* los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.

Pertrechados con estas ideas, que sitúan los postulados constructivistas en el contexto específico de la educación escolar, podemos ahora seguir profundizando en los mismos e interrogarnos sobre el proceso mismo de construcción



que llevan a cabo los alumnos y la incidencia que sobre él tiene la enseñanza: ¿cuáles son los procesos psicológicos subyacentes a la actividad mental constructiva del alumno?, ¿cómo puede el profesor orientar y guiar esta actividad hacia el aprendizaje de unos determinados contenidos?

2.1 Los procesos de construcción del conocimiento

Aprender un contenido implica, desde el punto de vista de la psicología cognitiva actual, atribuirle un significado, construir una representación o un «modelo mental» del mismo (Johnson-Laird, 1983). Cuando hablamos de la actividad mental del alumno, nos referimos al hecho de que éste construye significados, representaciones o modelos mentales de los contenidos a aprender. La construcción del conocimiento en la escuela supone así un verdadero proceso de «elaboración» (Shuell, 1988) en el sentido de que el alumno selecciona y organiza las informaciones que le llegan por diferentes canales, el profesor entre otros, estableciendo relaciones entre las mismas. En esta selección y organización de la información y en el establecimiento de relaciones hay un elemento que ocupa un lugar privilegiado: el *conocimiento previo pertinente* que posee el alumno en el momento de iniciar el aprendizaje. Cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumento de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas.

La importancia del conocimiento previo en la realización de nuevos aprendizajes es un principio ampliamente aceptado en la actualidad, pero han sido sobre todo Ausubel y sus colaboradores quienes más han contribuido a popularizarlo con sus trabajos sobre el apren-

dizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Novak, 1982; Novak y Gowin, 1988). La distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje repetitivo remite a la existencia o no existencia de un vínculo entre el material a aprender y los conocimientos previos: si el alumno consigue establecer relaciones «sustantivas y no arbitrarias» entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos, es decir, si lo integra en su estructura cognoscitiva, será capaz de atribuirle unos significados, de *construirse* una representación o modelo mental del mismo y, en consecuencia, habrá llevado a cabo un aprendizaje significativo; si, por el contrario, no consigue establecer dicha relación, el aprendizaje será puramente repetitivo o mecánico: el alumno podrá recordar el contenido aprendido durante un período de tiempo más o menos largo, pero no habrá modificado su estructura cognoscitiva, no habrá construido nuevos significados.

Aunque no está en nuestro propósito extendernos aquí sobre el concepto de aprendizaje significativo, ampliamente tratado por lo demás en el capítulo 5 de este volumen, ni mucho menos detenernos en el valor heurístico que encierra para el análisis y la planificación de las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje (ver, por ejemplo, Coll, 1987; 1988b), sí que es conveniente, en cambio, que señalemos algunas de sus implicaciones más destacadas en lo que concierne a los procesos de construcción del conocimiento en el escuela. Un punto en concreto merece a nuestro juicio una llamada de atención. Se trata de las condiciones necesarias para que el alumno pueda llevar a cabo aprendizajes significativos.

Para que el aprendizaje sea significativo, deben cumplirse dos condiciones. En primer lugar, el contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna —es la llamada *significatividad lógica*, que exige que el material de aprendizaje sea relevante y tenga una organización clara—, como desde el punto de vista de las posibilidades de asimilarlo —es la *significatividad psicológica*, que requiere la existencia, en la estructura cog-



noscitiva del alumno, de elementos pertinentes y relacionables con el material de aprendizaje. En segundo lugar, el alumno debe tener una *disposición favorable* para aprender significativamente; es decir, debe estar motivado para relacionar el nuevo material de aprendizaje con lo que ya sabe. Esta segunda condición subraya la importancia de los factores motivacionales. En efecto, aunque el material de aprendizaje sea potencialmente significativo, lógica y psicológicamente, si el alumno tiene una disposición a memorizarlo repetitivamente, no lo relacionará con sus conocimientos previos y no construirá nuevos significados. Por otra parte, el mayor o menor grado de significatividad del aprendizaje dependerá en parte de la fuerza de esta tendencia a aprender significativamente: el alumno puede contentarse con establecer relaciones más bien puntuales entre sus conocimientos previos y el nuevo material de aprendizaje o puede, por el contrario, tratar de buscar el mayor número de relaciones posibles.

Como puede comprobarse, estas condiciones hacen intervenir elementos que corresponden no sólo a los *alumnos* —el conocimiento previo—, sino también al *contenido* del aprendizaje —su organización interna y su relevancia— y al *profesor* —que tiene la responsabilidad de ayudar con su intervención al establecimiento de relaciones entre el conocimiento previo de los alumnos y el nuevo material de aprendizaje. El hecho interesante a destacar es que en la propia definición del concepto de aprendizaje significativo encontramos los tres elementos implicados en el proceso de construcción del conocimiento en la escuela: el alumno, el contenido y el profesor. El aprendizaje del alumno va a ser más o menos significativo en función de las interrelaciones que se establezcan entre estos tres elementos y de lo que aporta cada uno de ellos —el alumno, el contenido y el profesor— al proceso de aprendizaje. De este modo, si bien es cierto que el alumno es el responsable último del aprendizaje, puesto que es él quien construye o no los significados, es imposible entender el proceso mismo de construcción al margen de las características propias del

contenido a aprender y de los esfuerzos del profesor por conseguir que el alumno construya significados relacionados con dicho contenido.

El énfasis en las interrelaciones; y no sólo en cada uno de los elementos por separado, aparece entonces como uno de los rasgos definitivos de la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. Incluso cuando el interés se centra momentáneamente en uno de estos tres elementos —ya sea con fines de investigación, ya sea con fines de intervención didáctica—, al adopción de un punto de vista constructivista supone una aproximación sensiblemente distinta de la que se hace desde otras concepciones. Así, el análisis de lo que aporta inicialmente el alumno al proceso de aprendizaje se hará básicamente en términos de las «representaciones», «concepciones», «ideas previas», «esquemas de conocimiento», «modelos mentales» o «ideas espontáneas» del alumno *a propósito* del contenido concreto a aprender, puesto que son estos esquemas de conocimiento⁴ iniciales los que el profesor va a intentar movilizar con el fin de que sean cada vez más «verdaderos» y «potentes» —en el sentido de las palabras de Resnick antes citadas. Del mismo modo, el análisis de lo que aporta el profesor al proceso de aprendizaje se hará esencialmente en términos de su capacidad para movilizar estos esquemas de conocimiento iniciales, forzando su revisión y su acercamiento progresivo a lo que significan y representan los contenidos de la enseñanza como saberes culturales. Y el acto mismo de aprendizaje se entenderá como un proceso de revisión, modificación, diversificación, coordinación y construcción de esquemas de conocimiento.

Nótese que la importancia atribuida al conocimiento previo pertinente del alumno obliga a revisar algunos postulados que han gozado de amplia aceptación en la teoría y la práctica educativas durante las últimas décadas. Es el caso, por ejemplo, de la *disposición para el aprendizaje* entendida exclusivamente en términos de maduración o de competencia cognitiva. Lo que un alumno es capaz de aprender en un momento determinado depende tanto de



su nivel de competencia cognitiva general —lo que podríamos llamar, en términos piagetianos, su nivel de desarrollo operatorio—, como de los conocimientos que ha podido construir en el transcurso de sus experiencias previas. Ambos aspectos se funden de hecho en los esquemas de conocimiento que el alumno aporta a la situación de aprendizaje y con los que va a abordar el nuevo contenido. Son estos esquemas, su disponibilidad y sus características, los que van a determinar los posibles efectos de la enseñanza; son estos esquemas los que la enseñanza trata de revisar y enriquecer. Obviamente, en la medida en que la enseñanza consiga su objetivo y los esquemas de conocimiento del alumno se enriquezcan y se diversifiquen, se producirá también con toda probabilidad un progreso en la competencia cognitiva general, pero desde el punto de vista de la construcción del conocimiento en la escuela lo importante es que este progreso se concreta en la elaboración de una serie de significados más precisos, más ricos y más articulados en torno al contenido del aprendizaje.

La revisión no se limita al tema de la madurez o disposición para el aprendizaje. Otros aspectos, como el papel de la memoria, la mayor o menor funcionalidad de lo aprendido en la escuela y la insistencia en el aprendizaje de «procesos» o «estrategias» por oposición al aprendizaje de contenidos, se ven igualmente afectados. En cuanto al primero, la idea clave es que la *memorización comprensiva* —por oposición a la memorización mecánica o repetitiva— es un componente básico del aprendizaje significativo. Construir significados nuevos implica modificar los esquemas de conocimiento iniciales introduciendo nuevos elementos y estableciendo nuevas relaciones. Los nuevos elementos y las nuevas relaciones pasan a formar parte de los esquemas de conocimiento y, en este sentido, puede decirse que son «recordados» o «memorizados». La memorización es comprensiva porque los significados construidos se incorporan a los esquemas de conocimiento modificándolos y enriqueciéndolos. En suma, aprender de forma significativa un contenido

implica necesariamente un cierto grado de memorización comprensiva del mismo.

Por otra parte, la modificación de los esquemas de conocimiento producida por la realización de aprendizajes significativos se relaciona directamente con la *funcionalidad* del aprendizaje realizado, es decir, con la posibilidad de utilizar lo aprendido para afrontar situaciones nuevas y para realizar nuevos aprendizajes. Cuanto más complejas y numerosas sean las conexiones establecidas entre el material de aprendizaje y los esquemas de conocimiento del alumno; cuanto más profunda sea su asimilación y su memorización comprensiva; en suma, cuanto mayor sea el grado de significatividad del aprendizaje realizado, tanto mayor será su impacto sobre la estructura cognoscitiva del alumno y, en consecuencia, tanto mayor será la probabilidad de que los significados construidos puedan ser utilizados en la realización de nuevos aprendizajes.

En cuanto a la insistencia sobre el *aprendizaje de «procesos» o «estrategias»*, la adopción de una perspectiva constructivista aconseja matizar su habitual contraposición al aprendizaje de otros tipos de contenidos. Ciertamente, para que los alumnos alcancen el objetivo irrenunciable de la educación escolar de «aprender a aprender», es necesario que desarrollen y aprendan a utilizar estrategias de exploración y de descubrimiento, así como de planificación y control de la propia actividad (ver el capítulo 12 de este volumen). Sin embargo, estas estrategias no se adquieren en el vacío, sino en estrecha conexión con el aprendizaje de otros contenidos; además, una vez aprendidas, quedan integradas en los esquemas de conocimiento, de tal manera que su significatividad y funcionalidad depende de la riqueza de estos esquemas, de los elementos que los conforman y de las relaciones que mantienen entre sí. En otras palabras, la adquisición de procesos y estrategias que subraya el objetivo de aprender a aprender no puede contraponerse a la adquisición de otros contenidos (hechos, conceptos o valores). Cuanto mayor sea la riqueza de la estructura cognoscitiva del alumno —cuanto más ricos e



interconectados sean sus esquemas de conocimiento—, tanto mayor será la funcionalidad de las estrategias integradas en los mismos y más capaz será el alumno de realizar aprendizajes significativos por sí solo utilizándolas en una amplia gama de situaciones y de circunstancias. Como ha señalado Glaser (1984), el hecho de poseer un conocimiento amplio y rico sobre un tema determinado permite razonar con mayor profundidad y proporciona un excelente soporte para seguir aprendiendo en torno al mismo.

De lo dicho hasta aquí podría tal vez inferirse una centración prioritaria, por no decir exclusiva, de la concepción constructivista en los aspectos estrictamente cognoscitivos de la construcción del conocimiento en la escuela. En realidad, esta inferencia no sería del todo incorrecta, puesto que estos aspectos son los que han dado lugar a un mayor número de investigaciones y los que han sido objeto de mayores desarrollos teóricos. Sin embargo, la aportación del alumno al proceso de aprendizaje no se limita a un conjunto de conocimientos previos, sino que incluye también actitudes, motivaciones, expectativas, atribuciones, etc. cuyo origen hay que buscar, al igual que en el caso de los conocimientos previos, en las experiencias que jalonan su propia historia. Una interpretación radicalmente constructivista de la enseñanza y del aprendizaje no puede ignorar estas aportaciones, que impregnan en su totalidad los esquemas de conocimiento del alumno y condicionan sin duda su actualización y su utilización en las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

En otro lugar (Coll, 1988b), hemos hablado del *sentido* para referirnos a estos componentes motivacionales, afectivos y relacionales de la aportación del alumno, argumentando que los significados que éste construye a partir de la enseñanza no dependen sólo de sus conocimientos previos pertinentes y de su puesta en relación con el nuevo material de aprendizaje, sino también del sentido que atribuye a este material y a la propia actividad de aprendizaje, sino también del sentido que atribuye a este material y a la propia actividad de aprendizaje. Por

supuesto, la construcción de significados y la atribución de sentido no son sino dos aspectos complementarios e indisolubles del proceso de construcción del conocimiento y su consideración por separado sólo es justificable con fines analíticos y de investigación. El hecho de que en la actualidad poseamos más información sobre el primero que sobre el segundo no debe hacernos perder de vista que, desde una concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, es el alumno en su totalidad el que aparece implicado en el proceso de construcción y que sus representaciones o ideas previas sobre cualquier contenido están siempre teñidas afectiva y emocionalmente.

Pero el aprendizaje significativo no es simplemente el resultado de juntar las aportaciones del alumno, las aportaciones del profesor y las características propias del contenido. El aprendizaje significativo es más bien el fruto, como decíamos antes, de las interrelaciones que se establecen entre estos tres elementos. No basta pues con analizar cada uno de ellos por separado; para comprender cómo se produce la construcción del conocimiento en el aula, es necesario además y sobre todo analizar los intercambios entre el profesor y los alumnos en torno a los contenidos de aprendizaje; es necesario analizar las interacciones que se establecen entre los tres vértices del triángulo del proceso de construcción. En el transcurso de estas interacciones, se explicitan, toman forma y eventualmente se modifican no sólo los conocimientos previos de los alumnos, sino también sus actitudes, expectativas y motivaciones ante el aprendizaje. En el transcurso de estas interacciones, el profesor lleva a cabo su función mediadora ente la actividad del alumno y el saber colectivo culturalmente organizado. En el transcurso de estas interacciones, en suma, se ejerce la influencia educativa dirigida a lograr una sintonización progresiva entre los significados que construye el alumno y los significados que vehiculan los contenidos escolares.

La caracterización del aprendizaje escolar como un proceso de construcción de significados ligado a la revisión, modificación, diversifica-



ción y construcción de esquemas de conocimiento lleva de forma natural a plantearse una serie de cuestiones que podemos agrupar en tres grandes apartados. Las primeras se refieren a la dinámica interna de los esquemas de conocimiento, a los elementos que los configuran, a su organización e interconexión, a los factores y mecanismos que intervienen en su génesis y en su evolución progresiva. Son cuestiones relacionadas con la problemática de la representación y organización del conocimiento en la memoria que han sido tratadas en distintos capítulos de este volumen (ver, por ejemplo, los capítulos 5, 8, 9 y 12). Las segundas se refieren a las relaciones entre los esquemas de conocimiento y otros constructores o procesos psicológicos de naturaleza afectiva, motivacional o relacional cuya incidencia sobre el aprendizaje escolar está fuera de toda duda. Son cuestiones que, retomando la terminología anteriormente utilizada, profundizan en la problemática del sentido que el alumno atribuye al aprendizaje y en su repercusión sobre la construcción de significados en la escuela. Aunque en menor extensión, y quizás de forma menos transparente que en el caso anterior, podemos también incluir en este apartado las aportaciones recogidas en algunos capítulos del presente volumen (ver, por ejemplo, los capítulos 10, 11 y 16 dedicados a la personalidad, a la motivación y a las representaciones mutuas profesor/alumno respectivamente). Por último, las terceras, de las que vamos a ocuparnos brevemente a continuación, son las que se dirigen a completar la concepción constructivista del aprendizaje analizando el proceso de construcción del conocimiento en la escuela desde el punto de vista de la enseñanza. Son cuestiones que giran en torno a los mecanismos de influencia educativa y que tienen su punto de arranque en las preguntas siguientes: ¿cómo consigue el profesor orientar y guiar la actividad constructiva del alumno hacia el aprendizaje de unos determinados contenidos?, ¿cómo se lleva a cabo la sintonización progresiva entre los significados que construye el alumno y los significados que vehiculan los contenidos escolares?

2.2 Los mecanismos de influencia educativa

Las consideraciones precedentes sobre la construcción del conocimiento en la escuela conducen a entender la influencia educativa en términos de *ayuda* prestada a la actividad constructiva del alumno; y la influencia educativa eficaz en términos de un *ajuste* constante y sostenido de esta ayuda a las vicisitudes del proceso de construcción que lleva a cabo el alumno. Conviene subrayar el doble sentido del concepto de ayuda pedagógica. Por una parte, es sólo una ayuda porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumno; es él quien va a construir los significados y la función del profesor es ayudarlo en ese cometido. Pero, por otra parte, es una ayuda sin cuyo concurso es altamente improbable que se produzca la aproximación deseada entre los significados que construye el alumno y los significados que representan y vehiculan los contenidos escolares.

La concepción de la enseñanza como un ajuste constante de la ayuda pedagógica a los progresos, dificultades, bloqueos, etc. que experimenta el alumno en el proceso de construcción de significados es compatible con las conclusiones de las investigaciones ATI —interacción entre aptitudes y tratamientos educativos— y con las reflexiones sobre la individualización de la enseñanza expuestas en el capítulo 21 de este volumen. Permítasenos recordar lo que allí se dice respecto a la interacción entre el conocimiento previo pertinente del alumno y el grado de estructuración y apoyo del tratamiento educativo. Cuando el nivel de conocimiento previo pertinente es elevado, el hecho de utilizar uno u otro tipo de tratamiento educativo apenas tiene repercusiones sobre los resultados del aprendizaje. En cambio, cuando el nivel de conocimiento previo pertinente es bajo, los tratamientos educativos que dan lugar a mejores resultados del aprendizaje son los que ofrecen un mayor grado de ayuda a los alumnos. Parece pues existir una relación inversa entre el nivel de conocimiento previo pertinente del alumno y la *cantidad y calidad* de la ayuda pedagógica necesaria para llevar a cabo



el aprendizaje: a menor nivel de conocimiento previo pertinente, mayor es la ayuda que necesita el alumno; e inversamente, a mayor nivel de conocimiento previo, menor necesidad de ayuda.

El concepto de ajuste de la ayuda pedagógica permite abordar la vieja polémica de la bondad relativa de los métodos de enseñanza con una nueva frecuencia para describir y comparar metodologías alternativas de la enseñanza es la que se refiere al grado de estructuración de las actividades de aprendizaje y, en consecuencia, al grado autonomía y de responsabilidad que otorgan al alumno en la elección y desarrollo de las mismas. La confrontación clásica entre, por una parte, métodos de enseñanza centrados en el alumno, «activos», «abiertos», «progresistas», etc. y, por otra, métodos de enseñanza centrados en el profesor y los contenidos, «tradicionales», «expositivos», «receptivos», «cerrados», etc. se nutre en buena parte de argumentos relacionados con esta dimensión. Desde la postura que aquí adoptamos, sin embargo, la confrontación no puede hacerse únicamente en términos de mayor o menor estructuración de las actividades de aprendizaje, de mayor o menor directividad del profesor, de mayor o menor autonomía y responsabilidad del alumno. La discusión debe centrarse más bien en analizar cómo y hasta qué punto las diferentes metodologías confrontadas permiten ajustar la ayuda pedagógica al proceso de construcción de significados del alumno.

Ahora, bien, en la medida en que la construcción del conocimiento que lleva a cabo el alumno es un *proceso* en el que los avances se entremezclan inevitablemente con dificultades, bloqueos e incluso a menudo retrocesos, cabe suponer que la ayuda requerida en cada momento del mismo será variable en forma y cantidad. En ocasiones, el ajuste de la ayuda pedagógica se logrará proporcionado al alumno una información organizada y estructurada; en otras, ofreciéndole modelos de acción a imitar; en otras, formulando indicaciones y sugerencias más o menos detalladas para abordar las tareas; en otras, en fin, permitiéndole que elija

y desarrolle de forma totalmente autónoma las actividades de aprendizaje.

De hecho, como se expone con cierto detalle en el capítulo 17 de este volumen, los ambientes educativos que mejor «andamian» o «sostienen» el proceso de construcción del conocimiento son los que ajustan continuamente el tipo y la cantidad de ayuda pedagógica a los progresos y dificultades que encuentra el alumno en el transcurso de las actividades de aprendizaje. Cuando se analiza la actividad constructiva del alumno en su desarrollo y evolución —es decir, como un proceso constante de revisión, modificación, diversificación, coordinación y construcción de esquemas de conocimiento—, es igualmente necesario analizar la influencia educativa en su desarrollo y evolución. De ahí el atractivo del símil del «andamiaje», que tiene la virtud, entre otras, de llamar la atención sobre el carácter cambiante y transitorio de la ayuda pedagógica eficaz. De ahí también que los intentos de describir los mecanismos de influencia educativa —al menos, los que encierran a nuestro juicio un mayor interés—, pongan el acento no tanto en el tipo de ayuda pedagógica cuanto en su evolución, articulación y adecuación a la actividad constructiva del alumno.

Es el caso, por ejemplo, de las descripciones basadas en un análisis de las semejanzas y diferencias entre el aprendizaje de los contenidos escolares y el aprendizaje de un oficio en el taller de un maestro artesano (Kaye, 1982; Collins, Brown y Newman, 1989), que subrayan la importancia de combinar diferentes tipos de ayuda pedagógica en una secuencia que va desde la participación del alumno y del aprendiz en un contexto de actividad conjunta pautado y gestionado por el profesor y el maestro artesano respectivamente, hasta la realización autónoma de las actividades y tareas. Es el caso también de algunos trabajos, a los que vamos a referirnos brevemente a continuación, que sitúan los mecanismos de influencia educativa en la articulación de la actividad del alumno y del profesor en torno a las tareas o contenidos del aprendizaje.



En esta línea, Bárbara Rogoff ha desarrollado recientemente la idea de que el profesor y el alumno gestionan conjuntamente la enseñanza y el aprendizaje en «un proceso de participación guiada» (Rogoff, 1984). Su insistencia en la gestión conjunta del aprendizaje y la enseñanza es un reflejo de lo que decíamos anteriormente sobre la necesidad de tener siempre en cuenta las interrelaciones entre lo que aportan el profesor, el alumno y el contenido, incluso cuando el objetivo consiste en analizar una u otra de estas aportaciones por separado. Pero gestión conjunta no implica en absoluto simetría de las aportaciones: en la interacción educativa, el profesor y el alumno desempeñan papeles distintos, aunque igualmente imprescindibles y totalmente interconectados. El profesor gradúa la dificultad de las tareas y proporciona al alumno los apoyos necesarios para afrontarlas, pero esto sólo es posible porque el alumno, con sus reacciones, indica continuamente al profesor sus necesidades y su comprensión de la situación. Así pues, en la interacción educativa no hay únicamente una asistencia del alumno a las intervenciones del profesor.

Cinco principios generales caracterizan, según Rogoff, las situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que se da un proceso de participación guiada. En primer lugar, proporcionan al alumno un puente entre la información disponible —el conocimiento previo, retomando la terminología utilizada en este capítulo— y el conocimiento nuevo necesario para afrontar la situación. En segundo lugar, ofrecen una estructura de conjunto para el desarrollo de la actividad o la realización de la tarea. En tercer lugar, implican un traspaso progresivo del control, que pasa de ser ejercido casi exclusivamente por el profesor a ser asumido en su práctica totalidad por el alumno. En cuarto lugar, hacen intervenir activamente al profesor y al alumno. Y en quinto lugar, pueden aparecer tanto de forma explícita como implícita en las interacciones habituales entre los adultos y los niños en diferentes contextos (familiar, escolar, etc.). Como puede comprobarse, estas características

remiten casi punto por punto a los procesos de andamiaje en la zona de desarrollo próximo descritos en el capítulo 17 de este volumen.

Los conceptos de andamiaje y de zona de desarrollo próximo, junto con la asunción del papel que juega la actividad constructiva del alumno, están también en la base de la propuesta del modelo de «enseñanza recíproca» —*reciprocal teaching*— de las estrategias de comprensión y recuerdo de textos formulada por Palincsar y sus colaboradores (Palincsar y Brown, 1984; Palincsar, 1986; Brown y Palincsar, 1989). El objetivo de la propuesta es promover la comprensión de textos mediante el aprendizaje de cuatro estrategias básicas: formular predicciones sobre el texto que se va a leer, plantearse preguntas sobre lo que se ha leído, aclarar posibles dudas o interpretaciones incorrectas y resumir las ideas del texto. El procedimiento utilizado para la enseñanza de estas estrategias es relativamente sencillo. El profesor y los diferentes alumnos del grupo se turnan para dirigir la discusión sobre una determinada parte del texto que tratan de comprender conjuntamente. La discusión puede tomar distintos derroteros según los casos, pero el encargado de dirigirla empieza siempre planteando una pregunta a la que otros participantes deben responder, termina resumiendo la parte del texto que se ha leído, solicita aclaraciones sobre algunos puntos y recaba predicciones sobre la porción de texto que se va a leer a continuación. Cuando son los alumnos los que dirigen la discusión, el profesor proporciona ayuda y feedback ajustados a las necesidades de los diferentes participantes.

La descripción que hacen Brown y Palincsar (1989) del rol del profesor en la enseñanza recíproca refleja con bastante claridad su visión de algunos mecanismos esenciales de influencia educativa. Según estos autores, en primer lugar el profesor proporciona un modelo de comportamiento experto. Cuando el profesor dirige la discusión, ofrece un modelo explícito y concreto del uso de las cuatro estrategias mencionadas, uso que por regla general es implícito y encubierto en los lectores expertos. En



segundo lugar, las intervenciones del profesor están presididas por un objetivo instruccional claro: mantener la discusión centrada en el contenido del texto que se está leyendo y asegurar la utilización de las cuatro estrategias que han de aprender a utilizar los alumnos. En la enseñanza recíproca, como afirman los autores, la participación «no es democrática», el profesor es claramente un *primus inter pares*. En tercer lugar, el profesor supervisa a los alumnos que conducen la discusión traspasándoles progresivamente el control de la misma y vigilando que no se produzcan desviaciones respecto al objetivo instruccional perseguido. Esta transferencia de la responsabilidad implica que el profesor va a tener que emplear diferentes estrategias de enseñanza en el transcurso de la instrucción: explicación, modelado, corrección, etc.

A partir del análisis de esta y otras propuestas relativas a diferentes ámbitos del aprendizaje escolar —lectura, escritura, matemáticas, etc.—, Collins, Brown y Newman (1989) sugieren que, en una perspectiva constructivista, el diseño y la planificación de la enseñanza debería prestar atención simultáneamente a cuatro dimensiones: los contenidos a enseñar, los métodos de enseñanza, la secuenciación de los contenidos y la organización social de las actividades de aprendizaje. Un breve comentario sobre estas dimensiones nos servirá para cerrar este apartado sobre los mecanismos de influencia educativa. En lo que concierne al contenido, sugieren los autores, un ambiente de aprendizaje ideal debería contemplar no sólo el conocimiento factual, conceptual y procedimental del ámbito en cuestión, sino también las estrategias de heurísticas, de control y de aprendizaje que caracterizan el conocimiento de los expertos en dicho ámbito. En lo que concierne a los métodos y estrategias de enseñanza, la idea clave que debe presidir su elección y articulación es la de ofrecer a los alumnos la oportunidad de adquirir el conocimiento y de practicarlo en un contexto de uso lo más realista posible. En cuanto a la secuenciación de los contenidos, de acuerdo con los principios que se derivan

del aprendizaje significativo, la propuesta consiste en comenzar por los elementos más generales y simples e ir introduciendo progresivamente lo más detallados y complejos (ver el capítulo 20 de este volumen). Finalmente, en lo que concierne a la organización social de las actividades de aprendizaje, es necesario explotar adecuadamente los efectos positivos que pueden tener las relaciones entre los alumnos sobre la construcción del conocimiento, especialmente las relaciones de cooperación y de colaboración (ver el capítulo 18 de este volumen).

3. La concepción constructivista y la agenda de trabajo de la Psicología de la Educación

En los comentarios introductorios a este capítulo, cifrábamos en dos puntos el interés que encierran los intentos de elaborar un esquema explicativo global de los procesos de cambio educativo en la escuela en torno a la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En primer lugar, un esquema de estas características puede facilitar una lectura integradora y una utilización crítica de los conocimientos actuales de la Psicología de la Educación permitiendo derivar implicaciones para la práctica. En segundo lugar, puede conducir a la identificación de problemas nuevos, a la revisión y enriquecimiento de los conocimientos disponibles y al señalamiento de prioridades para la investigación psicoeducativa. Las referencias continuas a otros capítulos de este volumen que hemos ido introduciendo en las páginas precedentes bastan para ilustrar el primer punto y muestran con claridad el valor potencialmente integrador de la concepción constructivista.

Pero la aproximación que hemos hecho a los procesos psicológicos y a los mecanismos de influencia educativa que intervienen en la construcción del conocimiento en la escuela nos ha permitido también identificar algunos problemas clave que señalan otras tantas prioridades para orientar las investigaciones y los esfuerzos



explicativos en Psicología de la Educación. Recordemos, a título de ejemplo, las cuestiones relativas a la dinámica interna de los esquemas de conocimiento —elementos que los configuran, organización e interconexión de los mismos, factores y mecanismos que intervienen en su génesis y en su evolución progresiva—, muy vinculada por lo demás a la problemática de representación y organización del conocimiento en la memoria que está en el punto de mira de la Psicología Cognitiva actual, o los problemas relacionados con las cuatro dimensiones que es necesario tener en cuenta, según Collins, Brown y Newman, para diseñar ambientes educativos ideales, en especial los relativos a la secuenciación e integración de los diferentes tipos de contenido y al aprovechamiento para el aprendizaje escolar de las relaciones entre los alumnos; o aún la articulación de diferentes tipos de estrategias de enseñanza con el fin de asegurar el ajuste de la ayuda pedagógica a la actividad constructiva del alumno.

Otros muchos problemas siguen pendientes de una explicación satisfactoria. Permítasenos citar algunos particularmente obvios y necesitados de urgente atención. Por ejemplo, la influencia de la tarea y del contenido del aprendizaje sobre la forma que adoptan los procesos de andamiaje en la zona de desarrollo próximo; la articulación de los factores cognoscitivos motivacionales, actitudinales y relacionales en el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido que caracteriza el aprendizaje escolar; los mecanismos de traspaso del control y de la responsabilidad con un grupo numeroso de alumnos; la interiorización progresiva de los contenidos desde el plano de la actividad conjunta hasta su asimilación indivi-

dual; la descontextualización y transferencia de los aprendizajes escolares; etc.

La persistencia de estos y otros interrogantes, pendientes todavía de respuestas concretas y satisfactorias, aconseja adoptar una actitud prudente y rechazar con firmeza posibles utilidades dogmáticas, con fines teóricos o de aplicación, de la concepción constructivista. Sus innegables virtudes integradoras de conocimientos a menudo dispersos y no siempre fáciles de compatibilizar pueden verse rápidamente neutralizadas, e incluso tener efectos negativos, si ignoramos las lagunas inmensas que todavía subsisten en cuanto a nuestra comprensión de cómo los alumnos construyen el conocimiento en la escuela y de cómo es posible ayudarles en esa tarea; sobre todo, si caemos en la tentación de colmar estas lagunas tomando por verdades firmemente establecidas lo que por el momento son únicamente hipótesis de trabajo.

Queremos por ello terminar este capítulo señalando que, a nuestro juicio, la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza alcanza su máximo interés cuando se utiliza como herramienta de reflexión y análisis, cuando se convierte en instrumento de indagación teórica y práctica. Sus aportaciones a una mejor comprensión de la construcción del conocimiento en la escuela y las implicaciones que de ella se derivan para la planificación y desarrollo de los procesos educativos son ya sin lugar a dudas de un gran alcance e interés. Pero su mérito principal no hay que buscarlo en lo que ya explica y sugiere, sino más bien en los problemas que ayuda a identificar, en la forma en que permite plantearlos y en los elementos que ofrece para tratar de construir soluciones satisfactorias.

Notas de la lectura

¹ Ver el capítulo sobre *Desarrollo psicológico y educación* incluido en el primer volumen de esta obra.

² Estas investigaciones y elaboraciones son expuestas con cierto detalle en los capítulos 6 y 17 del presente volumen, así como en el capítulo sobre *Desarrollo psicológico y educación* al que ya hemos hecho referencia en la nota a.j.



³ Cuando se afirma que los contenidos escolares son en su mayor parte saberes ya contruidos y aceptados a nivel social, debe tenerse en cuenta que se trata de construcciones y aceptaciones relativas, sujetas a un proceso de evolución y revisión constante. Sin embargo, este relativismo no invalida en ningún caso el argumento de que la actividad constructiva del alumno se aplica a contenidos ya elaborados; otra cosa es que estas elaboraciones sean más o menos completas y que puedan ser revisadas o incluso abandonadas a lo largo del tiempo.

⁴ Las diferentes expresiones mencionadas —ideas previas, esquemas de conocimiento,

representaciones, concepciones, modelos mentales o ideas espontáneas— no son exactamente intercambiables, puesto que reflejan distintas formas de entender cómo se organiza y se representa la información en la estructura cognoscitiva de los seres humanos. Por nuestra parte, sin entrar en el análisis de estas diferencias, utilizaremos la expresión «esquema de conocimiento» para referirnos a «la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad» (Coll, 1983c, p. 194).



LA PEDAGOGÍA INSTITUCIONAL

.....





PRESENTACIÓN

Los textos que se presentan en esta unidad, les servirán a los sujetos que intervienen en el proceso enseñanza aprendizaje como una motivación para reflexionar acerca de la Psicología Institucional, concebida como una serie de principios y métodos acerca de la organización e instituciones escolares, nacidas de la práctica de las clases activas, mismas que colocan a los niños y adultos en situaciones nuevas y variadas que requieren de todos y cada uno compromisos personales, iniciativas, acciones y perseverancia.¹

Los profesores generalmente en su quehacer docente aplican modelos instituidos por la escuela tradicional, por la corriente tecnológica o bien aplicando una sistematización de la enseñanza sin intentar poner en práctica nuevas experiencias originadas en el grupo, que estén de acuerdo con la realidad del alumno; por el contrario, según esta corriente, los profesores se convierten en "llenadores de programas" técnicamente elaborados por la autoridad educativa de su nivel.

La concepción que desarrollan Aida Vásquez y Fernand Oury, se fundamenta esencialmente en el análisis freudiano y la psicoterapia institucional, asimismo rescatan las técnicas de Freinet para aplicarlas a los contenidos de aprendizaje; ello cambia totalmente el estilo y teoría pedagógica de la escuela tradicional. En consecuencia, se hace indispensable que el profesor se actualice en conocimientos de esta naturaleza para poder intentar cambiar a sus alumnos aburridos por la monotonía en la enseñanza tradicional, quienes se convierten en recitadores de contenidos que después de las vacaciones parece que todo se les ha olvidado.

La vertiente de la Pedagogía Institucional propuesta por Michel Lobrot sustenta sus fundamentos en las categorías desarrolladas por Carl R. Rogers, entre otras, destacan: la relación interpersonal, la autodeterminación de cada uno, el profesor como facilitador del aprendizaje y la no-directividad; es decir, sus bases derivan hacia la psicología y a la autogestión pedagógica. Este autor considera a la escuela como institución que produce angustia, desarrolla la pasividad y la inercia en los alumnos, por eso insiste en una autogestión, incluso en lugar de una "no-directividad" inicial, propone una no-estructuración del profesor con respecto a sus clases.

Aunque parezcan diferentes los puntos de vista de la Pedagogía Institucional sustentados por Vásquez y Oury con los de Lobrot, la primera lectura de la Antología complementaria señala las coincidencias y las diferencias entre ambas perspectivas.

La Lectura de Daniel Hameline y Marie-Joelle Dardelin es una experiencia de cómo el profesor organiza su clase, considera la conciencia que desarrolla el grupo en la aplicación de contenidos de aprendizaje; en el transcurso se manifiesta el proceso que sigue un profesor no-directivo.

El texto de Georges Lapassade "Tres concepciones de autogestión", destaca las tendencias autoritarias que a su juicio definen mejor la autoformación y la tendencia libertaria para orientar históricamente el origen de la autogestión pedagógica, que junto con el "grupo de diagnóstico" desarrollado por otros autores, conforma la acción pedagógica de la corriente institucional.

Los trabajos de investigación desarrollados por Lapassade sobre las instituciones educativas tienen sus fundamentos en la "terapia institucional" con base en métodos grupales y "técnicas Freinet" por tales motivos define a la autogestión pedagógica "como un sistema de educación en el cual la relación de formación se haya, en principio, abolida. Los educandos son quienes deciden en qué debe consistir su formación y ellos la dirigen".²



Este mismo autor afirma que el proyecto plantea bastantes problemas técnicos y teóricos, ya que junto con los fundadores de este movimiento expresan que no es posible aplicarse en un sistema social de dominación; sin embargo, al generarse la construcción de "contrainstituciones" surgen los elementos ocultos del sistema educativo instituido.

Finalmente, consideramos que la siguiente cita de Michel Lobrot acerca de la autogestión pedagógica aclara mejor el contenido de este tema:

"Sin una autogestión, por lo menos en germen, en la escuela, sin que los alumnos se hagan cargo de sí mismos, sin una destrucción al menos parcial de la burocracia pedagógica, no se alcanza ninguna formación verdadera y por consiguiente ningún cambio en la mentalidad de los individuos. Se advierte inmediatamente la repercusión en el plano social. La sociedad se hunde en problemas y conflictos insolubles.

Hay que comenzar por la escuela. La sociedad de mañana será consecuencia de la escuela o no existirá".³

TEMA 1. Los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje

LECTURA: HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL SIGLO XX*

esos vocablos tenemos: no-directividad, sentimientos positivos, autodirección, paradojas no-directivas, pedagogía institucional, intercambio.

PRESENTACIÓN

A partir obra de Carl R. Rogers y sus aportaciones sobre la no-directividad o psicoterapia centrada en el cliente, los autores afirman el carácter inútil y nocivo del profesor tradicional.

El niño, el estudiante y el adulto en período preparatorio, en una relación no-directiva ya no son objetos del profesor, sino que son considerados como sujetos capaces de despertar a la investigación, según se explica en este texto.

Entre los contenidos de esta lectura se precisa la definición de algunos términos con los cuales nos auxiliaremos en la comprensión de la intervención de los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje en la pedagogía institucional, entre

LA PEDAGOGÍA INSTITUCIONAL

LA APORTACIÓN DE LAS CIENCIAS HUMANAS

"Sabéis muy bien que nuestra acción terapéutica es hartamente restringida. Somos pocos, y cada uno de nosotros no puede tratar más que un número muy limitado de enfermos al año, por grande que sea su capacidad de trabajo. Frente a la magnitud de la miser[i]a neurótica que padece el mundo y que quizá pudiera no padecer, nuestro rendimiento terapéutico es cuantitativamente insignificante. Además, nuestras condiciones de existencia limitan nuestra acción a las clases pudientes de la sociedad... De este modo, nada nos es posible hacer aún por las clases populares, que tan duramente sufren bajo las neurosis... Alguna vez habrá de despertar la conciencia de la sociedad y

* Fernand Oury y Aida Vásquez. *Hacia una Pedagogía del Siglo XX*. México. Siglo XXI. 1968. pp. 183-187 y 205-208.



advertir a ésta que los pobres tienen tanto derecho al auxilio del psicoterapeuta como al del cirujano, y que las neurosis amenazan tan gravemente la salud del pueblo como la tuberculosis, no pudiendo ser tampoco abandonada su terapia a la iniciativa individual... El tratamiento sería, naturalmente, gratis".⁴

1. LA PSICOLOGÍA DE GRUPO

No esperamos a que los psicólogos descubrieran las clases primarias para darnos cuenta de la existencia en nuestra clases-grupo, donde la vida cooperativa es permanente, de fenómenos en apariencia misteriosos, irreductibles al análisis de las motivaciones personales y de los acontecimientos. Fenómenos ligados, sin duda, a la vida de la clase.

¿Qué maestro no se ha preguntado ya alguna vez: "¿Qué es lo que les pasa hoy?"

Resulta demasiado fácil hablar de clima, de ambiente, de atmósfera, etcétera, términos vagos, vacíos, tranquilizadores y, finalmente, estériles.

Una aplicación de las nociones de dinámica de grupo, de campo psicológico de juicio de pertinencias, tales como las definen K. Lewin y R. Pages, es más útil. Sin embargo, no pensábamos, con todo, que la trasposición directa de nociones elaboradas en grupos experimentales de intelectuales adultos fuera posible con niños jóvenes en clases suburbanas.

Los trabajos, las discusiones y los seminarios suscitados actualmente alrededor de la obra de Rogers en los medios universitarios,⁵ los intentos de aplicación de esta teorías en algunas clases primarias y nuestra preocupación permanente por la educación en grupo, nos invitan a examinar primero la aportación de la no directividad o, para servirnos del término de Rogers, de la *Psicoterapia "centrada en el cliente"* (*client centered*).

A. DEL INTERÉS SÚBITO DE LOS PEDAGOGOS POR LA NO DIRECTIVIDAD

Las afirmaciones de Rogers acerca del carácter inútil y nocivo del profesor clásico, acerca de su función, que es la de un facilitador de comunicaciones, y de la importancia que atribuye a los intercambios de adquisiciones, provocan la sorpresa escandalizada de los educadores satisfechos de sí mismos, de sus métodos y de sus resultados. Por otra parte, tanta audacia conduce a los que dudaban de sí mismos a un asombro maravillado.

El escándalo, en ocasiones necesario, sacude el polvo venerable, la comodidad intelectual y provoca el pensamiento; pero no basta para explicar el carácter apasionado de ciertas referencias exageradas.

La no directividad permite una psicoterapia no freudiana. Se concibe que los intelectuales y algunos universitarios, atraídos a la vez desde hace medio siglo por el psicoanálisis y asustados por las nociones de inconsciente y de sexualidad, se dejan seducir por el rogerismo.

¿La aceptación de este inconsciente irracional y aparentemente todopoderoso no vuelve acaso a poner en tela de juicio una concepción estrecha y bastante extendida del racionalismo universitario, base de la escuela de Jules Ferry?

¿Los educadores adaptados a un medio puritano, que separa cuidadosamente a los niños de las niñas y limita su ambición al estudio de la reproducción de las mariposas, pueden acaso reconocer, sin estremecerse, la importancia de la sexualidad infantil?

Por otra parte, los pedagogos discípulos de Descartes y de Rousseau no pueden menos que dejarse seducir por el optimismo y la generosidad de la teoría rogeriana de la personalidad, que aparece en la forma de tres sentimientos íntimamente ligados, a saber: "un sentimiento positivo a propósito de sí mismo, el descubrimiento de sentimientos positivos de otros hacia nosotros, y de nuestros propios sentimientos positivos hacia algún otro..." Rogers escribe: "el núcleo íntimo de la personalidad es de carácter positivo".⁶



Esta teoría se basa en el hecho de que "el individuo es capaz de dirigirse a sí mismo... esta capacidad de autodirección... Rogers la llama *growth*... (este *growth*) designa un conjunto de dos sistemas acoplados: un sistema motivacional unificado, esto es, la tendencia actualizante, y un segundo sistema de evaluación de la experiencia que funciona como regulador del primero".⁷

Es posible que el medio universitario de Rogers haya influido sobre sus concepciones y explique los éxitos innegables, tanto suyos como de sus discípulos, en el dominio de la terapéutica.⁸

Esta teoría supone la existencia de un yo coherente, racional, que propende naturalmente a la socialización. Es posible que la no directividad sea una técnica muy eficaz para personalidades de un superyó pronunciado. Los hipercivilizados, los hipermorales y los inhibidos sexuales o sociales no pueden menos que apreciar la permisividad del terapeuta, y ésta basta, en muchos casos, para curar.

"Constituiría por lo demás una prueba de mucha ligereza y mucha suficiencia tratar de llevar la crítica a una práctica que es el fruto, según nos dice Rogers, de una experiencia personal sumamente prolongada y asidua y del trabajo concertado de una escuela numerosa. Se han tratado miles de casos, y parece ser que con buenos resultados; no hay razón alguna para dudar de esta afirmación".⁹

Nos preguntamos, sin embargo, si en otros casos el terapeuta no corre acaso riesgo de ir, sin darse cuenta, en el sentido de la enfermedad de su cliente, y si la no intervención es siempre deseable (en los casos, en particular, de carencias paternas graves). Sin duda, la orientación no directiva es perfectamente válida para el adulto blanco, jefe de servicio no neurótico, y constituye tal vez una terapéutica muy eficaz del "indefinible malestar de la mujer americana..."¹⁰

Los maestros que descubren que hablar no constituye el mejor medio de hacerse oír tienen experiencias interesantes.

El niño, el estudiante y el adulto en período preparatorio, en una relación no directiva, ya no siguen siendo el "objeto" del maestro, sino que son considerados, de buenas a primeras, como sujetos capaces de despertar a la investigación. M. Lobrot escribe:¹¹ "Lo que podía yo decir se percibía al fin"; R. Lourau: "La discusión... exige un estudio detallado.. tal como yo nunca lo había efectuado antes a propósito de esta fábula", y Le Bon: "Fue la necesidad de los alumnos de entregarse a un trabajo serio".

¡Qué satisfacción para el profesor! El maestro aprende a escuchar, a callarse, y los niños hablan, trabajan. El maestro abandona su papel de *magister* para ocupar en la clase su verdadero lugar, que es el de un adulto responsable de sus actos y maestro de técnicas. Podemos decir que se desenajena, que los tabúes desaparecen, y que se escucha más, a medida que habla menos.

La honradez y la generosidad de Rogers han de desarmar necesariamente las críticas; sin embargo, sin entrar en una larga digresión que nos conduciría al terreno político, creemos que es poco probable que los pueblos hambrientos tengan la certidumbre de que "el núcleo íntimo de la personalidad es de carácter positivo". En efecto, después de dos guerras mundiales en menos de un siglo, de la multitud de pequeños conflictos que agitan al mundo desde Hiroshima y Nagasaki, no estamos persuadidos de que el hombre sea bueno, ni que los filósofos idealistas en los que pensamos al leer a Rogers tengan razón: ni el buen salvaje, ni el pequeño Emilio forman parte de nuestra experiencia pedagógica cotidiana.

Tal vez Rogers haya cometido el error de subestimar el carácter determinante de las estructuras económico-políticas, como lo hacen observar los doctores Poncin y Gentis:¹²

"La existencia de instancias supraindividuales que enajenan verdaderamente al individuo, *constituyéndolo concretamente*, no parece ser sospechada: la 'sociedad' aparece solamente como un pálido ectoplasma más o menos impregnado de valores negativos; ningún



problema de orden cultural (como por ejemplo el problema tan importante de la opresión jerárquica) es abordado nunca en dimensiones históricas o institucionales, y se encuentra simplemente concebido como la expresión de una 'mentalidad' inexplicablemente extendida".

Maestros populares, confrontados cotidianamente por la miseria, la escasez, la violencia y la opresión, nos resulta difícil compartir el optimismo rogeriano. Nuestra posición social explica tal vez nuestra falta de entusiasmo por los buenos apóstoles.

La "Casa dei Bambini" data de 1900. Desde 1925, las escuelas Freinet practican la expresión libre, y algunas, sin saberlo, han tomado orientaciones no directivas cuyos resultados han sido instructivos. Desde hace veinte años, en nuestras clases y fuera de ellas, entrenamos a los niños en al "autodirección".

Pese a que seamos educadores, la "paradojas no directivas" (valorar a otro es valorarse a sí mismos; para hacer cambiar a alguien no hay que empujarlo por la vía del cambio, etcétera) no nos sorprenden mucho. Nos resulta difícil sorprendernos, escandalizarnos o maravillarnos...

Tal vez no se trate, aparte de la adquisición de un nuevo vocabulario, más que de sacar provecho de la rica experiencia y del minucioso análisis de la relación interpersonal efectuado por Carl Rogers.

Desgraciadamente, nuestras experiencias personales no nos han permitido apreciar en su valor exacto la no directividad. Las intervenciones de ciertos psicólogos en diversos grupos de maestros y de estudiantes nos han alarmado un poco: una no directividad mal controlada amenaza con provocar desagradables fenómenos de histerización o de pasaje al acto. Las sesiones de la comisión de "pedagogía" en el congreso de psicodrama (septiembre de 1964, París) han sido reveladoras para nosotros, y en ocasiones divertidas. Hemos tenido ocasión de ver los métodos no directivos en acción y de apreciar sus límites. El riesgo de caer en la anarquía es manifiesto. Afortunadamente,

el retorno a la autoridad —ya se trate de directivismo brutal o de manipulación de grupo— no es la única solución.

¿Están fundados los temores de ciertos militantes obreros, que ven en la utilización de las técnicas de grupos importadas de Estados Unidos un nuevo instrumento de opresión? Resulta fácil para la no directividad bien dirigida transformar, bajo pretexto de facilitar la comunicación y de luchar contra las tomas de poder, un grupo en un magma fraternal en donde se diluyan las competencias y las responsabilidades anteriores, sin que en ningún momento el aparato de dominación económica resulte eficazmente objetado. La psicología social americana, presentada en ocasiones como el fin de los fascismos, ¿sería por ventura el fin del fin del fascismo? ¿Debemos renunciar, en consecuencia, a su aportación?

La Pedagogía institucional es un conjunto de técnicas, de organizaciones, de métodos de trabajo y de instituciones internas nacidas de la práctica de clases activas, que coloca a niños y adultos en situaciones nuevas y variadas que requieren de cada uno entrega personal, iniciativa, acción y continuidad.

Estas situaciones, a menudo creadoras de ansiedad —trabajo real, limitación de tiempo y de medios, etc.—, desembocan de modo natural en conflictos que, si no se resuelven, impiden a la vez la actividad común y el desarrollo afectivo e intelectual de los participantes.

De ahí la necesidad de utilizar, además de los instrumentos materiales y de las técnicas pedagógicas, instrumentos conceptuales e instituciones sociales internas susceptibles de resolver estos conflictos mediante la facilitación permanente de intercambios materiales, afectivos y verbales.

La Pedagogía Institucional puede definirse: *desde un punto de vista estático*, como la suma de los medios empleados para asegurar las actividades y los intercambios de toda suerte, en la clase y fuera de ésta;

y desde un punto de vista dinámico, como una corriente de transformación del trabajo dentro de la escuela.



Los cambios técnicos, las relaciones interindividuales y de grupo en niveles conscientes e inconscientes y la estructuración del medio crean situaciones que, gracias a instituciones variadas y variables, favorecen la comunicación y los intercambios.

En la clase (preferiríamos poder escribir “la escuela”), convertida en lugar de actividad y de intercambios, saber hablar, comprender, decidir, etc., saber leer, escribir, contar, se convierte en necesidad. Este nuevo medio favorece, además de los aprendizajes escolares, la evolución afectiva y el desarrollo intelectual de los niños y los adultos.

El trabajo y la vida social ya no se presentan como objetivos, sino también como medios que muy a menudo resultan ser agentes eficaces de profilaxis y de terapéutica.

Queda por resolver un problema: ¿cómo se insertará la clase —que ya no sigue siendo aquel medio aislado, cerrado, habitual y normalizado, fuertemente determinado por reglas administrativas exteriores—, sin desaparecer, en las instituciones escolares, políticas y económicas de la sociedad adulta actual? ¿Es esta inserción indispensable? ¿Es deseable? ¿Posible? Y caso de que no, ¿son necesarias coexistencias pacíficas? ¿Son posibles?

Según la experiencia, la inserción social y la ideología política de cada uno pueden aportarse respuestas diversas a estas preguntas.

Las nociones que empleamos o, mejor dicho, el sentido que atribuimos a las palabras, se precisa por la lectura de las monografías, por poco que prestemos atención tanto al empleo controlado de las mediaciones y las instituciones como al valor humano de los maestros, que sigue siendo misterioso y estando fuera de nuestra alcance.

Nos han parecido necesarias algunas precisiones a propósito de las nociones de intercambio.

Para G. Michaud,

“la institución se define como una estructura elaborada por la colectividad, que tiende a mantener su existencia asegurando el funcio-

namiento de algún intercambio, del carácter que sea”.

¿Qué debe entenderse por intercambio en una clase? ¿Hemos de referirnos a la biología elemental en la que la vida aparece como un intercambio continuo entre el organismo celular y su medio?

Volvemos a encontrar fácilmente esta noción de intercambio en diversas ciencias, desde la química hasta la sociología.

Sin embargo, en el dominio de la pedagogía, la palabra “intercambio” se emplea poco. Así, por ejemplo, en *Education et santé mentale*, publicada por la UNESCO, no encontramos la palabra intercambio en el capítulo de la enseñanza elemental. Se la encuentra, en cambio, en el nivel de la secundaria, haciendo alusión a los intercambios entre escuelas (cartas, viajes, relaciones con el extranjero).

Para el Dr. Jean Oury la noción de reciprocidad es esencial:

“Todas las modificaciones que se aportan a las técnicas pedagógicas tienden a hacer aparecer una justa reciprocidad en los múltiples intercambios que tienen lugar en el interior mismo de la clase. Existe, por lo demás, un medio para facilitar el establecimiento de relaciones recíprocas consideradas equitativas: es la institución de sistemas de mediación en los cuales las personas ya no se encuentren simplemente cara a cara, sino que hablen de algo que existe y actúen sobre algo que existe fuera de ellos y de lo que son responsables.

“Hay que precisar bien lo que entendemos aquí por el término ‘intercambio’. Se trata de un intercambio generalizado, de una prestación total. El lactante que sonríe a su madre inicia con ella una relación de intercambios que, si no se respeta, puede desencadenar trastornos de una gravedad extrema. Las manifestaciones de la carencia materna producen retrasos de toda clase y trastornos susceptibles de llegar hasta la muerte, debidos, al parecer, a la falta de reciprocidad precoz



del intercambio iniciado por el niño. La estructura misma del intercambio supone dos términos: un donador y un donatario. Por lo demás, está bien demostrado actualmente que no se puede recibir sin dar. Esta ley de reciprocidad total es una ley que rige de modo intransigente el mundo de los hombres y la cual, si no se la respeta, acarrea trastornos de toda clase. Los etnólogos subrayan bien que los contactos con un pueblo primitivo no son posibles a menos que se capte el carácter mismo de la reciprocidad que el otro exige de nosotros, en defecto de lo cual el otro nos matará”.

Tal vez convenga recordar cómo se opera, según Freud, la primera inserción de cada individuo en los circuitos de intercambios; en la etapa anal,

“el contenido intestinal para una mucosa dotada de sensibilidad sexual desempeña el papel de cuerpo excitante y precede, en cierto modo, un órgano esencial que no entrará en acción hasta después de la infancia, pero posee además otras significaciones importantes: el niño lo considera evidentemente como parte de su cuerpo; para él es un regalo que le sirve para probar, si lo da, su obediencia, y si lo niega, su obstinación”.

A partir de esta primera manera de responder o no a la demanda materna, se establecerá un estilo de intercambios

“con aquel marcado del significante binario que estructura las relaciones del niño: pasivo-activo, bien-mal, bello-feo”. [G. Michaud]

Los intercambios entre la madre y el hijo se realizan (cuando menos teóricamente) bajo aspectos múltiples que ponen de manifiesto desde el principio que, si hay reciprocidad, en ningún momento hay equivalencia; son muchas las cosas que se cambian por una sonrisa de la madre. Lo que cuenta es más bien el signo que

señala en el otro la acogida de la demanda del sujeto.

Estos intercambios progresan poco a poco hacia intercambios de palabras.

“El poder de encuentro se le descubre, por sobre las separaciones, en las zonas erógenas que lo ligan al cuerpo de otro, en el efecto de distancia de las sonoridades vocales del otro, las cuales, suaves o violentas, mimetizan los contactos memorizados del cuerpo.

“La función simbólica, específica de la condición humana, se organiza allí en lenguaje, y este lenguaje, vehículo de significado, nos hace presente un sujeto cuya existencia original está revestida de sus penas y sus alegrías, de su historia para él, de su encuentro con el hombre bajo forma de los humanos masculinos y femeninos que le han hecho saberse ser humano de un sexo u otro”. [F. Dolto]

Pero el padre —ya lo vimos— al oponerse a las formas primitivas de intercambio, favorecerá el acceso del niño a la condición humana, a la palabra. Es en este sentido que el padre es también —así ha podido decirse— “el padre del lenguaje”.

Para ser reconocida por los demás (caso de Pierrette, de 6 años) resulta más saber reconocer una A en una caja de imprenta que hablar siempre de historias entéricas; su trabajo está investido de cierto valor de intercambio.

Es obvio que el maestro está demasiado ocupado para poder estar atento, en todo momento, a *todo* lo que ocurre, pero aun si lo estuviera, esto no facilitaría en modo alguno *ipso facto* las comunicaciones entre alumnos.

Es más interesante señalar lo que induce al intercambio:

“Para que el intercambio funcione, ha de poseerse aquello que se entiende por ‘presión alienante’, aquello que para otras formas de comercio Mauss estudia bajo el término de ‘obligaciones’: obligaciones de devolver, de recibir y, en una palabra, aquello que



obliga a que el intercambio se realice y se establezca el trato, cuando no existe contrato alguno tal como lo conocemos". [G. Michaud]

En la clase, esta noción de obligación implícita opera con frecuencia. Cuando se trata de corresponder o de hacer un periódico (porque es el caso que se reciban periódicos), los niños y el maestro no tienen necesidad de coacción exterior alguna, porque el solo hecho de haber recibido implica la necesidad de responder.

Es el carácter implícito de la obligación el que permite a cada alumno (y también a cada maestro) hacerse (o seguir siendo) dueño de su propio trabajo e intercambiar todas las formas de actividades que le son posibles, sin ser evaluado por comparación con los demás, sino por sí solo; cuando con el grupo se pueden decidir

cambios, nuevas organizaciones, el plan de trabajo, los reglamentos, etcétera; cuando tenemos el derecho, si no la posibilidad práctica, de planificar nosotros mismos nuestro trabajo, según nuestro ritmo personal de aprendizaje, entonces podemos innovar, crear, fracasar o, en una palabra, actuar.

¿No es acaso ésta una condición necesaria de toda educación?

Tal vez sea ésta la característica de la Pedagogía Institucional: la de tender a remplazar la acción permanente y la intervención del maestro por un sistema de actividades, de mediaciones diversas, de instituciones, que aseguren de modo continuo la obligación y la reciprocidad de los intercambios, en el grupo y fuera de él. Indudablemente que la dirección de esta investigación difiere de aquella de la pedagogía clásica.

Notas de la lectura

¹ Cfr. Oury, F. y Vázquez, A. *Hacia una Pedagogía del Siglo XX*, México. Siglo XXI. 1968. pp. 183-187 y 205-208.

² Lapassade, H. *La Autogestión Pedagógica*. Granika, Barcelona. 1977. p. 9.

³ Lobrot, M. "Pedagogía Institucional". En Huisman, D. *Enciclopedia de la Psicología*. T. III. Plaza y Janes. Barcelona, 1988. p. 351.

⁴ S. Freud, "Los caminos de la terapia psicoanalítica", conferencia pronunciada en el V Congreso de Budapest, septiembre de 1918. *Obras Completas*, vol. II, pp. 360 s., Biblioteca Nueva, Madrid, 1948.

⁵ Véase la revista *Education Nationale*, 14 y 21 de junio, 20 de septiembre, 18 de octubre y 29 de noviembre de 1962; 5 de noviembre de 1964, 2 de junio de 1966, y *Recherches Universitaires*, núms. 3 y 4 de 1964.

⁶ Max Pages, *L'orientation non directive en psychothérapie et en pédagogie sociale*, pp. 24-5-

⁷ *Ibid.*, pp. 15-7.

⁸ Max Pagès, *ibid.*, cap. v, describe estos resultados.

⁹ R. Gentis y C. Poncin, *Information psychiatrique*, enero de 1964, núm. 1., p. 62.

¹⁰ Véase Betty Friedman, *La femme mystifiée*.

¹¹ *Education et Techniques*.

¹² *Informations psychiatriques, ibid.*, p. 164.



TEMA 2. Los contenidos de aprendizaje

LECTURA: EL PROFESOR Y LOS MEDIOS INFORMATIVOS EN UNA CLASE NO-DIRECTIVA*

PRESENTACIÓN

Daniel Hameline y Marie-Joelle Dardelin nos explican las experiencias y resultados de una clase no-directiva, la cual llevaron a cabo en situaciones de promoción de jóvenes franceses de 15 a 24 años de edad.

Los autores hacen referencia a lo esencial y útil que es conocer los medios no directivos que se aplican en una clase: exposición del profesor, organización del aula, toma de conciencia de grupo, puesta en marcha de un método de exploración, búsqueda de contenidos, manifestación del sociograma de clase y designación del coordinador; hasta finalizar con la evaluación mediante juicios de valor. Es importante cómo destacan las actitudes iniciales que manifiesta el profesor en su clase, sobre todo de que no deberá perder su estatus de experto.

EL PROFESOR Y LOS MEDIOS INFORMATIVOS EN UNA CLASE NO DIRECTIVA

Nuestra pedagogía está fundada en esta verdad de base: *La superioridad del aprendizaje sobre la enseñanza*. Se conoce el adagio rogeriano: «la enseñanza mata el aprendizaje». Hay que comprenderlo bien. El maestro es en su clase el agente principal de un cierto número de informaciones. Sabe cosas que los alumnos

* Daniel Hameline y Marie-Joelle Dardelin. "El profesor y los medios informativos en una clase no-directiva". En: Juif, P. y Legrand, L. *Grandes Orientaciones de la Pedagogía Contemporánea*. Madrid. Narcea. 1988. pp. 170-173.

no saben y recibe de hecho un *status* de «experto». Podrá aportar al alumno su saber bajo forma de exposiciones magistrales más didácticas... pero al tener la administración de un saber en la clase transformada en auditorio, interviene un nuevo factor: el hecho capital de *una pregunta* que devuelva la iniciativa al grupo así como el control. La cuestión esencial que plantea la afirmación de Rogers es la siguiente: ¿Cómo provocar la *iniciación de sí* en los alumnos, sin la cual toda información corre el riesgo de ser un parásito?

¿Hay que suprimir la lección magisterial?

Con frecuencia pasamos rápidamente sobre la falsa oposición entre no-directivo y didáctico: ser no-directivo no quiere decir «no hacer nada». Hemos visto anteriormente lo simple que sería delimitar el problema a esta ecuación. Ciertamente, la actitud no-directiva excluye una cierta forma de didactismo. Insistiremos sobre este punto, que no debe tener dificultad para nuestros lectores. La primera conversación del maestro pasa por «las vías del silencio» y la tentación de «hablar sobre» es siempre amenazante. Al comparar no-directividad y no-didactismo es el rol de alguna forma *expectativo* del profesor, lo que se quiere justamente señalar. Pero cuando la cuestión se formula en condiciones sanas que no conducen a la alienación del grupo, hemos demostrado cómo una actitud verdaderamente no-directiva conduce al profesor a proporcionar, de la mejor forma, la *informaciones* de las cuales, en el seno del grupo, es el principal experto. Es una vergüenza mal entendida para un profesor el saber sobre algunas cuestiones precisas menos que sus alumnos (la situación no-directiva mostrará a veces esta aparente inferioridad). Pero sería irrealista y, por ello, antipedagógico que un profesor tuviera el «complejo» de saber habitualmente más que ellos.



La ambivalencia del estatuto de experto

La eficacia de la aportación profesoral dependerá sobre todo de que el profesor se niegue a sacar provecho de su condición de experto principal para establecer su prestigio. Los estudios de los treinta últimos años en psicología social han puesto de manifiesto que, tanto en los grupos restringidos como en los más vastos, junto a los líderes (cuyo *status* y cuyo papel en la dinámica de los grupos son hoy día bien conocidos) existe otra categoría de personajes, cuya presencia tiene un peso considerable en la evolución de las relaciones dentro de un grupo: la categoría de «expertos». Las observaciones directas y las experiencias de laboratorio han demostrado la profunda *ambivalencia* del *status* de experto dentro del grupo. Estas constataciones científicamente establecidas corroboran, por otra parte, las simples observaciones del buen sentido.

En cualquier grupo humano dedicado a una tarea particular quien está informado sobre los datos del problema o sobre los elementos de su solución se convierte en objeto de *atracción* para los otros miembros. En términos de psicología social se dirá que este personaje goza de un *status* «de prestigio». Tenemos un ejemplo clásico en las sesiones de «grupos de diagnóstico»: cuando, tras las mutuas presentaciones, el grupo descubre entre sus miembros a un psiquiatra o a un psicoterapeuta, por ejemplo, se solicita con frecuencia a este último para que dé su parecer, desde el comienzo, sobre el interés de la operación y para que diagnostique el estado del grupo. Si accede a esta solicitud, el grupo tomará, por una parte cierta seguridad en cuanto a la ejecución de la tarea, pero, por otra parte, el conjunto de su dinámica se hallará bajo la dependencia de este personaje y de la solución que él aporte. Más tarde volveremos sobre este tema tan importante de la *seguridad*. En el curso de la evolución, esta dependencia puede transformarse en una verdadera sujeción del grupo al hombre «providencial» cuya experiencia o cuyo saber han permitido poner en marcha la tarea. Entonces es cuando

puede manifestarse, respecto al «experto», el *resentimiento* que constituye el segundo término de la ambivalencia.

Volviendo a la relación maestro-alumno, nos contentaremos con recordar que ningún profesor deberá perder jamás de vista la ambigüedad de su *status* dentro del grupo humano que es la clase. Incluso cuando abandona en manos del grupo, colocado en régimen de autodirección, el *leadership* y las funciones que le son propias, no por ello quedarán, sin embargo, eliminadas las ocasiones de conflictos. Puesto que el profesor debe hacer honor a su *status* de experto dentro del grupo.

Además de inevitable, el conflicto es también, en cierto sentido, deseable, a condición de ser objeto de una serena elucidación por parte de los interesados. Como ya lo hicimos notar, el profesor es el profesor. No tiene por qué desempeñar otro papel que éste. La solución de las dificultades psicológicas derivadas de su superioridad en el plano del saber dependerá esencialmente de esta *congruencia* de la persona con el personaje que mantendrá al profesor a igual distancia de la voluntad de poder, de la farsa y del «complejo de inferioridad».

La enseñanza ocasional

El profesor dispone de muchos medios para poner su saber a disposición del grupo que lo solicita. Ya dimos un ejemplo de enseñanza *ocasional*. En el régimen no-directivo, donde la confección de los programas y la elección de los temas dependen en gran parte de la decisión de los alumnos, el profesor se verá obligado a multiplicar este tipo de intervención.

Una vez liberado del personaje omnisciente del «profesor que por defender su prestigio nunca podrá quedar mal», el maestro podrá solicitar del grupo el plazo necesario para la verificación de un hecho histórico o para la preparación de una cuestión muy especial: los alumnos comprenderán perfectamente, y sin



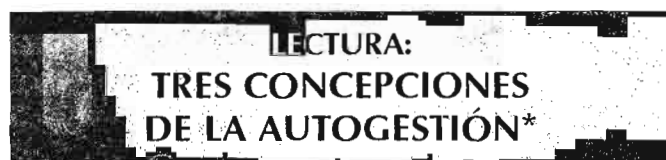
tratar de sacar provecho, que el profesor no sea una máquina automática de reponder a cualquier cuestión. Este método mostrará a los alumnos que la cualificación profesional de un profesor no ha de hacerse según el tipo de erudición ilustrado por *jeu des mille francs* o por *l'Homme du XX siècle*. Hay que añadir que es un profesor conocedor de su oficio entrará en esta forma de trabajar, a primera vista incoherente y arriesgada, la mejor ocasión de llevar a cabo el ideal mismo de su función pedagógica: pensar en voz alta para los demás, improvisar manteniendo el rigor de la argumentación y hacer prueba de un uso inteligente, ingenioso y coordinado del saber; a esto se llama «ser maestro».

El curso

A petición del grupo, el profesor se verá obligado a preparar *un verdadero curso*, que podrá extenderse a un número relativamente importante de horas. Desde el momento en que sea respetada la iniciativa del grupo y se eluciden las motivaciones reales de la demanda, el profesor no-directivo, no tiene ninguna razón para negarse a la petición de los alumnos. Dará, pues, su *curso*. La única condición es que no pierda de vista que el curso no es nunca un fin en sí y mucho menos un ídolo al que haya que sacrificar todo, sino sólo un instrumento de trabajo común, entre otros muchos posibles.



TEMA 3. La acción pedagógica



PRESENTACIÓN

En esta lectura, Georges Lapassade considera que en la clase en autogestión, la antigua relación profesor-alumno ha sido abolida, que el educador ya no enseña, entonces ¿qué hace?, para dar respuesta a esta cuestión presenta la forma en que se inició la autogestión pedagógica y cuáles fueron las fuentes que la originaron:

- Makarenko, en su obra, manifiesta que los educadores proponen al grupo de los educandos determinados modelos institucionales de funcionamiento en autogestión (tendencia autoritaria).
- El "self-goverment" con el plan Dalton de Miss Parkhurst y los intentos de autoformación constituye otra aportación a la autogestión, pero Lapassade considera que Celestin Freinet define mejor esta orientación, ejemplo: la cooperativa escolar modifica la práctica social de los sujetos dentro y fuera de la clase (tendencia Freinet).
- Otra corriente es la que nos señala, que la autogestión pedagógica se deriva del "training group" de la crítica institucional de los seminarios en psicología que han versado sobre estos temas (tendencia libertaria).

Lapassade, ante la práctica de la autogestión pedagógica plantea el problema, ¿qué ocurre cuando se instituye la autogestión en una clase? para dar respuesta a esta pregunta el autor describe las soluciones de acuerdo a sus distintas experiencias descritas en una dinámica de grupo con cierta evolución.

* Georges Lapassade. "Tres Concepciones de la Autogestión", en: Georges Lapassade. *Autogestión Pedagógica*. Gedisa. Barcelona. 1986. 19-29.

Por otra parte, Lapassade considera que la evolución de las conductas analizadas en el planteamiento del problema se realizan en las siguientes etapas:

1. El "traumatismo" inicial
2. El problema de la organización
3. El trabajo en grupo

Posteriormente, al autor hace referencia a la intervención del profesor en sus distintos niveles y cómo caracteriza su formación actual comparada con su actuación en el antiguo sistema.

Finalmente, se hace una diferenciación entre autogestión pedagógica y la psicología directiva, ésta como contribuyente de la nueva pedagogía.

TRES CONCEPCIONES DE LA AUTOGESTIÓN

La autogestión pedagógica es un sistema de educación en el cual el maestro renuncia a transmitir mensajes y define, en consecuencia, su intervención educativa a partir del *medium* de la formación¹ y deja que los alumnos decidan los métodos y los programas de su aprendizaje. Es la forma actual de la educación negativa.²

Por esta razón, ya había destacado, en 1959, en un ensayo sobre *la función pedagógica del T. Group*, la necesidad de iniciar la formación de los formadores con una técnica de formación que permita analizar el *médium educativo*. La reflexión original sobre esta posibilidad me permitió, luego, proponer, en 1962, en el Coloquio de Royaumont sobre *El psicólogo en la Ciudad*, el concepto de autogestión pedagógica. Véase, en ese Coloquio, el Informe sobre los Seminarios de formación, donde puede estudiarse cómo la teoría y la técnica de la autogestión pedagógica logran su definición y su desarrollo a partir de una reflexión crítica sobre el T. Group de Béthel, en: *Le psychosociologue dans la cité*, París, l'Epi, 1967.

La clase en autogestión se asemeja a una cooperativa en la cual se «administra» colectiva-



mente el conjunto de las actividades de la clase (sus útiles: los libros, los temas, etc.). En la clase en autogestión la antigua relación educador-educando ha sido abolida. El educador ya no enseña.

¿Qué hace?

Es necesario dar distintas respuestas a esta pregunta, de acuerdo a la ubicación que se adopte respecto a las tres tendencias que se manifiestan, en la actualidad, en el desarrollo de la autogestión pedagógica.

En la primera tendencia de la autogestión pedagógica, los educadores proponen al grupo de los educandos determinados modelos institucionales de funcionamiento en autogestión. Esta tendencia fue fundada por Makarenko.³ Se trata de una tendencia «autoritaria» en la concepción y la institución de autogestión.

Una segunda tendencia, bastante cercana a la primera, corresponde a las concepciones estadounidenses del *self-government*, con el «plan Dalton»⁴ y los diferentes intentos de *autoformación*.

La obra fundamental de C. Freinet es, a mi juicio, la que mejor define esta orientación. El aporte esencial de Freinet consiste en la invención de nuevos *medios* educativos: el texto libre, el diario, la correspondencia.⁵ Pero también debe incluirse el Consejo de cooperativa, que algunos alumnos disidentes transformaron en Consejo de clase y de autogestión. Esta segunda orientación se ubica entre la tendencia *autoritaria* y la tendencia *libertaria*.

La pedagogía institucional del *Groupe Techniques Educatives* (F. Oury y A. Vásquez, M. Labat, B. Bessière y R. Fonvieille, en algunos aspectos) surgió de esta corriente. La importancia esencial del movimiento Freinet consiste en haber otorgado la mayor atención, en un primer momento, a lo que Makarenko llamaba «la base material de la institución»⁶ Luego, en la invención de los nuevos *media*. Y finalmente, la importancia otorgada al *Consejo* permitió la transición, tal como acabamos de destacarlo, de la autogestión restringida (la cooperativa) a la autogestión generalizada; es decir, ampliada a toda la vida de la clase.

La tercera orientación de la autogestión pedagógica es la orientación libertaria.⁷ Es una tendencia «no instituyente», en la cual los educadores se abstienen de proponer cualquier tipo de modelo institucional y dejan que el grupo de los educandos encuentre e instale las *contrainstituciones*, que nosotros habíamos llamado *instituciones internas*.⁸ Esta tendencia nació de la coincidencia de una corriente surgida del marxismo libertario con la corriente de la dinámica de grupo aplicada a la formación a partir de las experiencias de Behtel. En este sentido, desde el punto de vista técnico, la autogestión pedagógica es un método derivado del T. Group⁹ y de la crítica institucional de los seminarios de psicología.

Resumo en un cuadro sinóptico las tres tendencias de la autogestión pedagógica:

Tendencias autoritaria	Tendencia «Freinet»	Tendencia libertaria
Los educadores proponen modelos institucionales de funcionamiento	Propuestas institucionales, también. Pero tendencias a liberar e individualizar la autoformación.	El educador se transforma en «consultante» del grupo en formación.

Este cuadro sinóptico no hace más que sugerir las grandes líneas de tensión de las orientaciones históricas, en materia de autogestión pedagógica. En la actualidad, y todo este libro lo demostrará, las orientaciones se distribuyen de otra manera, y se alejan con frecuencia de sus fuentes originales. Simplemente, quisimos recordar aquí, en este estudio de introducción, cómo se inició la autogestión pedagógica y cuáles fueron las corrientes fundadoras.

LA PRÁCTICA DE LA AUTOGESTIÓN PEDAGÓGICA: LOS PROBLEMAS TÉCNICOS

¿Qué ocurre cuando se instituye la autogestión en una clase? Tal la pregunta cuya respuesta tratamos de elaborar experimentalmente, a partir de 1962, sometiendo al análisis los primeros ensayos.



Las líneas que siguen —en las que reproduzco un texto de aquella época— muestran cómo encarábamos entonces ese problema.

La práctica que algunos de nosotros hemos elaborado progresivamente, enfrentando distintas experiencias, varía, como es natural, en función de los individuos y del trabajo que deben realizar. Sin embargo, se ha logrado llegar a un acuerdo sobre cierto número de puntos.

1. Una clase en la cual se instituye la auto-gestión no puede quedar librada a sí misma bruscamente y sin precauciones. Es necesario, en primer lugar, recordar a la clase las exigencias de la institución externa —que se espera modificar algún día, pero que aún no ha sido modificada—, es decir, los programas, los exámenes, la jerarquía administrativa, las notas, etc. El grupo hará de ella lo que quiera. Es responsable de ello. Por otra parte, debe proporcionársele información sobre la naturaleza del método que se quiere emplear con él, y de las razones por las que se le emplea. Siempre es conveniente presentar el máximo de información sobre la situación. Finalmente, el pedagogo encargado de la clase debe definir sus actitudes y los límites de su intervención. Espera que la clase se organice por sí misma, defina sus objetivos, su manera de trabajar, sus sistemas de regulación. Sin embargo, acepta participar en el trabajo en la medida que se le pida. El principio de la «solicitud» es esencial. Esto quiere decir, en la práctica, que puede presentar temas, informar, orientar, siempre y cuando esto le sea solicitado.

2. ¿Puede intervenir el pedagogo sin que medie un pedido explícito de parte del grupo? ¿Puede, por ejemplo, hacer propuestas de organización? Esto es peligroso, porque el grupo, cuando debe enfrentar problemas difíciles de resolver, tiende a remitirse a alguien más «experimentado» para que este tome las decisiones en su lugar. Es indispensable, a nuestro juicio, que el pedagogo observe estrictamente el principio de la solicitud, es decir, que no intervenga antes de que el grupo haya logrado llegar a un acuerdo para formular una solicitud explícita. Esto crea angustia y un cierto pánico en los individuos. Pero estas vivencias no son necesari-

amente desfavorables. El psicoanalista, al igual que el monitor de training-group, las acepta y las considera, incluso, como una etapa necesaria.

3. El grupo pasa de un estado totalmente informal a una estructuración que mejora progresivamente. Particularmente en los primeros tiempos de su vida, y aun después, pero con menos dramatismo, se plantean problemas de funcionamiento y debe solucionar conflictos inter-personales. La solución de estos problemas depende de la adopción colectiva de decisiones, es decir, queda situada en un nivel en el cual los individuos ya no se ubican respecto a otros individuos, sino respecto a la colectividad considerada como tal y al trabajo de dicha colectividad. El pedagogo no puede intervenir en realidad a ese nivel elemental. Todo lo que puede hacer es un trabajo de facilitación que consiste en realizar análisis, o incluso, proponer análisis del grupo por sí mismo.

4. Las propuestas del pedagogo respecto a la organización, si le son solicitadas, deben ser verdaderas propuestas. Deben consistir en proponer opciones fórmulas de funcionamiento posibles. Es necesario evitar hacer propuestas más o menos valorizadas o apoyadas emocionalmente, que aparecerán, automáticamente, como «órdenes» o amenazas.

5. La intervención del pedagogo en el «contenido», es decir, en el trabajo de enseñanza propiamente dicho, debe ser discreta, bien definida, lo más breve posible. Es más útil proporcionar instrumentos de trabajo (presentación de temas, textos mimeografiados, referencias bibliográficas, material, fichas que permitan al educando realizar su propio trabajo de corrección), que realizar discursos improvisados. Se corre el riesgo, en efecto, de que estos ocupen un lugar tan importante que el trabajo del grupo quede paralizado. Es necesario que el pedagogo posea una gran experiencia para que sepa detenerse en sus intervenciones directas y cómo debe hacerlas. Deberían realizarse prácticas de formación en el curso de las cuales los pedagogos pudieran experimentar las formas de intervención.



Todas estas conductas se inscriben en una dinámica de grupo con cierta evolución. Puede resumirse como sigue las etapas que generalmente cumple tal evolución:

1 —El «traumatismo» inicial

En un primer momento, los alumnos, sorprendidos por la novedad de la experiencia, permanecen inmóviles, mudos, más o menos inertes, y esperan que el pedagogo «tome las cosas en mano». O bien, deseosos de llegar rápidamente a algo, se lanzan a cualquier tarea, y los más activos agradecen a aquellos que no quieren participar o que participan débilmente. De cualquier manera, en esta primera etapa, el principal problema es el de la no participación. Personas poco habituadas a hablar y a comunicarse se encuentran «traumatizadas» en cuanto se trata, simplemente, de que se expresen. No intervienen, y se encierran en el mutismo. En esta etapa, el traumatismo principal proviene del silencio del pedagogo, quien se limita a expresar lo que ocurre, a facilitar la comunicación, sin intervenir. Los pasivos querrían que tomase las decisiones en su lugar; los muy activos, que se pusiese a su servicio para obligar a los otros a participar.

Esta etapa puede durar bastante tiempo. Es la más penosa: se asiste al nacimiento y a la muerte de proyectos no viables o mal formulados, a divergencias de funciones que parece imposible superar, a la expresión de angustias mal definidas respecto al examen, al cumplimiento del programa, etc. Es necesario un cierto tiempo antes de que los alumnos encaren con calma y racionalmente modos de organización válidos y que cesen, ya sea de pedir el retorno al sistema tradicional, ya sea de lanzarse a una organización cualquiera, que los satisfaga en su necesidad de actividad y les calme la angustia.

2 —El problema de la organización

En la segunda etapa asistimos al surgimiento de discusiones sobre una organización posible,

que satisfaga los deseos de todos. La práctica del voto, muy utilizada, al comienzo, para comparar las decisiones de una mayoría, frecuentemente artificial, se diluye poco a poco; se busca la unanimidad, es decir, no un modo de funcionamiento aceptado por todos, sino un modo de funcionamiento suficientemente diversificado como para que todo el mundo se encuentre satisfecho. Sólo entonces pueden surgir solicitudes, planteadas al pedagogo, respecto a una organización posible. Este responde en forma breve y discreta, como un técnico de la organización.

3 —El trabajo del grupo

La tercera etapa es la del trabajo propiamente dicho, que puede tomar formas de una extrema variedad: en equipos especializados y funcionales, en equipos homogéneos, sin equipos, etc. El pedagogo encuentra, por fin, el diálogo con los miembros del grupo; este era imposible en el sistema tradicional. Puede decir lo que tiene que decir, aportar las informaciones útiles, comunicar su saber y su experiencia, de tal suerte que esto sea percibido y deje de ser un clamor en el desierto, registrado mecánicamente por alumnos que se limitan a «tomar apuntes». Todo el tiempo aparentemente perdido en las etapas precedentes es recuperado en muy breve lapso, y el grupo realiza rápidos progresos en lo que concierne a la adquisición de conocimientos. Hemos visto cómo algunos grupos realizaban un trabajo extraordinario con el que nunca habrían podido cumplir en otras circunstancias. Las mismas cosas que, dichas por el pedagogo en el antiguo sistema, ni siquiera eran escuchadas, ahora son comprendidas y asimiladas. Debemos hacer notar, también, que la crítica de las ideas o de las funciones del pedagogo es mucha más frecuente que en el antiguo sistema. Por otra parte, sería necesario que fuera más frecuente aún.

Esto significa que la intervención del pedagogo se estructura en tres niveles:



1. El del analista.
2. El del técnico de la organización.
3. El del educador que posee un «saber» y debe entregarlo por obligación profesional (esta es la razón de su presencia en el grupo).

En cada uno de estos niveles el pedagogo permite una «formación» que era imposible en el antiguo sistema.

Las metas que persigue la autogestión pedagógica son:

1. Realizar con sus alumnos, un trabajo no aburridor. Recordemos el aburrimiento que se desprende de la enseñanza tradicional y que provoca en el educador (con más fuerza aún que en los alumnos) la nostalgia de las vacaciones.
2. Aportar una formación sistemática y, por lo tanto, superior a la del sistema tradicional. Al mismo tiempo, esta formación es más rica, puesto que se sitúa, también, en el plano de la personalidad y de la vida social, en vez de limitarse al plano intelectual.
3. Preparar a sus alumnos para el análisis del sistema social en el que viven, es decir, el sistema burocrático. Este cuestionamiento se lleva a cabo, con frecuencia, al mismo tiempo que se desarrolla la experiencia, cuyo significado profundo es percibido por los alumnos.

Es frecuente que se confunda, en Francia, a la autogestión pedagógica con la psicología no directiva, que, efectivamente, contribuyó al surgimiento de la nueva pedagogía.

Pero esta pedagogía de autogestión no es la psicología. En el T. Group, el análisis se halla centrado, exclusivamente, en torno al *médium* de la comunicación (el grupo), de la formación (el monitor) y, finalmente, para noso-

tros, de la institución (el contexto institucional de ese T. Group). En la autogestión pedagógica, por el contrario, se plantea el problema de los mensajes (el «saber»); incluso si, como lo decíamos al comienzo, se tiende a centrar la acción educativa en torno al *médium*.

Se percibirá mejor esta diferencia si se compara la *regla fundamental de la autogestión pedagógica* con la *regla fundamental del grupo de análisis* (el T. Group, el seminario de psicología).

La regla fundamental, para el educador, en la autogestión pedagógica, consiste en analizar la solicitud del grupo, para intervenir en función de ese análisis.

En la pedagogía tradicional, el educador transmite un mensaje al grupo de los educandos, controla la adquisición y la memorización de conocimientos.

En la autogestión pedagógica, el educador se transforma en un consultante que se encuentra a disposición del grupo (para los problemas de método, de organización, o de contenido). No participa en las decisiones, analiza los procesos de decisión, las actividades instituyentes así como el trabajo del grupo al nivel de la tarea (programas).

Esta regla fundamental es enunciada por el educador ya en la primera sesión de autogestión. Allí radica una diferencia con la conducta del grupo de base (T. Group) en la cual el monitor aclara ya en los primeros instantes que no está obligado a responder a las preguntas que le plantea el grupo y que, por lo tanto, sólo interviene cuando lo considera necesario. Esa es la regla del «grupo de formación».

En el grupo de autoformación (o de autogestión), por el contrario, el «monitor responde si considera que la solicitud expresa, efectivamente, una necesidad del grupo. Puede, también, analizar esa solicitud.

Notas de la lectura

¹ Empleo aquí la terminología del *medium* y del *mensaje* para subrayar claramente lo que si-

gue: toda pedagogía consecuente busca, antes que nada, actuar sobre el «medio» de la formación, sobre la *institución*, sobre los dispositivos por los que pasan los mensajes.



² La teoría de la *educación negativa* es el sistema fundamental de Rousseau. Véase nuestro trabajo: *L'Éducation négative*, París, l'Epi, 1971. La fórmula utilizada por Rousseau nos parece preferible a la que utiliza Rogers. En efecto, *no rección y autogestión* son conceptos que pueden excluirse mutuamente. La autogestión significa el desemascaramiento de la violencia institucional, mientras que la no rección, cuando por ella se entiende «mejorar el clima» o «facilitar las relaciones», puede adaptarse a instituciones represivas. Agreguemos, sin embargo, que, en ciertas condiciones, la no rección «silvestre», cercana a la pedagogía del maestro-compañero y del dejar hacer, actúa, si no en el sentido de un análisis institucional articulado en un discurso analítico, al menos en cuanto *analizador* de la situación: desde este punto de vista, pero únicamente desde este punto de vista, puede ser un revelador de las relaciones sociales ocultas tras la institución educativa.

³ A. Makarenko, *Méthode de'organisation du processus éducatif*, 1938. Es el libro de base. Makarenko fue sensibilizado por una formación marxista y luego, por la experiencia rusa de los Consejos (1917). Trabajó en los comienzos de la Revolución. Define, sin embargo, la tendencia «autoritaria» dentro de las corrientes de autogestión y debe oponérsele una corriente «libertaria». Destaco aquí la importancia de esta obra clásica para recordar que en ella se plantean los problemas fundamentales de la pedagogía de autogestión. Basta con mirar el esquema de la obra: 1. Estructura orgánica de la colectividad. 2. El grupo desprendido *se gobierna* a sí mismo. 3. Los órganos de auto-administración. 4. La reunión general. 5. El consejo de la colectividad. (etc.). Makarenko trata los problemas fundamentales de la organización de autogestión en la clase.

⁴ El Plan Dalton es un ensayo generalizado de nueva pedagogía realizado por Miss Parkhurst en Dalton (Massachusetts), a partir del método Montessori. Los elementos originales de este método pueden resumirse en dos puntos:

⁵ Son bien conocidos los *Momentos* sucesivos de la técnica: redacción del texto, elección del texto de trabajo (lectura, discusión, *voto*); ajuste

colectivo por parte de la clase —comité de redacción, publicación (u otra utilización). Esta técnica de autogestión de la escritura colectiva se apoya en un método, el del *diario* publicado por la clase —de ahí la necesidad de una imprenta en al escuela— y de la correspondencia interescolar. (El aporte histórico de C. Freinet radica en esta invención de nuevos *media de formación* a partir de los *media de información: prensa*). Así como Moreno introduce el «teatro» en la terapia, asimismo, Freinet lleva el periodismo (como *médium*) y la imprenta a la escuela. Tales invenciones *técnicas* preparan la autogestión.

⁶ R. Lourau subraya que «*la base material de las instituciones es el elemento esencial que debe descubrir el análisis*», si se quiere descubrir los procesos de simbolización. Muy numerosos ejemplos, en psicoterapia institucional y en pedagogía institucional, muestran que el análisis recién empieza a partir del momento en que es cuestionada la infraestructura morfológica, ecológica y financiera. El banco de los enfermos, en el hospital psiquiátrico, permite a luz el conjunto de las relaciones que los usuarios del hospital (incluso los terapeutas) mantienen con el dinero y con las instituciones del modo de producción. La cooperativa escolar, en una clase que explote todas las posibilidades contenidas en las técnicas Freinet, no se limita a introducir una «institución» más «democrática» o más «educativa», sino que modifica la práctica social de los actores tanto dentro de la clase como fuera de ella.

⁷ J. R. Schmid, *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*, París, Delachaux et Niestlé, 1936.

B. M. Bass, «The anarchist movement and T. Group; some possible lessons for organizational development», en *J. Appl. Behav. Sci*, 1937, No. 2. Traducido al alemán en: *Gruppendynamik*, Heft 2, april 1970. Número especial sobre la teoría del training group, con la participación de B. M. Bass, G. Lapassade, D. R. Bunker, H. Levinson, P. B. Smith, A. Winn.

⁸ Propuse establecer una distinción entre las «instituciones internas» y las «instituciones externas» en la primera edición de *Groupes, organisations et institutions*, Paris Gauthier-Vi-



llars, 1967. (Hay versión española. Granica Editor, 1977) — Véase, en la segunda edición de la misma obra, el *Lexique*, pág. 219: «Instituciones pedagógicas». También se encontrará en el mismo *Lexique*, la primera definición de la autogestión pedagógica (pág. 207).

⁹ Sobre la teoría del T. Group, véase *Groupes, organisations, institutions*, págs. 57 a 64. — Sobre la crítica institucional de los seminarios de psicología, véase «el obstáculo institucional», en *Recherches Universitaires*, 1963.



llars, 1967. (Hay versión española. Granica Editor, 1977) — Véase, en la segunda edición de la misma obra, el *Lexique*, pág. 219: «Instituciones pedagógicas». También se encontrará en el mismo *Lexique*, la primera definición de la autogestión pedagógica (pág. 207).

⁹ Sobre la teoría del T. Group, véase *Groupes, organisations, institutions*, págs. 57 a 64. — Sobre la crítica institucional de los seminarios de psicología, véase «el obstáculo institucional», en *Recherches Universitaires*, 1963.



TEMA 4. La sociedad y la institución escolar

LECTURA: PEDAGOGÍA INSTITUCIONAL*

PRESENTACIÓN

La Pedagogía Institucional está centrada en la transformación de las instituciones escolares; esto es lo que expresa Lobrot en esta lectura.

Establece la definición de no-directividad en la persona que abandona voluntariamente su poder y desea establecer una nueva forma de relaciones con aquellas de quienes se ocupa.

Michel Lobrot describe las dos nociones de no-directividad que son correlativas: "la aceptación incondicional" y la "congruencia"; la primera es una forma de respeto de la personalidad y de la realidad del otro; la segunda, contempla y corrige a la primera; afirma lo relativo a la necesidad de ser uno mismo ante los demás y ante sí mismo.

También en este texto se encuentra la descripción de los canales por los que pasan las influencias educativas, ellos son:

- El canal de la oferta-solicitud
- El canal de la comunicación
- El canal de la decisión y de la coordinación

El profesor responde a las formas anteriores mediante una serie de reflexiones y estudios profundos, indicando algunos ejemplos de aplicación que inciden en la institución escolar y en la sociedad.

PEDAGOGÍA INSTITUCIONAL

Este gran movimiento pedagógico progresista, que ha desembocado en cambios importan-

tes en nuestros métodos de enseñanza, encontró, en Estados Unidos, la psicología social, y este encuentro se halla en el punto de partida de la invención de la no-directividad. En un principio, se estableció un puente entre los modelos pedagógicos y los modelos políticos. Ha sido así como, en América, se han puesto en relación la pedagogía liberal con la idea democrática, la pedagogía autoritaria con la autocracia, el dejar hacer con la anarquía. La preocupación institucional aparece de modo claro. Luego, se han visto empujados a llevar más lejos la revisión del poder autoritario, esencialmente en un plano de experimentación y en el marco de grupos pequeños. La microsociología (Moreno, Bion, etc.) ha realizado, en efecto, progresos considerables y se ha interrogado acerca de las leyes que presiden la evolución de los pequeños grupos (dinámica de grupo). Para resolver este problema, era necesario llevar más lejos la experiencia de autonomía de grupos, hasta imaginar unos grupos en los que el monitor ya no daría ninguna directiva y se contentaría con analizar las relaciones entre los participantes. Estos grupos serían, además, unos grupos tan heterogéneos como fuera posible, en los que los problemas de comunicación interpersonal tendrían primacía sobre los problemas de tareas o de trabajo. Serían, además, unos grupos extremadamente reducidos, que se pareciesen lo menos posible a una asamblea. Así, se descubrió el *training group*, llamado aún "grupo de diagnóstico" o "grupo de base", que marca una fecha importante en la historia de la pedagogía. Es, en efecto, la primera vez en la historia que se "instituye" la ausencia de poder autoritario en un grupo y que se impulsa la libertad hasta su límite extremo. El artesano principal de este descubrimiento capital fue el gran psicólogo americano K. Lewin.

Al inventar la no-directividad, la psicología social se introducía, de modo deliberado, en el terreno institucional. En efecto, si se extiende la idea no-directiva, se llega fatalmente a im-

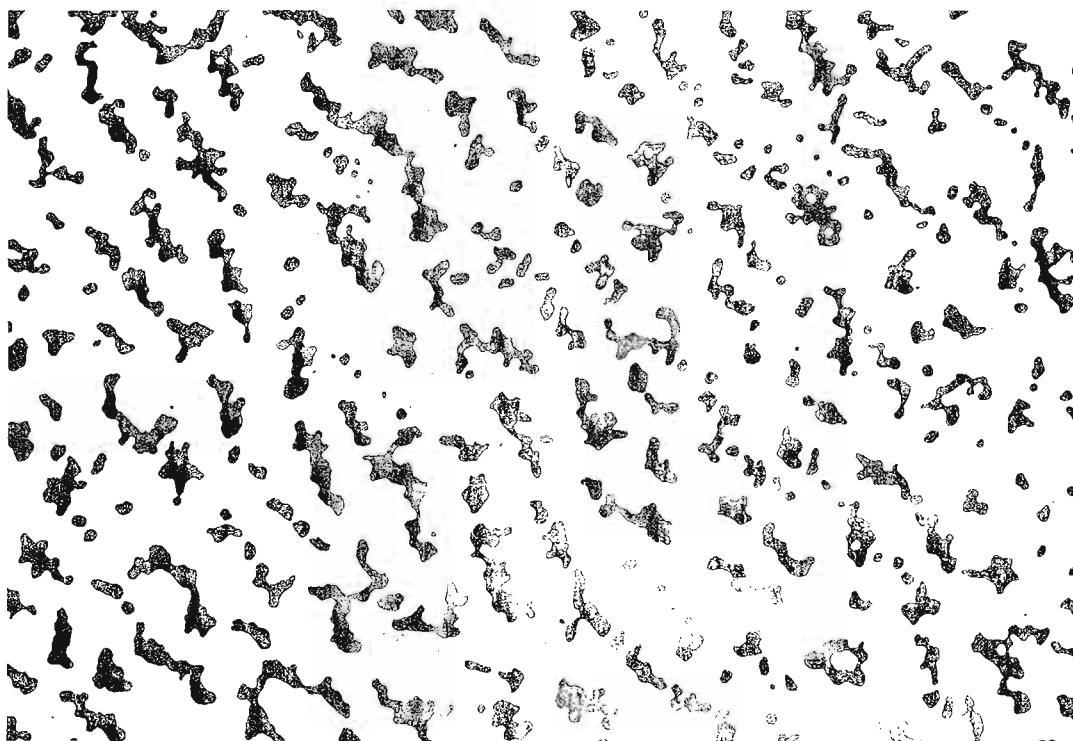
* Michel Lobrot. "Pedagogía Institucional", en: Huisman, D. *Enciclopedia de la Psicología*. T. III. Barcelona, Plaza & Janes. 1988. pp. 354-358.



pugnar la burocracia y todas las formas de poder autoritario, es decir, se pone en tela de juicio el contexto institucional. Siendo este contexto institucional el que forma en la actualidad a las personas, esto conduce de hecho, a que se defina la condición principal de toda educación nueva, a saber, el cambio institucional. Por lo menos define su fase negativa y contestataria, que se distingue de su fase positiva y constructiva, que evocaré luego. En general, la psicología americana no ha ido tan lejos. Se ha contentado con utilizar el *training group* como un medio privilegiado de formación "en las relaciones humanas", en el marco industrial. En Francia, la psicología tomó su verdadera dimensión revolucionaria después de que fuera introducida en ese país hacia 1950. En contacto con los movimientos políticos de inspiración marxista, comenzó a utilizarse como un medio para cambiar de modo radical las instituciones sociales. Se convirtió en protestataria. Fue entonces cuando engendró la "pedagogía institucional", es decir, una pedagogía centrada prioritariamente en la transformación de las instituciones escolares y universitarias.

El único problema no es, sin embargo, protestar de las instituciones actuales, sino reemplazarlas por otras. Si se admite, en efecto, que es el medio ambiente el que forma al individuo, será importante definir un nuevo medio ambiente, en el que el individuo pueda desarrollarse al máximo. La definición de un nuevo medio ambiente educativo es objeto de la pedagogía institucional, así como la definición de un nuevo medio ambiente psicoterápico es objeto de la psicoterapia institucional, etc. Vamos a tratar de limitar, a grandes rasgos, ese nuevo medio ambiente.

Ante todo es preciso definir el espíritu que va a presidir la elaboración de ese nuevo medio ambiente, o más exactamente, que va a presidir las relaciones entre los hombres en ese nuevo medio ambiente. La concepción de este espíritu constituye la obra de C. Rogers, que es, por esta razón, de una importancia considerable. Fue él, en efecto, quien elaboró por primera vez una concepción estructurada y crítica de la relación humana fundamental, relación humana que constituye la base de toda construcción social, cualesquiera que ésta sea.



El interés y la eficacia pedagógica de un curso a menudo tienden a la cohesión y al espíritu de equipo, que los estudiantes han sabido crear en el interior de su grupo de trabajo. El reparto del trabajo engendra la solidaridad, al hacer vivir el equipo una situación de interdependencia, en la cual cada uno es a la vez libre y responsable.



C. Rogers definió la no-directividad de una manera positiva, es decir, no desde el lado de aquel que está sometido al poder y que impugna la directividad del que lo posee (no directividad negativa o reivindicada), sino del lado de aquel que abandona de modo voluntario su poder y desea establecer una nueva forma de relaciones con aquellos de quienes se ocupa. Este último está obligado a tomar una actitud, que no puede definirse sólo por la ausencia de directividad, es decir, de una manera crítica, y como la misma se define por el que no posee el poder, tiene, en efecto, que actuar e intervenir y no sólo oponerse. La actitud que toma entonces puede tener un valor de modelo universal, incluso para aquellos que están sometidos al poder cuando éstos tienen que actuar fuera de una acción puramente reivindicativa.

Las dos nociones que, para C. Rogers, componen esta no-directividad positiva, y que constituyen, por ello mismo, la condición primera de toda institución nueva, son, por una parte, la de "aceptación incondicional" y, por otra parte, la de "congruencia". Se trata de dos nociones correlativas y complementarias.

La aceptación incondicional consiste en el hecho de aceptar, interior y exteriormente, que los otros sean lo que son y sin hacer nada para estorbarles. Se trata, pues, de una forma de respeto de la personalidad y de la realidad del otro, que se opone a toda forma de autoritarismo o de manipulación, es decir, a toda acción que trata de cambiar a los demás por medio de la coacción. Esta aceptación incondicional no supone ni que yo apruebe a los otros ni que rehúse defenderme cuando me atacan o me lesionen. Por el contrario, es importante colocarse tal como se es ante el prójimo, como presupone el principio de congruencia. Sin embargo, es imposible hacer pesar sobre él una dominación que tenga como objetivo determinar desde el exterior sus actos y sus actitudes, contra sus intereses y sus deseos. La aceptación incondicional no se opone al hecho de tener una influencia sobre los demás. Lejos de ello, permite la auténtica influencia, es decir, la evolución

positiva de los demás a partir de los estímulos que se les ofrecen.

El principio es particularmente importante pero también difícil de aplicar a la educación. En efecto, con la mejor intención y justificación del mundo, siempre se ha intentado obligar a los niños a ser como nosotros deseamos. No es fácil permitirles ser lo que son cuando tenemos a su disposición todo un arsenal de calificativos, como "capricho", "fantasía", "antojo", "empeñamiento", "oposición", "mala voluntad", que permiten lanzar el descrédito sobre actos perfectamente válidos psicológicamente. De igual modo, estamos siempre tentados de querer "conducirlos" hacia lo que se considera "su bien", incluso aunque no tengan ningún deseo ni ninguna idea. Lo malo radica en no poder introducirse en un sujeto humano como uno se introduce en una máquina y en que lo que no se hace con él, generalmente se hace contra él.

El principio de congruencia completa y corrige, en cierto modo, al primero. Afirma la necesidad de ser uno mismo ante los demás y ante sí mismo, sin vergüenza ni hipocresía. Es evidente que esto significa que nos podemos defender contra los demás (en este sentido Rogers no excluye el recurso a la fuerza), pero con la condición de no ir más allá de la simple defensa y de no justificar con ella un dominio abierto o larvado, que desemboque simplemente en impedir la existencia de los demás. Esto significa, asimismo, que, a veces, podemos molestar, enojar o chocar con los otros, pero a condición de que el desacuerdo o el perjuicio que se les cause no se conviertan en una sanción directa o indirecta, en una presión, sino que se permita a los demás tener la posibilidad de reaccionar y replicar.

En educación, este principio significa que el educador debe ser simplemente él mismo, afirmar su personalidad y sus gustos, incluso aunque no siempre agrade a los alumnos. Es evidente que esto es contrario de lo que se hace en la pedagogía tradicional, que exige que el educador haga cosas perfectamente exteriores a sí mismo y a los niños, inspiradas en un programa anónimo y respetando una estricta neu-



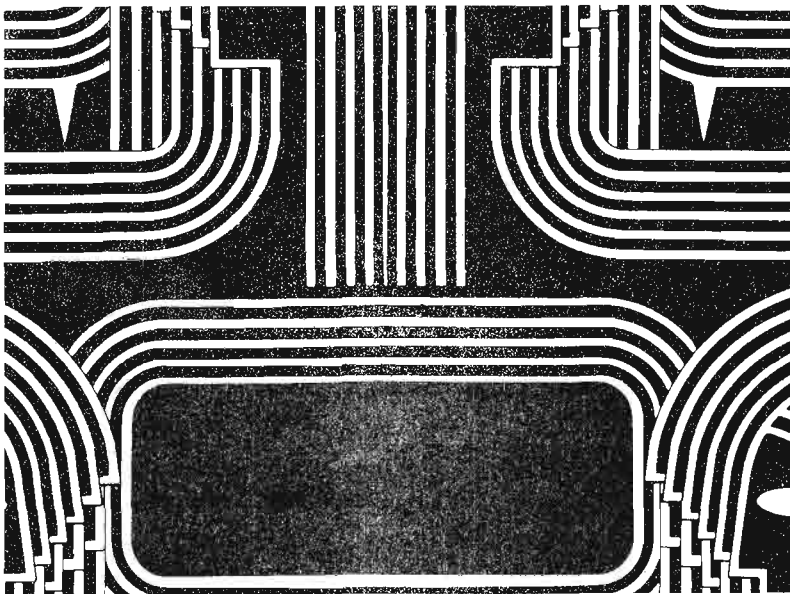
tralidad en todos los campos. La experiencia demuestra, por el contrario, que la verdadera influencia comienza, en educación, cuando el educador acepta "entregarse", mostrarse tal y como es, quitarse la máscara de su *status* y de su rol.

Los dos principios precedentes son enunciados muy generales, que sirven para todas las relaciones humanas y para todos los niveles institucionales.

A partir de estos dos principios, C. Rogers ha definido un modo de intervención particular, válido sobre todo en psicoterapia, pero traspasable a la pedagogía, que él ha llamado "reflejo" y que exige la empatía. Esta intervención es un "análisis" que se comunica al interesado, y que provoca en él una "toma de conciencia" de su estado y de su evolución. De una manera general, es un conocimiento del otro, que se realiza según ciertas modalidades precisas. En principio, se trata de una simple descripción de lo que se ve o una repetición de lo que se oye; actos que parecen elementales, pero que obligan a una escucha y a una atención sostenidas. A un nivel más elevado, se trata de sentir el estado interior, los sentimientos y las actitudes del otro como si estuviéramos en "su lugar". Esta comprensión de los sentimientos y de la psicología de los otros exige lo que Rogers llama la empatía; la capacidad de identificarse con

el otro, a pesar de seguir siendo uno mismo, lo que permite discernir con exactitud el estado psicológico del otro; esta capacidad no tiene nada que ver con la capacidad de obrar "ante los otros", que resulta, por lo general, del hecho de que estamos demasiado implicados en la situación para poder tomar la distancia necesaria para una auténtica comprensión.

Esta forma de intervención centrada en el reflejo y la empatía es fundamental, sobre todo en educación. Permite, en principio, iluminar al grupo o a los individuos sobre sí mismos y sobre su vida. La iluminación que se les suministra es en extremo útil, dado que, por lo general, están demasiado absortos con su propia vivencia para reflexionar al respecto. Por otra parte, y sobre todo, el conocimiento de los demás se presupone en cualquier acción sobre ellos o con ellos que no pretenda ser una manipulación o una violación. Veremos en seguida que el principio de la oferta y de la demanda es fundamental en una pedagogía válida. Es evidente que no se puede responder a las necesidades de los demás si no se conocen. El conocimiento empático, es decir, centrado en la realidad individual del otro, se presuponen en cualquier intervención centrada en él. En una clase, esto significa que un profesor debe conocer a sus alumnos a la vez desde el exterior (mediante una observación atenta) y desde el



La complicidad existente entre dos compañeros de clase, a menudo hace desesperar al profesor, que no cesa de llamarlos al orden. Pero esta amistad, nacida en los pupitres de la escuela, contribuye, por lo general, a calmar la atmósfera de la clase y crear unas condiciones de trabajo más agradable.



interior (con la empatía), lo que generalmente no se hace. La ignorancia actual de los educadores respecto de los sujetos que tienen ante sí, es, a veces, total.

Sin embargo, una pedagogía nueva no puede contestarse con estos principios de no-directividad, que definen tanto un rechazo de la directividad (no-directividad negativa), o como la aplicación de algunos principios generales en las relaciones con los otros (no-directividad positiva). Debe ir más lejos y tratar de determinar con precisión el tipo de medio ambiente que es necesario crear, es decir, en definitiva, el tipo de influencia que hay que ejercer.

La influencia no es, en efecto, una cosa que haya que rechazar, sino todo lo contrario. De ningún modo se puede identificar con la coacción, a pesar de las apariencias engañosas de la publicidad y de la propaganda. Algunos estudios, sobre todo los de S.E. Asch,¹ han mostrado que la influencia negativa (que lleva al error o al fracaso) de un modelo o de un espectáculo, no procede de la simple presentación de ese modelo o de ese espectáculo, sino de una fuerza interior que induce a algunos sujetos a conformarse con ellos, aunque no les presten verdadera atención y ni centren su actividad en ellos. Constituyen un pretexto más que un estímulo para estos sujetos, ya que les conducen a suspender sus facultades más que a ejercitarlas.² En realidad, la dependencia de esos sujetos respecto a cualquier forma de autoridad exterior, es lo que les empuja a utilizar modelos y espectáculos de ese modo más que la simple presentación de los mismos. Espectáculos y modelos, si son realmente aprehendidos y utilizados por sí mismos, sólo pueden tener una influencia positiva.

Tratemos de ver cuáles son los canales por los que pasan las influencias educativas, que son al mismo tiempo unas realidades institucionales. Distinguiremos esencialmente cuatro:

1. El canal de la oferta-solicitud. La relación más simple que pueda existir en un sistema educativo es la que resulta de la acción de alguien que propone una acción o una intervención, que invita a una reunión o a un trabajo,

o que ofrece sus servicios. Una oferta correcta es aquella que suscita el deseo, sin que por ello obligue a aceptarlo. No se trata de una obligación o de un compromiso, sino simplemente de una posibilidad ofrecida. Es, asimismo, la promesa de una acogida a la vez material y psicológica. Cuanto mayor sea la información referente a la realidad de lo que se ofrece, tanto más válida será la oferta. En este sentido, se puede criticar a la publicidad que oscila de modo perpetuo entre la mentira pura y simple y el enmascaramiento (una chica guapa en un anuncio de jabón, no informa acerca del jabón). Por el contrario, la oferta debe ser abierta, si así se puede decir, en otras palabras, no se debe excluir a nadie *a priori*. Desde este punto de vista,



La comunicación constituye la base de todo sistema social. Comunicar implica que las personas tengan el valor de salir de su reserva y se atrevan a dirigirse a los demás. La escuela, como esta reunión durante el festival de Aviñón, en que actores, escenificadores y espectadores dialogan libremente a propósito del espectáculo de la víspera, debe ser un lugar de intercambios y de comunicación. Saber escuchar es tan importante como saber expresarse. Una institución educativa auténtica es una institución en la cual las comunicaciones sean posibles entre todos y a todos los niveles.



la selección que se realiza para ingresar en colegios y universidades, que constituye un *numerus clausus* y una distribución en función de las demandas, es simplemente una forma de *apartheid*. La oferta es constante en un sistema educativo auténtico, pues el educador no cesa de "proponer" posibilidades y actividades. Estas ofertas provocan demandas que, a su vez, provocan nuevas ofertas. Existe una dialéctica incesante de ofertas y demandas.

El sistema burocrático remplace las ofertas y las demandas por directrices y obligaciones. Es una perversión, que ya no permite la actividad eminentemente constructiva del sujeto que duda al elegir, que aprende a determinarse, a pedir, y a criticar las ofertas que se le hacen. Sólo existe una sumisión pura y simple, que de ningún modo es educativa.

2. El canal de la comunicación. La comunicación constituye la base de todo sistema social, sea el que sea. Comunicar, es, en efecto, entrar en contacto con el otro, establecer la relación, que permitirá luego todas las formas posibles de colaboración y de cooperación. El contacto en cuestión no tiene necesidad de ser a un nivel muy elevado, es suficiente que exista. Esto implica el hecho de que las personas tengan el valor de salir de su reserva y se atrevan a dirigirse a los demás, es decir, acepten el encuentro y el diálogo. Esto no siempre es fácil. Si, por lo menos, aceptan intentarlo, aprenderán muchas cosas muy importantes acerca de sí mismos y de los otros y acerca de la virtud de la comunicación. Estas cosas son las que se aprenden en un *training group*.

La comunicación es asimismo el medio para que se constituya un grupo. Un grupo pedagógico necesita existir para trabajar. En efecto, el trabajo supone que los participantes se comunican entre sí y con el monitor sea cual sea la materia a la que se dedique. No podrán hacerlo si tienen miedo de comunicarse y si no se conocen entre sí. Es, pues, necesario que la palabra se instaure en un grupo, antes de que pueda efectuarse un trabajo cualquiera. Esto implica que el educador no estorbe la comunicación en el grupo, sino que, por el contrario, la favorez-

ca. Los niños deben poder hablar entre sí, de todo y de nada, de lo que les gusta, de lo que les llega. El educador, con las luces de su análisis, desempeña el rol de facilitador. Al comunicarse, los alumnos aprenden, asimismo, las técnicas del lenguaje, que nos esforzamos, a veces, en enseñarles por medio de lecciones artificiales.

Una institución educativa auténtica será aquella en la que la comunicación es posible entre todos y a todos los niveles. Esto plantea el problema de la información, que debe ser asimismo tan detallada y completa sea posible (una información falsa es, sobre todo, una información troncada y empobrecida). La libertad de la información es esencial, tanto en una institución educativa como en un estado.

3. El canal de la decisión y de la coordinación. Si el trabajo pedagógico supone una acción concertada, esto implica en primer lugar, tomar decisiones y, en segundo lugar, coordinar esfuerzos, iniciativas y actividades. Es también un problema de planificación. El educador debe proponer los modelos de toma de decisión y de organización. No puede sustituir al grupo, decidiendo u organizando por sí mismo.

Un grupo, sobre todo cuando es numeroso, necesita mucho tiempo antes de que pueda tomar decisiones y organizarse. En efecto, según la conocida fórmula:

$$E = e_c - e_p$$

la energía total de un grupo es igual a la energía de conservación más la energía de progresión. Cuanta más energía gasta un grupo para conservarse, para no disgregarse, para existir, tanta menos emplea en trabajar y en progresar. Ahora bien, los grupos pedagógicos son grupos muy heterogéneos, a pesar de la homogeneidad aparente de los que lo componen. Es preciso, pues, aceptar que el grupo pase mucho tiempo en permitir que sus miembros se conozcan, en resolver sus conflictos y en establecer una red de comunicación. El educador, impaciente por ver trabajar al grupo, tiende a inquietarse y transmite al grupo su angustia. Más que nunca debe



mantenerse empático, si no quiere ver cómo se paraliza el grupo ante sus actitudes perfeccionistas.

Como es natural, existen decisiones que pueden provenir sólo del educador. Esto se produce cuando la integridad física del grupo o de un miembro del grupo se ve amenazada. Esto no tiene nada que ver con lo que, por lo general, llamamos disciplina. No obstante, tales iniciativas serán excepcionales y, en ningún caso, pueden definir una pedagogía. La coacción al servicio de la colectividad, aunque a veces pueda ser útil, siempre es en extremo peligrosa.

4. El canal de la cooperación y del trabajo. Es aquí donde se sitúa tradicionalmente el rol del educador. Es un profesor que enseña. Por lo tanto, debe trabajar y hacer trabajar. Se trata de una concepción antipedagógica. El trabajo sólo puede proceder del grupo y se debe realizar dentro de una cooperación entre los miembros del grupo y con el educador. Este se ha de poner al servicio del grupo, que lo utilizará como mejor le parezca y según sus necesidades. El educador empático siente las peticiones y las llamadas, incluso no expresadas, del grupo y se esfuerza por responder a ellas.

La forma cómo puede el profesor responder a ellas es una cuestión delicada que merece una reflexión y un estudio profundos. Contentémonos con dar algunas líneas directrices:

a. La intervención del educador debe ser siempre de estilo socrático. El educador responde a las preguntas mediante preguntas. Las preguntas que plantea prolongan las preguntas que se le plantean. Tienen como objetivo precisar las primeras, o formularlas mejor o concretarlas, pues, como dice el proverbio, una pregunta bien planteada ya está resuelta. Esto permite que el grupo descubra por sí mismo la solución del problema, en lugar de que ésta se le sirva en bandeja. Esta labor exige del educador mucha experiencia y mucha preparación. La preparación no consiste, como en la pedagogía tradicional, en fijar sobre el papel, una vez por todas, algunas exposiciones perfiladas, sino en profundizar los problemas en una búsqueda personal. Pues sólo si él mismo penetra

en la problemática podrá plantear preguntas que no sean puros artificios, sino que constituyan auténticas dificultades que hay que resolver.

b. El educador responde a las preguntas y a las necesidades de una manera congruente. No se trata de que aporte soluciones anónimas y descarnadas, sino de que entregue su propia experiencia, o dicho de otra forma, que se entregue. Su experiencia está impregnada necesariamente de afectividad y es esto lo que permite que los alumnos simpatizan con su experiencia y esto puede hacer que sientan deseos de reproducirla en ellos. Es entonces cuando comienza a existir la verdadera influencia, es decir, la que infunde deseos en los otros, no de copiarle, sino de inspirarse en él. Por otra parte, las informaciones y los conocimientos que él comunica pierden su carácter anónimo y se integran en una vivencia, lo que permite que se las memorice mejor (según las leyes de la memoria admitidas por los psicólogos).

c. El educador tiene a menudo interés en responder a las peticiones aportando material, documentos, instrumentos, en vez de hacer discursos. En sí mismos, el material, los documentos y los instrumentos no son actividades, sino posibilidades de actividades. Es preciso utilizarlos, ponerlos en su lugar y hacer que funcionen. Esto plantea problemas cuya resolución puede resultar educativa. Las soluciones no proceden de máquinas o de documentos, sino de los cerebros humanos que trabajan con esas máquinas o con esos documentos.

Estas indicaciones tienen asimismo incidencias institucionales. Una institución educativa es una institución que permite que los alumnos trabajen en el sentido que mejor les convenga. Esto supone unas estructuras de acogida y de ofrecimiento que deben ser muy estudiadas y preparadas. Por otra parte, supone numerosas relaciones con el exterior, para obtener información, visitas, contactos con instituciones exteriores, con los padres, etc. Todo esto corresponde a la administración que no puede ser una burocracia soberana que decida en lugar de los interesados, sino un servicio de



“relación pública”. Este rol es muy importante, si bien, por lo general, se cumple mal o no se cumple.

Si una institución educativa utiliza en exclusiva los canales que se acaban de numerar y

describir, y se acomoda a los principios de la no-directividad negativa y positiva, se convierte en un medio ambiente enriquecido y, por lo mismo, enriquecedor. Puede asegurar una auténtica formación.

Notas de la lectura

¹ S. E. Asch. “Opinions and social pressure”, *Frontiers of psychological Research*. Freeman and Co.

² Del mismo modo, Lazarsfeld ha demostrado que las campañas electorales no ejercen influencia sobre aquellos que ya están más o menos convencidos.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

.....



- -



PRESENTACIÓN

Para el estudio de esta unidad se incluyen seis textos que contienen las ideas, conceptos y categorías básicos de la **pedagogía crítica**, a fin de que los profesores-alumnos los analicen, critiquen e incorporen a su saber pedagógico y los utilicen en el análisis crítica, reconceptualización y resignificación de su propia práctica docente.

Existe ya una amplia bibliografía para el tratamiento de la pedagogía crítica. Aquí se le ofrecen solamente una selección de textos básicos.

Para el primer tema se eligieron los textos: "El surgimiento de la Pedagogía Crítica" y "Pedagogía Crítica: Una Revisión de los Principales Conceptos", ambos tomados de MCLAREN, Peter. *La vida en las escuelas una introducción a la pedagogía en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI, México, 1994. pp. 195-219. Estos textos constituyen una introducción necesaria a la pedagogía crítica.

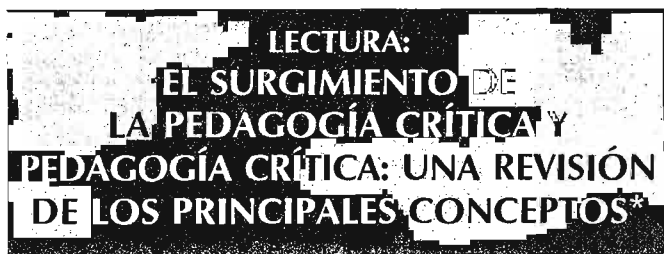
En el segundo tema se incluyen tres pequeños textos; "El acto de estudiar" tomado de FREIRE, Paulo. *La naturaleza política de la educación*. Paidós, Barcelona, 1990., El "Capítulo II" de FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México, 1987 y, "Alfabetización y Educación Liberadora". SEP-El Caballito, México, 1985. Estos textos intentan recoger las ideas básicas de Freire para empezar a realizar una educación liberadora.

Para el tercer tema se propone el texto "Las Escuelas Públicas como Esferas Públicas Democráticas" tomado de GIROUX, Henry. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Siglo XXI, México, 1993. Este texto le permitirá al estudiante ampliar sus conocimientos sobre la pedagogía crítica y le orientará acerca de la necesidad de convertir las escuelas y centros de estudio en Esferas Públicas Democráticas en donde se ejerza una acción pedagógica crítica y participativa.

Finalmente para el cuarto tema se incluyó el texto de Stephen Kemmis "La Formación del Profesor y la Creación y Extensión de Comunidades Críticas de Profesores" esta lectura se tomó de *Investigación en la escuela*. No. 19. 1992. pp. 7-38. En este texto Kemmis dice cómo adoptar enfoques críticos sobre la escuela y cómo formar comunidades críticas para mejorar la educación.



TEMA 1. Introducción a la pedagogía crítica



PRESENTACIÓN

El texto de McLaren que se le propone es utilizado en este curso como una introducción a la Pedagogía Crítica. Su importancia radica en la explicación sobre el surgimiento de esta corriente pedagógica, de las fuentes teóricas de las cuales se nutre, de los principios fundamentales que la sustentan y de las categorías o conceptos que utiliza para construirse como teoría.

También encontrará en esta lectura los conceptos, ideas y características que definen a la pedagogía crítica. Además se describen aquí algunas condiciones exigibles a los académicos críticos de cualquier práctica pedagógica para que ésta sea genuina.

A partir de esta lectura estará en condiciones para una mejor comprensión de los temas siguientes de la pedagogía crítica.

EL SURGIMIENTO DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

En el contexto de aquella elección, una teoría radical de la educación ha emergido en los últimos quince años. Definida de manera informal como la “nueva sociología de la educación” o una “teoría crítica de la educación”, la pedagogía crítica examina a las escuelas tanto

* Peter McLaren. “El Surgimiento de la Pedagogía Crítica” y “Pedagogía Crítica: Una revisión de los Principales Conceptos”, en: McLaren Peter. La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Siglo XXI, México, 1994. pp. 195-219.

en su medio histórico como por ser parte de la hechura social y política que caracteriza a la sociedad dominante. La pedagogía crítica opone varios argumentos importantes al análisis positivista, ahistórico y despolitizado empleado tanto por los críticos liberales como por los conservadores, un análisis demasiado visible en los programas de entrenamiento en nuestros colegios de educación. Fundamentalmente preocupados por el centralismo de la política y el poder en nuestra comprensión de cómo trabajan las escuelas, los teóricos críticos han realizado estudios centrados en la economía política de la escuela, el estado y la educación, la presentación de los textos y la construcción de la subjetividad del estudiante.

La teoría educacional crítica tiene una profunda deuda con sus progenitores europeos. Varios teóricos, Henry Giroux, por ejemplo, continúan abrevando en los trabajos de la Escuela de Frankfurt de la teoría crítica que tiene sus orígenes antes de la segunda guerra mundial en el *Institut für Sozialforschung* de Alemania (Instituto para la Investigación Social). Los miembros de este grupo, que escribieron brillantes y esclarecedores trabajos éticos de análisis freudomarxista, incluyen figuras tales como Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, Leo Lowenthal, Erich Fromm y Herbert Marcuse. Durante la guerra varios miembros del instituto partieron a los Estados Unidos como resultado de la persecución de los nazis a los izquierdistas y a los judíos. Después de la guerra restablecieron el instituto en Frankfurt. Los miembros de la segunda generación de teóricos críticos, tales como Jürgen Habermas, han salido del instituto para continuar en otras partes el trabajo iniciado por los miembros fundadores. En los Estados Unidos, la Escuela de Frankfurt actualmente está haciendo nuevas incursiones en la investigación social e influyen en numerosas disciplinas tales como la crítica literaria, la antropología, la sociología y la teoría educacional.



La pedagogía crítica ha comenzado a proporcionar una teoría radical y un análisis de la escuela, y al mismo tiempo añade nuevos avances en la teoría social y desarrolla nuevas categorías de investigación y nuevas metodologías. La pedagogía crítica, no obstante, no consiste en un conjunto homogéneo de ideas. Es más exacto decir que los teóricos críticos están unidos por sus *objetivos*: habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes.¹ El movimiento constituye sólo una pequeña minoría dentro de la comunidad académica y la enseñanza pública, pero es una presencia creciente y desafiante en ambas arenas.

PRINCIPIOS FUNDAMENTALES

La pedagogía crítica resuena con la sensibilidad del símbolo hebreo *tikkun*, que significa "curar, reparar y transformar al mundo"; todo lo demás es comentario. Proporciona dirección histórica, cultural, política y ética para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza. Irrevocablemente comprometida con el lado de los oprimidos, la pedagogía crítica es tan revolucionaria como los primeros propósitos de los autores de la declaración de la independencia: dado que la historia está fundamentalmente abierta al cambio, la liberación es una meta auténtica y puede alumbrar un mundo por completo diferente.

Política

Una de las mayores tareas de la pedagogía crítica ha sido revelar y desafiar el papel que las escuelas desempeñan en nuestra vida política y cultural. Sobre todo en la última década, los teóricos de la educación crítica han comenzado a ver a la escuela como una empresa resueltamente política y cultural. Los avances recientes en la sociología del conocimiento, la antropología cultural y simbólica, el marxismo cultural y la semiótica han conducido a estos teóricos a ver a las escuelas no sólo como espacios ins-

truccionales, sino también como arenas culturales donde una heterogeneidad de formas sociales e ideológicas suelen enfrentarse en una lucha irremisible por la dominación. En este contexto, los teóricos críticos generalmente analizan a las escuelas en una doble forma: como mecanismo de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género, y como agencias para dar poder social e individual.

Los teóricos críticos sostienen que los maestros deben comprender el papel que asume la escuela al unir el conocimiento con el poder, para aprovechar ese papel para el desarrollo de ciudadanos críticos y activos. El punto de vista tradicional de la instrucción y el aprendizaje en el salón de clase como un proceso neutral antiséptico y aislado de los conceptos de poder, política, historia y contexto ya no puede ser sostenido con verosimilitud. De hecho, los investigadores críticos han dado primacía a lo social, lo cultural, lo político y lo económico para comprender mejor la forma en que trabaja la escuela contemporánea.

Cultura

Los teóricos críticos ven a la escuela como una forma de *política cultural*; la escuela siempre representa una introducción, una preparación, y una legitimación de formas particulares de vida social. Está siempre implicada en las relaciones de poder, en las prácticas sociales y en la aprobación de las formas de conocimiento que apoyan o sostienen una visión específica del pasado, del presente y del futuro. En general, los teóricos críticos sostienen que las escuelas siempre han funcionado en formas que racionalizan la industria del conocimiento en estratos divididos de clase, que reproducen la desigualdad, el racismo y el sexismo y que fragmentan las relaciones sociales democráticas mediante el énfasis en la competitividad y el etnocentrismo cultural.

Aunque la pedagogía crítica está en deuda con una amplia variedad de tradiciones intelectuales,

tuales europeas, también se nutre de una única tradición estadounidense que se extiende desde la corriente principal del movimiento progresista de John Dewey, William Kilpatrick y otros, hasta los esfuerzos más radicales de los reconstruccionistas sociales de los años veinte tales como George Counts y la obra de Dwayne Huebner, Theodor Brameld y James McDonald. En términos de Roger Simons, la *pedagogía* debe ser distinguida de la enseñanza.

“Pedagogía” [se refiere] a la integración en la práctica del contenido y el diseño curricular particular, las estrategias y técnicas del salón de clase y la evaluación, los propósitos y métodos. Todos estos aspectos de la práctica educativa se reúnen en la realidad de lo que ocurre en el salón de clases. Juntos organizan una imagen de cómo el trabajo de un maestro en un contexto institucional especifica una versión particular de qué conocimiento es más valioso, qué significa conocer algo y cómo podemos construir representaciones de nosotros mismos, de los demás y de nuestro ambiente social y físico. En otras palabras, hablar de pedagogía es hablar simultáneamente de los detalles de lo que los estudiantes y los otros deben hacer juntos y de las políticas culturales que tales prácticas sostienen. En esta perspectiva, no podemos hablar de prácticas de enseñanza sin hablar de política.²

Economía

Desafortunadamente, en su discusión del “pensamiento crítico” los neoconservadores y los liberales han neutralizado el término *crítico* por su uso repetido e impreciso, removiendo sus dimensiones políticas y culturales y lavando su potencial de análisis para que signifique “habilidades de pensamiento”. En sus términos, la enseñanza se reduce a un mero ayudar a los estudiantes a que adquieran más altos niveles de habilidades cognoscitivas. Poca atención se pone al propósito al cual esas habilidades están

dirigidas. La visión moral que subyace en este punto de vista alienta a los estudiantes a tener éxito en el difícil mundo competitivo de las formas sociales existentes.

Al definir el éxito académico casi exclusivamente en términos de crear trabajadores cumplidos, productivos y patrióticos, el nuevo programa conservador para una “nación resurgente” evade cualquier compromiso por formar ciudadanos críticos y comprometidos. En cambio, los estudiantes son vistos como la futura vanguardia de la restauración económica de Estados Unidos. Los teóricos críticos han respondido a la nueva derecha sosteniendo que la creciente adopción de pedagogías de tipo administrativo y los esquemas orientados a cumplir con la lógica de las demandas del mercado ha dado lugar a propósitos políticos que promuevan activamente la desespecialización de los maestros. Esto es más evidente en la proliferación de programas de estudios enviados por el Estado que claman ser a “prueba de maestros”, lo cual reduce efectivamente el papel del maestro al de un empleado semientrenado y mal pagado. La agenda neoconservadora en efecto, ha detenido al avance de la democracia en nuestras escuelas. Los neoconservadores rechazan el punto de vista de que las escuelas deberían ser espacios para la transformación social y la emancipación donde los estudiantes sean educados no solamente para ser pensadores críticos, sino también para ver el mundo como un lugar donde sus acciones pueden tener efecto.

La pedagogía crítica se funda en la convicción de que para la escuela es una *prioridad ética* dar poder al sujeto y a la sociedad sobre el dominio de habilidades técnicas, que están primordialmente atadas a la lógica del mercado de trabajo (aunque debería resaltarse que el desarrollo de habilidades ciertamente es importante). La preocupación por la dimensión moral de la educación ha llevado a los académicos críticos a emprender una reconstrucción socialmente crítica de lo que significa “ser escolarizado”. Destacan que cualquier práctica pedagógica genuina exige un compromiso con la transformación social en solidaridad con los grupos su-

bordinados y marginados, lo que por necesidad implica una opción preferencial por el pobre y por la eliminación de las condiciones que permiten el sufrimiento humano. Tales teóricos impugnan el hincapié que la democracia liberal hace en el individualismo y la autonomía respecto de las necesidades de los demás.

De acuerdo con los teóricos de la educación crítica, el análisis de la escuela emprendido por los críticos liberales y conservadores necesariamente favorece los intereses de la cultura dominante. La perspectiva liberal, sobre todo ha sido reapropiada por la misma lógica que se propone criticar. En contraste la perspectiva crítica nos permite hacer un escrutinio de la escuela más persistente en términos de raza, clase, poder y género.

Los estadounidenses por tradición han asumido que las escuelas funcionan como mecanismos para el desarrollo del orden social igualitario y democrático. Los teóricos críticos argumentan lo contrario y sugieren que las escuelas *no* proporcionan oportunidades en la amplia corriente humanista occidental para dar poder al sujeto y a la sociedad, sino que trabajan contra esas oportunidades. La pedagogía crítica también desafía el supuesto de que las escuelas operan como espacios mayores de movilidad social y económica. Teóricos como Michael Apple sostienen que la escuela norteamericana no ha cumplido su promesa de una reforma igualitaria y de hecho no proporciona oportunidades a muchos grupos de estudiantes de convertirse en ciudadanos críticos y activos. Más bien, sostienen, las recompensas económicas de la escuela son diferentes para los ricos que para los que se encuentran en desventaja.

En sus intentos por desacreditar la creencia popular de que las escuelas son instituciones fundamentalmente democráticas, los académicos críticos han comenzado a desentrañar las formas en que los programas escolares, los conocimientos y la política dependen del mercado de trabajo corporativo y las necesidades de la economía. Su meta es desenmascarar la desigualdad de los intereses particulares en competencia dentro del orden social que impiden la

igualdad de oportunidades. Advierten a los educadores contra la idea de que tanto los conservadores como los liberales ofrecen una plataforma verdaderamente progresista. En su opinión, no se pueden tomar decisiones a partir de criterios de valor transparentes y desinteresados, y ninguna práctica educacional —tanto si se centra en la cuestión de la excelencia, la evaluación o la responsabilidad— es nunca inocente respecto de los contextos sociales, económicos e institucionales en los que la educación ocurre. En cambio, sugieren que la escuela siempre debe ser analizada como un proceso cultural e histórico, en el que grupos selectos ocupan relaciones asimétricas de poder de acuerdo con agrupamientos específicos de raza, clase y género. En otras palabras, los académicos críticos rechazan la tarea que el capitalismo les asigna como intelectuales, como maestros y como teóricos sociales, de servir pasivamente a las situaciones ideológicas e institucionales existentes en las escuelas públicas. Estos académicos creen que las escuelas sirven a los intereses de la riqueza y del poder, mientras al mismo tiempo descalifican los valores y las habilidades de los estudiantes más desposeídos de nuestra sociedad las minorías, los pobres y las mujeres. En resumen, los maestros de la tradición crítica sostienen que la corriente educativa dominante mantiene una tendencia esencialmente injusta que da como resultado la transmisión y la reproducción de la cultura del *status quo* dominante.

Parte central de su intento por reformar la educación pública es el rechazo del énfasis en la predictibilidad y la medición científicas que se ha alojado tácitamente en los modelos de planeación curricular y en otros enfoques teóricos de la práctica educacional. Los teóricos críticos impugnan la relación, pocas veces disputada, entre la escuela y la sociedad, desenmascarando la pretensión de la pedagogía dominante de que provee igualdad de oportunidades y acceso a la democracia igualitaria y al pensamiento crítico. Los académicos críticos rechazan la idea de que la escuela constituya un proceso apolítico y no axiológico. De hecho,



sostener que las escuelas son instituciones meritocráticas es una tautología: los alumnos exitosos son aquéllos a quienes la escuela recompensa. Si ocurre que alguien tiene éxito, debe ser a causa de sus méritos individuales. Falta en esta lógica el reconocimiento de que los estudiantes provenientes de ambientes blancos y ricos obtienen privilegios por encima de los provenientes de otros grupos no por méritos sino por la ventaja que conllevan el dinero y un alto estatus social. La pedagogía crítica intenta proporcionar a maestros e investigadores mejores medios para comprender el papel que desempeñan en realidad las escuelas dentro de una sociedad dividida en razas, clases y géneros, y en este esfuerzo, los teóricos han establecido categorías o conceptos para cuestionar las experiencias de los estudiantes, los textos, las ideologías de los maestros, y los aspectos de la política escolar que los análisis conservadores y liberales con frecuencia dejan sin explorar. En efecto, la pedagogía crítica ha definido con nitidez las dimensiones políticas de la educación, al sostener que las escuelas operan principalmente para reproducir los valores y privilegios de las élites. La pedagogía crítica se compromete con las formas de aprendizaje y acción emprendidas en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, y además de cuestionar los presupuestos de la educación, los teóricos críticos están dedicados a los imperativos emancipatorios de *dar poder al sujeto y de la transformación social*.

Los pedagogos críticos quisieran sacar la teoría de la academia e incorporarla a la práctica educacional. Ellos le arrojan el guante a los que, como el secretario de Educación del presidente Reagan, William Bennett, desean que en las escuelas sólo se enseñe a los estudiantes la gran herencia cultural de Estados Unidos³ y aspiran a proporcionar a los maestros las categorías o conceptos críticos que los capacite para analizar a las escuelas como lugares que producen y transmiten esas prácticas sociales que reflejan los imperativos ideológicos y materiales de la cultura dominante.

Los educadores críticos sostienen que somos responsables no sólo por cómo actuamos individualmente en la sociedad, sino también del sistema en el que participamos. Los teóricos críticos proponen algo que puede ser etiquetado como surrealismo pedagógico: intentan hacer familiar lo extraño y extraño lo familiar y comienzan a “relativizar” las escuelas como medios normalizadores —es decir, como instrumentos que en esencia legitiman las relaciones y prácticas sociales existentes, sancionándolas como normales y naturales— desmantelando y reordenando las reglas y códigos artificiales que maquillan la realidad en el salón de clase. A diferencia del humanista que comienza con lo diferente y lo vuelve comprensible, el teórico crítico educacional ataca lo familiar, trastornando los lugares comunes.⁴ Los teóricos críticos intentan ir más allá de la cuestión convencional de *qué* significa la escuela planteando en su lugar la cuestión más importante de *cómo* la escuela ha venido a significar lo que significa. El resultado es que las escuelas —frecuentemente vistas como instrumentos socializantes que ayudan a que la sociedad produzca ciudadanos inteligentes, responsables, comprometidos y hábiles— resultan ser instituciones extrañas y perturbadoras que no sólo *enseñan* cosas sino que también *producen* sujetos humanos irreflexivos que, en sus actividades diarias, practican las ideologías de la cultura dominante.

Los teóricos educacionales críticos sostienen que el marxismo no ha sido tomado con seriedad en este país como medio de análisis sociohistórico; los teóricos marxistas y aquellos que trabajan dentro de las tradiciones del pensamiento social radica en deuda con el marxismo suelen estar sujetos a la reacción de la “marxofobia”. Aunque muchos, si no la mayor parte de los teóricos críticos trabaja fuera de la tradición marxista ortodoxa y no considera al capitalismo un mal irrevocable, ellos insisten en que el modelo de explotación ha producido una racionalidad económica que infunde ideas comunes a las cuestiones sociales y educacionales y continúa contribuyendo a los problemas sociales masivos tales como el racismo, el sexismo



y el clasismo. Para asegurar que todos los individuos tengan derechos sobre la plusvalía que su trabajo general, los educadores críticos sostienen que los responsables de nuestro actual grado de capitalismo deben mantener obligaciones morales. Se necesita una nueva ética económica que ayude a guiar y eventualmente a redefinir una política económica del interés de todo, que tenga la visión y el poder para contraponerse a los efectos deshumanizantes del moderno capitalismo del consumo.

Teorías del interés y de la experiencia

Los teóricos de la educación crítica como Henry Giroux sostienen que los programas escolares deben ser comprendidos en términos de una *teoría del interés* y una *teoría de la experiencia*. Por teoría de interés Giroux quiere decir que el programa refleja los intereses que lo rodean: las visiones particulares del pasado y del presente que representan, las relaciones sociales que afirman o descartan. Por teoría de experiencia Giroux se refiere a que el programa es una narrativa construida históricamente que produce y organiza las experiencias del estudiante en el contexto de formas sociales tales como el uso del lenguaje, la organización del conocimiento dentro de categorías de nivel alto y bajo, y la afirmación de clases particulares de estrategias de enseñanza. No obstante, el programa no sólo representa una configuración de intereses particulares y experiencias; también forma un campo de batalla donde diferentes versiones de autoridad, historia, presente y futuro luchan por prevalecer. Los teóricos críticos quieren proporcionar a los teóricos de la educación en general un lenguaje público que no sólo afirme las voces de los maestros y de los grupos subordinados en la población estudiantil, sino que además vincule el propósito de la escuela a una visión transformadora del futuro.

Más allá de estar de acuerdo con que las escuelas reproducen la desigualdad y la injusticia, los teóricos críticos contemporáneos difie-

ren en muchos puntos de análisis. Los trabajos recientes en la tradición crítica pueden en general dividirse en dos categorías: trabajos *teóricamente fundamentados* como los de Henry Giroux, Stanley Aronowitz y Michael Apple, y *etnografías críticas* de las escuelas como las de Paul Willis, Kathleen Weiler, yo mismo y otros, que hemos comenzado a hacer problemáticas las categorías de género, raza y clase.

Hay muchas vertientes diferentes en la pedagogía crítica: la libertaria, la radical y la liberacionista, todas ellas con puntos de divergencia y de coincidencia. Este libro se alimenta principalmente de las perspectivas radicales ejemplificadas en los trabajos de teóricos como Paulo Freire y Henry Giroux, que hacen una distinción importante entre *escolarización* y *educación*. La primera es principalmente un modo de control social; la segunda tiene el potencial de transformar la sociedad, entendiendo al estudiante como un sujeto activo comprometido con su desarrollo y con el de la sociedad.

PEDAGOGÍA CRÍTICA: UNA REVISIÓN DE LOS PRINCIPALES CONCEPTOS

En la práctica, la pedagogía crítica es tan diversa como sus muchos seguidores, si bien temas y esquemas comunes aparecen por muchos de sus escritos. He hablado acerca de las características generales en la parte previa; en la que sigue, perfilaré con más detalle las más importantes categorías de esta corriente. Una categoría es simplemente un concepto, asunto, cuestión, hipótesis o idea central en la teoría crítica. Estas categorías intentan proporcionar un marco teórico con el cual usted pueda releer mis entradas del diario y tal vez comprender mejor las teorías generadas por la investigación en la educación crítica. La categorías son útiles para los propósitos de clarificación e ilustración, aunque algunos teóricos críticos indudablemente argumentarán que conceptos adicionales deberían estar incluidos o que a algunos conceptos no se les ha dado la importancia que merecen.



LA IMPORTANCIA DE LA TEORÍA

Antes de tratar las categorías individuales, necesitamos examinar cómo se investigan esas categorías. Los teóricos críticos comienzan con la premisa de que *los hombres y las mujeres no son en esencia libres y que habitan un mundo repleto de contradicciones y asimetrías de poder y privilegios*. El educador crítico aprueba teorías que son, ante todo, *dialécticas*; esto es, teorías que reconocen los problemas de la sociedad como algo más que simples hechos aislados de los individuos o deficiencias en la estructura social. Más bien, estos problemas surgen del *contexto interactivo* entre el individuo y la sociedad. El individuo, un actor social, tanto crea como es creado por el universo social de que es parte. Ni al individuo ni a la sociedad se le da prioridad en el análisis, los dos están inextricablemente entrelazados, de tal forma que la referencia a uno debe por implicación significar la referencia al otro. La teoría dialéctica intenta desechar las historias y las relaciones de los significados y apariencias aceptados, trazando interacciones desde el contexto a la parte, desde el sistema interno al hecho. En esta forma, la teoría crítica nos ayuda a enfocar *simultáneamente ambos aspectos de una contradicción social*.⁵

Wilfred Carr y Stephen Kemmis describen el pensamiento dialéctico como sigue:

El pensamiento dialéctico implica buscar [...] las contradicciones (como la contradicción de la opresión inadvertida de los estudiantes menos capaces por un sistema que aspira a ayudar a todos los estudiantes a alcanzar su "potencial completo"), pero en realidad no es algo tan inexpresivo o mecánico como la fórmula de tesis-antítesis-síntesis. Por el contrario, es una forma abierta y cuestionadora de pensamiento que exige una reflexión completa entre elementos como *parte y todo, conocimiento y acción, proceso y producto, sujeto y objeto, ser y devenir, retórica y realidad o estructura y función*. En el proceso pueden ser descubiertas *contradicciones* (como, por ejemplo, en una *estructura* política que aspira

a dar el poder de tomar decisiones a todos, pero *funciona* en la práctica como negación del acceso a la información con la cual la gente pudiera influir en las decisiones cruciales para su vida). Cuando las contradicciones son reveladas, se requieren un nuevo pensamiento constructivo y una nueva acción constructiva para trascender el contradictorio estado de cosas. La complementariedad de los elementos es dinámica: es un tipo de tensión, no una confrontación estática entre los dos polos. En el enfoque dialéctico, los elementos están considerados como mutuamente constitutivos, no separados y distintos. La contradicción puede de esta manera ser distinguida de la paradoja: hablar de contradicción es implicar que se puede obtener una nueva solución, mientras que hablar de paradoja es sugerir que dos ideas incompatibles permanecen inertes y opuestas una a la otra. (Cursivas del original.)⁶

La naturaleza dialéctica de la teoría crítica habilita al investigador de la educación para ver a la escuela no simplemente como un lugar de adoctrinamiento o socialización o como un sitio de instrucción, sino también como un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su autotransformación. Mi propia investigación de la educación parroquial, por ejemplo, mostró que la escuela funciona *simultáneamente* como medio para dar poder a los estudiantes en torno a cuestiones de justicia social y como un medio para sostener, legitimar y reproducir los intereses de la clase dominante dirigidos a crear futuros trabajadores obedientes, dóciles y mal pagados.⁷

Una comprensión dialéctica de la escolarización permite ver a las escuelas como espacios *tanto* de dominación *como* de liberación; esto va en contra de la doctrina sobredeterminista del marxismo ortodoxo, que pretende que las escuelas sólo reproducen las relaciones de clase y adoctrinan pasivamente a los estudiantes para convertirlos en ávidos jóvenes capitalistas. Esta comprensión dialéctica de la escolarización también es un rechazo del meollo de la teoría



educativa dominante, que concibe a las escuelas como espacios donde principalmente se provee a los estudiantes con las habilidades y actitudes necesarias para convertirse en ciudadanos patrióticos, industriosos y responsables.

Los educadores críticos sostienen que una teoría de la escolarización digna *debe tomar partido*, esto es, debe estar fundamentalmente ligada a una lucha por una vida cualitativamente mejor para todos mediante la construcción de una sociedad basada en relaciones no explotadoras y en la justicia social. El educador crítico no cree que haya dos lados para cada cuestión, y que ambos requieran igual atención. Para el educador crítico hay *muchos* lados en un problema que con frecuencia están vinculados a ciertos intereses de clase, raza y género.

Veamos por un momento un ejemplo de la teorización crítica tal como ha venido a nacer en una práctica básica de enseñanza: los objetivos de escritura en el salón de clases. De este ejemplo extraigo una importante diferenciación hecha por Henry Giroux entre los *micro* y los *macro objetivos*.⁸

El uso común de objetivos conductuales por los maestros refleja una búsqueda de certeza y control técnico del conocimiento y la conducta. Los maestros suelen destacar los procedimientos administrativos en el salón de clases, la eficiencia y las técnicas del "cómo hacer" que en última instancia ignoran una pregunta importante: "¿Por qué se enseña este conocimiento en primer lugar?" Giroux ubica los objetivos del salón de clase dentro de categorías de macro y micro.

Los *macro objetivos* están diseñados para permitir a los estudiantes hacer conexiones entre los métodos, el contenido y la estructura de un curso y su significado dentro de la realidad social. Este enfoque dialéctico de los objetivos del aula permite a los estudiantes adquirir un marco de referencia más amplio o visión del mundo; en otras palabras, los ayuda a adquirir una perspectiva política. Los estudiantes pueden entonces hacer explícito el programa oculto y desarrollar una conciencia política crítica.

Los *micro objetivos* representan el contenido del curso y se caracterizan por su estrechez de propósitos y su limitado campo de cuestionamiento. Giroux nos dice que la importancia de la relación entre ambas clases de objetivos deriva de que los estudiantes *descubran las conexiones entre los objetivos del curso y las normas, valores y relaciones estructurales de la sociedad*. Por ejemplo, los micro objetivos de la enseñanza de la guerra de Vietnam podrían ser aprender las fechas de batallas específicas, los detalles de ciertos debates sobre la guerra en el congreso y las razones dadas por la Casa Blanca para pelear. Los micro objetivos tienen que ver con la organización, la clasificación, el dominio y la manipulación de los datos. A esto es lo que Giroux llama *conocimiento productivo*. Los macro objetivos, por parte, se centran en la relación entre medios y fines, entre los hechos específicos y sus implicaciones sociales y políticas más amplias. Una lección sobre la guerra de Vietnam o la más reciente invasión de Granada, por ejemplo, podría resaltar las siguientes macro interrogantes: ¿Cuál es la relación entre la invasión de Granada como una misión de rescate en interés de los ciudadanos estadounidenses y la lógica mayor del imperialismo? Durante la era de Vietnam, ¿cuál fue la relación entre la economía de Estados Unidos y la industria de los armamentos? ¿A qué intereses sirvió mejor la guerra? ¿Quién fue el más beneficiado con la guerra? ¿Cuáles fueron las relaciones de clase entre los que pelearon y los que permanecieron en la universidad?

Desarrollar macro objetivos favorece un modo dialéctico de investigación; el proceso constituye una aplicación sociopolítica del conocimiento, que Henry Giroux llama *conocimiento directivo*. Los teóricos críticos buscan una clase de conocimiento que ayude a los estudiantes a reconocer la *función social de las formas particulares de conocimiento*. El propósito de la teoría educacional dialéctica, entonces, es proporcionar a los estudiantes un modelo que les permita examinar los fundamentos políticos, sociales y económicos subyacentes en la sociedad.



LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO

Los teóricos de la educación crítica ven al conocimiento escolar como histórica y socialmente arraigado y limitado por intereses. El conocimiento adquirido en la escuela —o en cualquier lugar— nunca es neutral u objetivo sino que está ordenado y estructurado en formas particulares; sus prioridades y sus exclusiones participan de una lógica silenciosa. El conocimiento es una *construcción social* profundamente arraigada en los nexos de relaciones de poder. Cuando los teóricos críticos afirman que el conocimiento está socialmente construido, quieren decir que es producto del acuerdo o consentimiento entre los individuos que viven relaciones sociales particulares (por ejemplo de clase, de raza y de género) y que viven en coyunturas particulares en el tiempo. Sostener que el conocimiento está socialmente construido en general significa que el mundo en el que vivimos es construido simbólicamente por la mente merced a la interacción social con los otros y que es profundamente dependiente de la cultura, del contexto, de las costumbres y de la especificidad histórica. No hay un mundo ideal, autónomo, prístino o aborígen al cual correspondan por necesidad nuestras construcciones sociales; siempre hay un campo referencial en el cual se sitúan símbolos. Y este particular campo referencial (por ejemplo el lenguaje, la cultura, el lugar, el tiempo) influye en cómo los símbolos generan significados. No existe una intuición subjetiva pura. No nos encontramos *frente* al mundo social; vivimos *en* él. Cuando buscamos el significado de los acontecimientos buscamos el significado de lo social. Podemos ahora formular ciertas preguntas con respecto a la construcción social del conocimiento, tales como: ¿Por qué las mujeres y los grupos minoritarios suelen ver las cuestiones sociales de manera diferente a como lo hacen los varones blancos? ¿Por qué es más probable que los maestros aprecien más las opiniones del estudiante blanco de clase media, por ejemplo, que las de las mujeres negras?

La pedagogía crítica se pregunta cómo y por qué el conocimiento es construido en la forma en que lo hace, y cómo y por qué algunas construcciones de la realidad son legitimadas y celebradas por la cultura dominante mientras que otras no lo son. La pedagogía crítica se pregunta cómo nuestro conocimiento de sentido común cotidiano —nuestras construcciones sociales o “subjetividades”— es producido y vivido. En otras palabras, ¿cuáles son las *funciones sociales* del conocimiento? El factor crucial aquí es que algunas formas de conocimiento tienen más poder y legitimidad que otras. Por ejemplo, en muchas escuelas de los Estados Unidos, los programas de ciencias y matemáticas son más favorecidos que los de artes liberales. Esto puede explicarse por el vínculo entre las necesidades de la gran empresa para competir en los mercados mundiales y los imperativos del movimiento de la nueva reforma para traer de regreso a las escuelas la “excelencia”. Ciertos tipos de conocimiento legitiman ciertos intereses de género, clase y raza. ¿A qué intereses sirve este conocimiento? ¿Quién queda excluido como resultado? ¿Quién es marginado?

Pongamos esto en forma de otras preguntas: ¿Cuál es la relación entre la clase social y el conocimiento enseñado en la escuela? ¿Por qué apreciamos el conocimiento científico por encima del conocimiento informal? ¿Por qué los maestros usamos el “inglés estándar”? ¿Por qué no es probable que el pueblo vote por una mujer o por un negro para presidente? ¿Cómo refuerza el conocimiento escolar los estereotipos acerca de las mujeres, las minorías y la gente en desventaja? ¿Qué se toma en cuenta para que algunos conocimientos tengan más alto estatus (como los grandes trabajos de filósofos o científicos) mientras los conocimientos prácticos de la gente común o marginada o de los grupos sojuzgados son con frecuencia desacreditados y devaluados? ¿Por qué aprendemos acerca de los grandes “hombres” en la historia y ocupamos menos tiempo aprendiendo acerca de las contribuciones de las mujeres y las minorías y de las luchas de la gente de las clases económicas más bajas? ¿Por qué no aprendemos más acerca



del movimiento laboral estadounidense? ¿Cómo y por qué ciertos tipos de conocimiento sirven para reforzar las ideologías dominantes, que a su vez enmascaran relaciones injustas de poder entre ciertos grupos en la sociedad?

Formas de conocimiento

La pedagogía crítica sigue la distinción respecto a las formas en que es ubicado el conocimiento del teórico social alemán Jürgen Habermas.⁹ Examinemos este concepto en el contexto de la enseñanza en el aula. Los educadores de la corriente dominante que trabajan dentro de las ideologías liberal y conservadora enfatizan el *conocimiento técnico* (similar al *conocimiento productivo* de Giroux): conocimiento es lo que puede ser medido y cuantificado. El conocimiento técnico está basado en las ciencias naturales, utiliza métodos amnióticos hipotético-deductivos o empíricos y es evaluado por, entre otras cosas, coeficientes de inteligencia, niveles de lectura, y exámenes SAT, todos los cuales son usados por los educadores para clasificar, regular y controlar a los estudiantes.

Un segundo tipo, el *conocimiento práctico*, apunta a ilustrar a los individuos de modo que puedan dar forma a sus acciones diarias en el mundo. El conocimiento práctico se adquiere en general mediante descripción y análisis, *en forma histórica o de desarrollo* de situaciones sociales, y está articulado para ayudar a los individuos a comprender los hechos sociales en curso y situacionales. El investigador educacional liberal que emprende el trabajo de campo en una escuela para evaluar la conducta y la interacción de los estudiantes adquiere conocimiento práctico, por ejemplo. Este tipo de conocimiento no suele ser generado numéricamente ni somete los datos a alguna clase de instrumentos estadístico.

No obstante, el educador crítico está más interesado en lo que Habermas llama el *conocimiento emancipatorio* (similar al *conocimiento directivo* de Giroux), que intenta reconciliar y trascender la oposición entre el conocimiento

técnico y el práctico. El conocimiento emancipatorio nos ayuda a entender cómo las relaciones sociales son distorsionadas y manipuladas por las relaciones de poder y privilegios. También apunta a crear las condiciones bajo las cuales la irracionalidad, la dominación y la opresión pueden ser transformadas y superadas por medio de la acción deliberada y colectiva. En breve, asienta los fundamentos para la justicia social, la igualdad y el habilitamiento.

Clase

La *clase* se refiere a las *relaciones económicas, sociales y políticas que gobiernan la vida en un orden social dado*. Las relaciones de clase reflejan las restricciones y limitaciones que los individuos y los grupos experimentan en las áreas de nivel de ingreso, ocupación, lugar de residencia y otros indicadores de estatus y de rango social. Las relaciones de clase son las asociadas con la plusvalía del trabajo, quién la produce y quién la recibe. El trabajo excedente es el trabajo emprendido por los trabajadores más allá del que es necesario. Las relaciones de clase también se refieren a la distribución social del poder y su disposición estructural. Hoy en día hay mayores distinciones dentro de las clases trabajadoras y es posible hablar de nuevas subclases dentro de la estructura social estadounidense constituidas por sectores de las agrupaciones negra, hispana y asiática, junto con los blancos ancianos, los minusválidos y otros grupos económicos marginados.

Cultura

El concepto de *cultura*, tan variado como sea, es esencial para el entendimiento de la pedagogía crítica. Utilizo el término "cultura" aquí para significar *las formas particulares en las cuales un grupo social vive y da sentido a sus circunstancias y condiciones de vida "dadas"*. Además de definir la cultura como *un conjunto de prácticas, ideologías y valores a partir de los cuales diferentes grupos otorgan sentido a su mundo*, necesitamos



reconocer cómo las cuestiones culturales nos ayudan a entender quién tiene poder y cómo es reproducido y manifestado en las relaciones sociales que vinculan a la escuela con el orden social mayor; la capacidad de los individuos para expresar su cultura está relacionada con el poder que ciertos grupos son capaces de ejercer en el orden social; la expresión de los valores y creencias de los individuos que comparten ciertas experiencias históricas es determinada por su poder colectivo en la sociedad.¹⁰

El vínculo entre cultura y poder ha sido ampliamente analizado en la teoría social crítica en los últimos diez años. Por lo tanto es posible ofrecer tres postulados de esa literatura que iluminan en particular la lógica política que subyace en las diferentes relaciones entre cultura y poder. En primer lugar, la cultura está íntimamente vinculada con la estructura de las relaciones sociales dentro de las agrupaciones de clase, género y edad que producen formas de opresión y dependencia. Segundo, la cultura es analizada no sólo como una forma de vida sino como una forma de producción merced a la cual los diferentes grupos tanto en sus relaciones dominantes como subordinadas definen y perciben sus aspiraciones en las relaciones desiguales de poder. Tercero, la cultura es vista como un campo de lucha en el que la producción, legitimación y circulación de formas particulares de conocimiento y experiencia son áreas centrales de conflicto. Lo que es importante aquí es que cada uno de estos puntos plantea cuestiones fundamentales acerca de las formas en que las desigualdades son mantenidas y desafiadas en las esferas de la cultura y de la sociedad.¹¹

Cultura dominante, cultura subordinada y subcultura

Tres categorías centrales relacionadas con el concepto de cultura —cultura dominante, cultura subordinada y subcultura— han sido muy discutidas en recientes trabajos críticos. Una cultura puede ser fácilmente analizada como

cultura de origen “dominante” o “subordinada”. La *cultura dominante* se refiere a las prácticas y representaciones sociales que *afirman los valores centrales, intereses y compromisos de la clase social que controla la riqueza material y simbólica de la sociedad*. Los grupos que viven las relaciones sociales subordinados a la cultura dominante son parte de la *cultura subordinada*. Los grupos *subculturales* pueden ser descritos como subconjuntos de las dos culturas de origen (la dominante y la subordinada). Los individuos que forman las subculturas suelen emplear símbolos distintos y prácticas sociales para favorecer una identidad distinta de la de la cultura dominante. Como ejemplo baste referirnos a la cultura *punk*, con sus particulares gustos musicales, sus atuendos fetichistas, su cabello parado y su disconformidad con las reglas dominantes de propiedad alimentadas por los medios masivos, las escuelas, las religiones y la industria cultural establecidos. La mayor parte de las subculturas de la clase trabajadora existen en una posición estructural subordinada en la sociedad, y muchos de sus miembros se involucran en actos de oposición a la cultura dominante de la clase media. No obstante, es importante recordar que la gente no habita las culturas o las clases sociales sino que vive relaciones de clase o culturales, algunas de las cuales pueden ser dominantes mientras que otras son subordinadas.¹²

Las subculturas están envueltas en la disputa por el “espacio” cultural o aberturas en la cultura dominante, ya que ésta nunca es capaz de asegurar un control total sobre los grupos culturales subordinados. Sea que escojamos examinar grupos subculturales británicos (por ejemplo, los jóvenes de la clase trabajadora, los *teddy-boys*, los cabezas rapadas, los *punks*, los chicos rudos, los *rastafarian*) o estadounidenses (digamos los clubes de motociclistas tales como los *Hell's angels*, las pandillas étnicas callejeras, o las pandillas de la clase media suburbana), las subculturas son con más frecuencia *negociadoras* que verdaderamente *opuestas*. Como lo señala John Muncie, esto se debe a que operan sobre todo en el espacio del ocio, que es muy



vulnerable a la incorporación comercial e ideológica.¹³ Las subculturas ofrecen una crítica simbólica del orden social y suelen estar organizadas en relaciones de clase, género, costumbres y raza. Pese a la frecuente y feroz explotación de la resistencia subcultural de varias subculturas de jóvenes hecha por las instituciones burguesas (la escuela, el lugar de trabajo, el sistema de justicia, las industrias de consumo), las subculturas en general son capaces de mantener viva la disputa sobre cómo son producidos, definidos y legitimados los significados; en consecuencia, representan diferentes grados de lucha en contra de la sojuzgación. Muchos movimientos subculturales reflejan una crisis en la sociedad dominante más que una movilización unificada en contra de ella. Por ejemplo, el movimiento hippie en los sesenta representó en parte un ejercicio de socialismo pequeñoburgués hecho por radicales de clase media que estaban movidos tanto por principios idealistas como por una búsqueda de ayuda espiritual y de estilo de vida. Esto a menudo sirvió para quitar la atención crítica de las desigualdades estructurales de la sociedad capitalista. Como Muncie argumenta, las subculturas constituyen “una crisis dentro de la cultura dominante más que una conspiración en contra de ella”¹⁴. La contracultura de los jóvenes de los sesenta fue el abono ideológico que fertilizó mi pedagogía en la parte dos. Había aprendido los rudimentos del radicalismo de la clase media que estaba preocupada con la política pública y evitaba el examen concienzudo y crítico de las desigualdades estructurales que se daban dentro del orden social.

Formas culturales

Las formas culturales son aquellos símbolos y prácticas sociales que expresan cultura, tales como los que se encuentran en la música, el vestido, la alimentación, la religión, la danza y la educación, que se han desarrollado a partir de los esfuerzos de los grupos por definir sus vida en el entorno político y material. La tele-

visión, los videos y las películas se consideran como formas culturales. La escolarización también es una forma cultural, lo mismo que el basquetbol. Las formas culturales no existen separadas de los conjuntos de apuntalamientos relacionados con los medios de producción económica, la movilización del deseo, la construcción de valores sociales, las asimetrías entre poder y conocimiento, las configuraciones de ideologías y las relaciones de clase, raza y género.

Hegemonía

La cultura dominante ejerce control sobre clases o grupos subordinados mediante un proceso conocido como *hegemonía*.¹⁵ La hegemonía se refiere al mantenimiento de la dominación no sólo por el puro ejercicio de la fuerza sino principalmente por prácticas sociales consensuales, formas sociales y estructuras sociales producidas en espacios específicos tales como la iglesia, el estado, la escuela, los medios masivos de comunicación, el sistema político y la familia. Por prácticas sociales me refiero a lo que la gente dice y hace. Naturalmente, las prácticas sociales se realizan por medio de palabras, gestos, signos y rituales particulares apropiados o por una combinación de éstos. Las formas sociales son los principios que proveen y dan legitimidad a prácticas sociales específicas. Por ejemplo, la legislatura estatal es una forma social que da legitimidad a la práctica social de la enseñanza. El término *estructuras sociales* pueden definirse como los imperativos que limitan la vida individual, que parecen estar más allá del control individual y que tienen su origen en las relaciones de poder que gobiernan a la sociedad. Podemos, así, hablar de la “estructura de clase” o de la “estructura económica” de nuestra sociedad.

La hegemonía es una lucha en la que el poderoso gana el consentimiento de los oprimidos, quienes ignoran que participan en su propia opresión. La hegemonía operaba en mis prácticas como maestro de escuela elemental. Dado que no enseñé a mis estudiantes a cuestionar



los valores prevalecientes, las actitudes y las prácticas sociales de la sociedad dominante en una forma sostenida y crítica, mi clase preservó la hegemonía de la cultura dominante. Esa hegemonía era impugnada cuando los estudiantes cuestionaban mi autoridad resistiéndose e interrumpiendo las lecciones. La clase dominante asegura la hegemonía —el consentimiento por parte del dominado— proporcionando símbolos, representaciones y prácticas de vida social en tal forma que las bases de la autoridad social y las relaciones desiguales de poder y privilegio quedan escondidas. Al perpetuar el mito del logro individual y la iniciativa en los medios masivos de comunicación, las escuelas, la iglesia y la familia, por ejemplo, la cultura dominante asegura que los grupos subordinados que fracasan en la escuela o en el mundo de los “ricos y famosos” vean ese fracaso en términos de falta de idoneidad personal o de no tener “suerte”. Los oprimidos se culpan a sí mismos del fracaso escolar, un fracaso que puede ciertamente atribuirse a los efectos estructurales de la economía y a la división por clases del trabajo.¹⁶

La hegemonía es un encasillamiento cultural de significados, una prisión de lenguajes y de ideas a la que ingresan “libremente” tanto los dominadores como los dominados. Como Todd Gitlin señala,

tanto los regidores como los regidos obtienen recompensas psicológicas y materiales en el curso de la confirmación o reconfirmación de su desigualdad. El sentido hegemónico del mundo rezuma en el “sentido común” popular y es reproducido ahí; puede incluso parecer generado por ese sentido común.¹⁷

La hegemonía se refiere al liderazgo moral e intelectual de una clase dominante sobre una clase subordinada llevado a efecto no por medio de coerción (por ejemplo, amenaza de prisión o de tortura) ni de la construcción intencionada de reglas y regulaciones (como en un régimen dictatorial o fascista), sino más bien gracias al consentimiento de la clase subordinada

a la autoridad de la clase dominante. La clase dominante no necesita emplear la fuerza para la manufactura de la hegemonía dado que la clase subordinada se suscribe activamente a muchos de los valores y objetivos de la clase dominante sin estar consciente de la fuente de esos valores o los intereses que los conforman.

La hegemonía no es tanto un proceso de dominación activa como una estructuración activa de la cultura y las experiencias de la clase subordinada por la clase dominante, que es capaz de “encuadrar” las formas en las que los grupos subordinados viven y responden a su propio sistema cultura y experiencias; en otras palabras, la cultura dominante es capaz de manufacturar los sueños y deseos tanto de los grupos dominados como de los dominantes proporcionando los “términos de referencia” (por ejemplo, las imágenes, visiones, historias, ideales) a partir de los cuales se espera que todos los individuos vivan sus vidas. La cultura dominante trata de “fijar” los significados de los signos, los símbolos y las representaciones para proveer una visión del mundo “común”, enmascarando las relaciones de poder y privilegio por medio de los medios masivos de comunicación, los aparatos del Estado tales como las escuelas, las instituciones gubernamentales y las burocracias estatales. A los individuos se les proporcionan “posiciones subjetivas” que los condicionan a reaccionar a ideas y opiniones en formas prescritas. Por ejemplo, la mayor parte de los individuos en los Estados Unidos, cuando son llamados “americanos” se consideran habitualmente amantes de la libertad, defensores de los derechos individuales, guardianes de la paz mundial, etc.; raramente se ven a sí mismos como agentes sociales contradictorios. No suele ocurrir que vean a su país atrasado respecto a otras economías industriales del mundo en lo que se refiere a la seguridad de sus ciudadanos en áreas como la salud, los programas subsidiados de apoyo a la familia o los habitacionales. Como ciudadanos del país más rico en el mundo, no acostumbran cuestionarse por qué su gobierno no puede permitirse ser más generoso con sus ciudadanos, y la mayoría se horro-



rizaría de oír una descripción de su país como un "régimen terrorista" que ejercita actos encubiertos de guerra en contra de los países latinoamericanos tales como Nicaragua. La imagen prevaleciente que las escuelas, la industria del entretenimiento y las agencias gubernamentales han hecho pública es de benevolencia, en la que los intereses de las clases dominantes supuestamente representan los intereses de todos los grupos. Es una imagen en la que los valores y creencias de la clase dominante aparecen tan correctos que rechazarlos sería anti-natural, una violación al sentido común.

Dentro del proceso hegemónico, los significados establecidos suelen estar limpios de contradicción, impugnación y ambigüedad. La resistencia ocurre, no obstante, con mayor frecuencia en el dominio de la cultura popular. En este caso, la cultura popular se convierte en un campo de negociación en donde los grupos dominantes, subordinados y de oposición afirman y disputan las representaciones y significados culturales. La cultura dominante raramente tiene éxito en todos los frentes; la gente *resiste*. Los grupos alternativos se las arreglan para encontrar diferentes valores y significados para regular sus vidas. Los grupos de oposición intentan desafiar el modo cultural prevaleciente de estructurar y codificar las representaciones y significados. Las prácticas sociales prevalecientes son, de hecho, resistidas. Las escuelas y otros espacios sociales y culturales raramente se encuentran cautivos del proceso hegemónico puesto que ahí también encontramos lucha y confrontación. Es por esto que las escuelas pueden ser caracterizadas como terreno de transacciones, intercambios y luchas entre los grupos subordinados y a ideología dominante. Hay una relativa autonomía dentro de los espacios escolares que permite emerger hacia ciertas formas de resistencia y romper la cohesividad de la hegemonía. Los maestros discuten sobre los libros que han de usar, sobre las prácticas disciplinarias y sobre los propósitos y objetivos de los cursos particulares y de los programas.

Un ejemplo actual de la batalla por la hegemonía puede verse en el desafío planteado por

los fundamentalistas cristianos a la escuela pública. La crítica fundamentalista ha instigado un debate sobre las prácticas pedagógicas dominantes que regulan todo, desde los libros de texto hasta cómo, en las clases de ciencias, los maestros pueden dar cuenta de los orígenes de la raza humana. El asunto importante a recordar, de cualquier forma, es que la hegemonía está siempre en operación; ciertas ideas, valores y prácticas sociales en general prevalecen por encima de otras.

No todos los valores prevalecientes son opresivos. A los educadores críticos, también, les gustaría asegurar la hegemonía para sus propias ideas. El desafío para los maestros es reconocer e intentar transformar esos rasgos antidemocráticos y opresivos del control hegemónico que frecuentemente estructuran la existencia diaria de las aulas de modos no transparentes. Estos rasgos opresivos no suelen ser desafiados porque la ideología dominante es tan inclusiva que a los individuos se les enseña a verla como natural, de sentido común e inviolable. Por ejemplo, los grupos subordinados que se adhieren a una ideología que pudiera ser descrita como de ala derecha, frecuentemente son los más lesionados por el gobierno republicano que ellos eligieron, en términos de recortes en la ayuda para servicios sociales, agricultura, etc. Pero el Partido Republicano ha vendido una imagen de sensatez, firmeza, anticomunismo y mucho patriotismo, rasgos que remiten a grupos subordinados cuyas prácticas culturales pueden incluir oír la música *country* o del oeste, seguir los programas de televisión y las cruzadas evangelistas o aplaudir las hazañas pugilísticas de Rambo. Los que buscan describir las formas en que los ricos son favorecidos sobre los grupos subordinados son descalificados como liberales que no apoyan a los "defensores de la libertad" en Nicaragua. ¿Quién necesita usar la fuerza cuando la hegemonía ideológica trabaja tan bien? Como Gore Vidal ha observado acerca de los Estados Unidos: "El genio de nuestro sistema consiste en hacer que la gente ordinaria vaya y vote en contra de sus intereses. La forma en que nuestra clase re-



gidora se mantiene fuera de la vista de una de las más grandes acrobacias en la historia política de cualquier país".¹⁸

Ideología

La hegemonía no podría hacer su trabajo sin el apoyo de la ideología. La ideología permea todo en la vida social y no sólo se refiere a la ideología política del comunismo, socialismo, anarquismo, racionalismo o existencialismo. La ideología se refiere a *la producción y representación de ideas, valores y creencias y a la forma en que son expresados y vividos tanto por los individuos como por los grupos*.¹⁹ Simplemente, la ideología se refiere a la producción de sentidos y significados. Puede describirse como una forma de ver el mundo, un complejo de ideas, diferentes tipos de prácticas sociales, rituales y representaciones que *tendemos a aceptar tanto como naturales como de sentido común*. Es el resultado de la intersección del significado y el poder en el mundo social. Las costumbres, los rituales, las creencias y los valores suelen generar en los individuos concepciones distorsionadas de su ubicación en el orden sociocultural y por tanto sirven para reconciliarlos con tal ubicación y para disfrazar las relaciones injustas de poder y privilegio; esto es lo que algunas veces es llamado "hegemonía ideológica".

Stuart Hall y James Donald definen ideología como

los marcos de pensamiento que son usados en la sociedad para explicar, imaginar, otorgar sentido o dar significado al mundo social y político [...] Sin estos marcos no podríamos darle sentido al mundo de ningún modo; pero con ellos nuestras percepciones están inevitablemente estructuradas en una dirección particular por los propios conceptos que estamos usando.²⁰

La ideología incluye tanto funciones positivas como negativas en cualquier momento dado: *la función positiva* de la ideología es "proporcionar

los conceptos, categorías, imágenes e ideas por medio de los cuales la gente da sentido a su mundos social y político, forma sus proyectos, toma una cierta conciencia de su ubicación en el mundo y actúa en él"; *la función negativa* de la ideología "se refiere al hecho de que todas esas perspectivas son inevitablemente selectivas. De este modo una perspectiva organiza positivamente los 'hechos' y tiene sentido porque incluye inevitablemente *esa* forma de poner las cosas".²¹

Para entender completamente la función negativa de la ideología, debe vincularse el concepto con una teoría de dominación. La *dominación* ocurre cuando las relaciones de poder establecidas en un nivel institucional son sistemáticamente asimétricas; esto es, cuando son desiguales y privilegian por lo tanto a algunos grupos por encima de otros. de acuerdo con John Thompson, la ideología en su función negativa trabaja mediante cuatro formas diferentes: la legitimación, la disimulación, la fragmentación y la cosificación. La *legitimación* ocurre cuando un sistema de dominación se sostiene presentándose como legítimo o como eminentemente justo y digno de respeto. Por ejemplo, al legitimar al sistema escolar como justo y meritocrático y como uno que da a todos las mismas oportunidades, la cultura dominante esconde la verdad del currículum oculto —el hecho de que aquellos a quienes la escuela ayuda más son los que vienen de las familias más opulentas. La *disimulación* resulta cuando las relaciones de dominación están ocultas, negadas u oscurecidas en diferentes formas. Por ejemplo, la práctica de la estratificación institucionalizada en las escuelas pretende que la escuela ayuda a satisfacer mejor las necesidades de los grupos estudiantiles con distintas habilidades académicas. No obstante, describir la estratificación en esta forma ayuda a encubrir su función social reproductiva, que es la de clasificar a los estudiantes de acuerdo con su ubicación social de clase. La *fragmentación* ocurre cuando las relaciones de dominación están sostenidas por la producción de significados en una forma que fragmenta a los grupos de tal modo que



quedan ubicados en oposición a otros. Por ejemplo, cuando los críticos de la educación conservadores explican los niveles decadentes en la educación estadounidense como resultado de haber tratado de acomodar a los estudiantes minoritarios de bajos ingresos; esto algunas veces produce una reacción en otros grupos subordinados en contra de los estudiantes emigrantes. Esta táctica del "divide y rige" evita que los grupos oprimidos trabajen juntos para asegurar colectivamente sus derechos. La *cosificación* ocurre cuando situaciones históricas transitorias se presentan como permanentes, naturales y de sentido común como si existieran fuera del tiempo.²² Esto ha ocurrido hasta cierto grado con la exigencia actual por un programa nacional basado en la adquisición de información sobre los "grandes libros" para tener mayor acceso a la cultura dominante. Estos trabajos son venerados como conocimiento de alto nivel, pues la fuerza de la historia los anuncia como tales y los ha ubicado en las listas de libros en instituciones culturales respetables como las universidades. Aquí la alfabetización se vuelve una arma que puede usarse en contra de los que son "culturalmente analfabetas", cuya clase social, raza o género presenta sus propias experiencias e historias como de poca importancia para ser dignas de investigación. Esto es, como herramienta pedagógica, un énfasis en los grandes libros frecuentemente desvía la atención de las experiencias personales de los estudiantes y de la naturaleza política de la vida diaria. Enseñar los grandes libros es también una forma de inculcar ciertos valores y modelos de conducta en los grupos sociales, solidificando de ese modo la jerarquía social existente. La tarea más difícil analizar estas funciones negativas de la ideología es desenmascarar esas propiedades ideológicas que se insinúan como los componentes fundamentales de la realidad. Las funciones ideológicas que secuestran la esfera del sentido común consiguen con frecuencia disfrazar las bases de sus operaciones.

En este punto debería estar claro que la ideología representa un vocabulario de estandarización y una gramática de designios sancio-

nada y sostenida por prácticas sociales particulares. Todas las ideas y los sistemas de pensamiento organizan una interpretación de la realidad de acuerdo con sus propias metáforas, narrativas y retórica. No hay "estructura profunda", lógica totalizante o gran teoría prístina en forma libre de efectos que esté completamente descontaminada de interés, valoraciones o juicios —o sea, de *ideología*. No hay santuario privilegiado separado de la cultura y la política donde podamos ser libres para distinguir la verdad de la creencia, el hecho del juicio, la imagen de la interpretación. No hay ambiente "objetivo" que no esté impregnado con la presencia social.

Si podemos todos estar de acuerdo en que como individuos heredamos una comunidad preexistente de signos, y reconocemos que todas las ideas, valores y significados tienen raíces sociales y desarrollan funciones sociales, entonces comprender a la ideología se vuelve un asunto de investigar *qué* conceptos, valores y significados *oscurecen* nuestra comprensión del mundo social y nuestra ubicación dentro de las redes de las relaciones entre poder y conocimiento, y cuáles conceptos, valores y significados *esclarecen* tal comprensión. En otras palabras, ¿por qué ciertas formaciones ideológicas hacen que no reconozcamos nuestra complicidad al establecer o mantener relaciones asimétricas de poder y privilegio dentro del orden sociocultural?

La *ideología dominante* se refiere a los patrones de creencias y valores compartidos por la mayoría de los individuos. Casi todos los estadounidenses —tanto los ricos como los pobres— comparten la creencia de que el capitalismo es mejor sistema que el socialismo democrático, por ejemplo, o que los hombres en general son más capaces de desempeñarse en posiciones de mando que las mujeres o que las mujeres deberían ser más pasivas y hogareñas. Aquí debemos reconocer que el sistema económico requiere de la ideología del capitalismo consumidor para naturalizarla y presentarla como de sentido común. La ideología del patriarcado también es necesaria para mantener a salvo y segura la naturaleza de la economía en la hegemonía prevaleciente. Hemos sido "alimenta-



dos" con estas ideologías dominantes durante décadas mediante los medios masivos de comunicación, las escuelas y la socialización de la familia.

Las ideologías opositivas existen, no obstante, e intentan desafiar a las ideologías dominantes y resquebrajar los estereotipos existentes. En algunas ocasiones, la cultura dominante es capaz de manipular ideologías alternativas y opositivas de forma que la hegemonía pueda ser más efectivamente asegurada. Por ejemplo, *The Cosby show*, en la televisión comercial, lleva el mensaje de que hay un camino social en Estados Unidos para que los negros sean doctores y abogados exitosos. Esta imagen favorable de los negros, no obstante, enmascara el hecho de que la mayor parte de los negros en ese país viven en una posición subordinada a la cultura dominante blanca con respecto al poder y al privilegio. La cultura dominante asegura la hegemonía transmitiendo y legitimando ideologías, como en *The Cosby show*, que reflejan y dan forma a la resistencia popular a los estereotipos, pero que en la práctica hacen poco por desafiar las bases reales de poder de los grupos dominantes.

La ideología dominante frecuentemente alienta a las ideologías opositivas y tolera las que desafían su propia racionalidad, dado que absorbiendo esos valores contradictorios, ellas serán cada vez menos capaces de domesticar los valores conflictivos y contradictorios. Esto se debe a que la sujeción hegemónica del sistema social es tan fuerte que en general puede resistir la disensión y de hecho neutralizarla como oposición simbólica. Durante mis días de enseñanza en el gueto suburbano, los bailes escolares en el gimnasio solían celebrar los valores, los significados y el placer de la vida en la calle —algunos de los cuales podían ser considerados opositivos— pero eran toleradas por la administración porque ayudaban a disminuir la tensión en la escuela. Se permitía a los estudiantes un espacio simbólico por un tiempo limitado, si bien no revistió nada concreto en términos de la subordinación cotidiana de los estudiantes y sus familias.

La principal cuestión para los maestros que intentan ser conscientes de las ideologías que

modelan su propia enseñanza es: ¿Cómo ciertas prácticas se han vuelto tan habituales o naturales en los ambientes escolares que los maestros las aceptan como normales, no problemáticas y esperadas? ¿Con qué frecuencia, por ejemplo, cuestionan los maestros prácticas tales como la estratificación, el agrupamiento por habilidades, la graduación competitiva, los enfoques pedagógicos centrados en el maestro y el uso de recompensas y castigos como estrategias de control? El punto aquí es comprender que estas prácticas no están cinceladas en piedra, sino que están, en realidad, socialmente construidas; entonces, ¿cómo está estructurada ideológicamente la sabiduría destilada de la teorización educativa tradicional? ¿Qué constituye los orígenes y legitimidad de las prácticas pedagógicas sirven para dar el poder al estudiante y hasta qué grado operan como formas de control social que apoyan, estabilizan y legitiman el papel del maestro como guardián moral del Estado? ¿Cuáles son las funciones y los efectos de la imposición sistemática de las opiniones ideológicas en las prácticas docentes en el aula?

En mi diario, ¿qué caracterizó las bases ideológicas de mi propia práctica de enseñanza? ¿En qué forma el "ser escolarizado" capacita y a la vez contiene las subjetividades de los estudiantes? Uso aquí la palabra "subjetividad" para significar formas de conocimiento que son tanto conscientes como inconscientes y que expresan nuestra identidad como agentes humanos. La subjetividad relaciona el conocimiento diario en sus formas socialmente construidas e históricamente producidas. A continuación, podemos preguntar: ¿Cómo las prácticas ideológicas dominantes de los maestros ayudan a estructurar las subjetividades de los estudiantes? ¿Cuáles son las posibles consecuencias de esto, para bien o para mal?

Prejuicio

Prejuicio es el juicio anticipado y negativo de individuos y grupos a partir de evidencias no reconocida, infundadas e inadecuadas. Como



estas actitudes negativas ocurren con mucha frecuencia, adquieren un carácter de sentido co-

mún o ideológico que suele emplearse para justificar los actos de discriminación.

Notas de la lectura

¹ Stanley Aronowitz y Henry Giroux, *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*, South Hadley, Massachusetts, Bergin and Garvey Publishers, Inc., 1985, pp. 69-114. Véase para una revisión y análisis crítico de esta literatura.

² Roger Simo, "Empowerment as a pedagogy of possibility", en *Language arts* 64, núm. 4, abril de 1987, p. 370.

³ William J. Bennett, *What works: Research about teaching and learning*, Washington, DC, The United States Department of Education, 1986. También: Henry Giroux y Peter McLaren, "Teacher education and the politics of democratic life: Beyond the Reagan agenda in the era of good times", en C. C. Yeakey y G. S. Johnston (eds.), *Schools as conduits: Educational policymaking during the Reagan years*, Nueva York, Praeger Press, en prensa.

⁴ James Clifford, "On Ethnographic Surrealism", en *Comparative studies in society and history* 23, núm. 4, 1981, pp. 539-564.

⁵ Las fuentes para esta sección son las siguientes: Bertell Ollman, "The meaning of Dialectics", en *Monthly review*, noviembre de 1986; Wilfrid Carr y Stephen Kemmis, *Becoming critical: Knowing through action research*, Victoria Deakin University, 1983; Stephen Kemmis y Lindsay Fitzclarence, *Curriculum theorizing: beyond reproduction theory*, Victoria Deakin University, 1986; Henry Giroux, *Metodology, culture and the process of schooling*, Filadelfia, Temple University Press y Londres, Falmer.

Press, Ltd., 1981; Ernst Bloch, "The Dialectical Method", en: *Man and world*, núm. 16, 1983, pp. 281-313.

⁶ Kemmis y Fitzclarence, *op. cit.*, pp. 36 y 37.

⁷ Peter McLaren, *op. cit.*

⁸ Esta discusión de micro y macro objetivos está tomada de Henry Giroux, "Overcoming

behavioral and humanistic objectives", en *The education forum*, mayo de 1979), pp. 409-419. También Henry Giroux, *Teachers as intellectuals: Towards a critical pedagogy of practical learning*, South Hadley, Massachusetts, Bergin and Garvey Publishers, en prensa.

⁹ Véase Jurgen Habermas, *Knowledge and human interests*, traducción al inglés de J. J. Shapiro, Londres, Heinemann, 1972; véase también Jurgen Habermas, *Theory and practice*, traducción al inglés de J. Viertel, Londres, Heinemann, 1974, así como Kemmis y Fitzclarence *op. cit.*, pp. 70-72.

¹⁰ Para una discusión completa de la cultura, véase Enid Lee, *Letters to Marcia: A teachers guide to antiracist teaching*, Toronto, Cross Cultural and Communication Centre, 1985.

¹¹ Henry Giroux y Peter McLaren, "Teachers education and the politics of engagement: The case for democratic schooling", en *Harvard Educational Review*, núm. 56, 1986, 3, pp. 232 y 233.

¹² Para esta discusión de la cultura estoy en deuda con Raymond A. Calluori, "The kids are alright: New wave subcultural theory", en *Social text* 4, núm. 3, 1985, pp. 43-53; Mike Brake, *The sociology of youth culture and youth subculture*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1980; Graham Murdock, "Mass communication and the construction of meaning", en N. Armstead (ed.) *Reconstructing social psychology style*, Londres y Nueva York, Methuen, 1979; Ian Connell, D. J. Ashenden, S. Kessler y G. G. Dowsett, *Making the difference: schooling, families and social division*, Sydney, George Allen and Unwin, 1982. También: Stuart Hall y Tony Jefferson, *Resistance thorough rituals: Youth subcultures in postwar Britain*, Londres, Hutchinson and the Centre for Contemporary Cultural Studies, Universidad de Birmingham, 1980.

¹³ John Muncie, "Pop culture, por music and postwar youth subcultures", en *Popular Culture*,



bloque 5 unidades 18 y 19/20, The Open University Press, 1981, pp. 31-62.

¹⁴ John Muncie, *ibid.*, p. 76.

¹⁵ La sección sobre hegemonía tiene las siguientes fuentes: Henry Giroux, *Ideology...*, pp. 22-26; *Popular culture*, 1981, un curso de segundo grado en la universidad abierta, en Milton Keynes, Inglaterra, publicado por The Open University Press y distribuido en los Estados Unidos por Taylor y Francis, Filadelfia. Varios folletos en esta serie fueron instrumentos para desarrollar las secciones sobre ideología y hegemonía: Geoffrey Bourne, "Meaning, Image and Ideology", en *Form and meaning I*, Open University Press, bloque 4, unidades 13 y 15, pp. 37-65; véase también Tony Bennett, "Popular culture: defining our terms", *Popular culture: Themes and issues I*, bloque 1, unidades 1 y 2, pp. 77-87, "Popular culture: History and theory", en *Popular culture: themes and issues II*, bloque 1, unidad 3, pp. 29-32. Otra fuente importante es un folleto para el curso del tercer nivel en la Universidad abierta: *The politics of cultural production*, The Open University Press, 1981. Las secciones relevantes incluyen a: Geoff Whitty, "Ideology, Politics and Curriculum", pp. 7-52; David Davies, "Popular Culture, Class and Schooling", pp. 53-108. Véase también a P.J. Hills, *A dictionary of education*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1982, pp. 166 y 167; y Raymond Williams, *Keywords: A vocabulary of culture and society*, Londres, Fontana, 1983, pp. 144-146.

¹⁶ William Ryan, *Blaming the victim*, Nueva York, Vintage Books, 1976.

¹⁷ Todd Gitlin, *The whole world is watching. Mass media in the making and unmaking of the new left*, Birdley y Londres, University of California Press, 1980, pp. 253 y 254.

¹⁸ Gore Vidal, *Monthly Review*, núm. 19 octubre de 1986, citado en Allen Fenichel "Alternative economic policies", *The ecumenist* 25, núm. 4, mayo-junio de 1987, p. 49.

¹⁹ Para esta sección sobre ideología estoy en deuda con Henry Giroux. *Theory and resistance in education: pedagogy for the opposition*, South Hadley, Bergin and Garvey, 1983, p. 143. Véase también Stanley Aronowitz y Henry Giroux, *op. cit.*; Douglas Kellner, "Ideology, Marxism, and Advanced Capitalism", en *Socialist review* 8, núm. 6 1978, p. 38; Gibson Winter, *Liberating creation: Foundations of religious social ethics*, Nueva York, Crossroad, 1981, p. 97. También: Geoff Whitty, *op. cit.*, pp. 7-52 y David Davies, *op. cit.*, pp. 53-108; Williams, *op. cit.*, pp. 153-157; Tony Bennett, *op. cit.*, pp. 77-87; y Geoffrey Bourne, *op. cit.*, pp. 37-53.

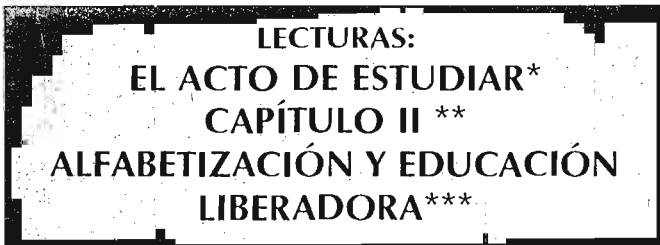
²⁰ James Donald y Stuart Hall, "Introduction", en S. Donald y S. Hall (eds.), *Politics and ideology*, Milton Keynes, Filadelfia, Open University Press, 1986, pp. ix-x.

²¹ James Donald y Stuart Hall, *loc. cit.*

²² John Thompson, "Language and ideology", en *The Sociological Review* 35, núm. 3, agosto de 1987, pp. 516-536.



TEMA 2. Paulo Freire: Los círculos de cultura



PRESENTACIÓN

En estas lecturas se presenta una parte de la vasta obra escrita por el educador brasileño Paulo Freire. La Pedagogía de este autor comenzó como un medio para alfabetizar y habilitar a campesinos de su país con el fin de que se liberaran de la opresión.

La obra educativa de Freire está vinculada a la cultura de los oprimidos. Parte de los valores, las ideas y el lenguaje propio de los sujetos de la educación, se sustenta en la propia cultura de los sujetos que intervienen en el proceso educativo. De acuerdo con Freire los maestros, mediante el diálogo, podemos trabajar con grupos marginados su capital cultural y reivindicar sus cultura; es decir, podemos reconocer el valor de la cultura y los saberes del oprimido y desde allí "leer" el mundo.

El mundo como realidad objetiva se presenta oculto, "velado" por la ideología dominante, el conocimiento de su esencia exige trascender el nivel de lo inmediato. Enfrentando la cultura e ideología dominantes, desde la cultura de los oprimidos, éstos pueden quitar el velo ideológico que cubre a la realidad y reconocerla como contradictoria e histórica.

El trabajo pedagógico de Freire promueve formas de conciencia que llevan a los educandos a

la acción cultural, social y política para crear formas de convivencia más democráticas, más humanas. La pedagogía crítica de Freire conduce a los sujetos a realizar acciones liberadoras en contra de la estructuras sociales opresivas.

Freire desafía a los profesores y estudiantes a involucrarse en prácticas pedagógicas diseñadas para crear lo que él llama la comunicación dialógica. Sus estrategias proveen de mecanismos y posibilidades para la crítica y acción liberadora. Están diseñadas para la liberación.

EL ACTO DE ESTUDIAR

Al compilar una bibliografía, existe un propósito intrínseco: centralizar o estimular en el lector potencial el deseo de aprender más.¹ Cuando una bibliografía no satisface este objetivo, cuando parece que le falta algo, o no supone un desafío para los lectores, la motivación para utilizarla queda debilitada.

Se convierte, pues, en algo inútil, que queda perdido para siempre en los cajones de un escritorio, confundido entre muchas otras cosas.

Existen tres clases de público cuando se desarrolla una bibliografía: las personas a quienes va dirigida, los autores citados y el conjunto de los demás escritores de bibliografías. No es posible compliar una bibliografía simplemente copiando títulos al azar o a partir de comentarios. Es más, una bibliografía no debería prescribir lecturas de un modo dogmático; debería suponer un desafío para quienes la leen. Este desafío se concreta a medida que se comienzan a estudiar los trabajos citados, y no sólo leyendo de modo superficial u hojeando textos.

En efecto, estudiar es una tarea difícil que requiere una actitud crítica sistemática y una disciplina intelectual que sólo se adquiere con la práctica. Esta actitud crítica es precisamente lo que no genera la «educación bancaria».² Por el contrario, lo que ésta procura fundamentalmente es eliminar nuestra curiosidad, nuestro

* Paulo Freire. "El acto de Estudiar", en: Freire, Paulo. *La Naturaleza Política de la Educación, Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona, Paidós, 1990. pp. 29-32.

** Paulo Freire. "Capítulo II", en: Freire, Paulo. *La Pedagogía del Oprimido*. México, Siglo XXI. 1990. pp. 71-95.

*** Miguel Escobar. "Alfabetización y Educación Liberadora", en: Escobar Miguel. *Paulo Freire y la Educación Liberadora*. México, SEP-El Caballito, 1985. pp. 121-160.



espíritu inquisitivo y nuestra creatividad. Así, la disciplina del estudiante, en relación con el texto se convierte en una disciplina ingenua, más que en una crítica esencial del mismo.

Cuando los lectores se someten a este proceso ingenuo, la lectura se convierte en algo puramente mecánico, y esto, entre otras cosas, provoca la distracción de los lectores, que acaban perdiendo el interés. Lo que fundamentalmente se exige de los lectores es una memorización, y no comprensión del contenido. En lugar de entender el texto, el desafío reside en memorizarlo, y si los lectores han sido capaces de lograrlo, han cumplido con el objetivo.

Según una concepción crítica, las cosas son muy distintas: un lector se siente desafiado por el texto en su conjunto, y su objetivo reside en apropiarse de su significado más profundo.

A continuación se incluyen algunos criterios esenciales destinados a desarrollar una actitud crítica durante el acto de estudiar:

a) *El lector debería asumir el rol de sujeto de la acción.* Si el lector se enfrenta al texto como magnetizado por las palabras del autor, hechizado por una fuerza mágica; si el lector se comporta pasivamente y se «domestica», procurando sólo memorizar las ideas del autor; si el lector permite que le «invada» lo que afirma el autor; si el lector se transforma en un «vehículo» de extractos de un texto internalizado, es imposible que estudie seriamente.

Estudiar seriamente un texto exige un análisis del estudio que llevó a cabo el autor para poder escribirlo. Requiere una comprensión del condicionamiento sociológico-histórico del conocimiento. Y exige una investigación del contenido que se estudia y de otras dimensiones del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, re-crear, reescribir; y ésta es la tarea de un sujeto activo. Es más, con un enfoque así, el lector no se puede separar del texto porque estaría renunciando a su actitud crítica respecto del mismo.

Dicha actitud crítica en el estudio es la misma que se necesita al afrontar la realidad (es decir, el mundo real y la vida en general), una actitud de cuestionamiento interno a través de

la cual se comprenden cada vez más las razones que existen tras los hechos.

Estudiamos más a fondo cuanto más luchamos por alcanzar una visión global, para aplicarla al texto, diferenciando las dimensiones que la componen.

Al delimitar estas cuestiones centrales que en su interacción constituyen la unidad del texto, el lector crítico se verá sorprendido por la matriz de temas que no siempre se encuentran explícitos en el índice de un libro. La demarcación de estos temas también debería obviamente incorporar el marco de referencia del lector activo.

Cuando leemos un libro, los lectores activos deberíamos ser receptivos a cualquier pasaje que dispare una reflexión más profunda sobre cualquier tema, aun cuando no sea el tema principal del texto. Si intuimos una relación posible entre el pasaje que hemos leído y nuestros intereses, en nuestra condición de buenos lectores deberíamos concentrarnos en el análisis del texto, buscando una conexión entre la idea principal y nuestro propio interés. No obstante lo cual, existe un prerequisite: debemos analizar el contenido del pasaje, recordando lo que le antecede y lo que continúa, para no traicionar el pensamiento global del autor.

Una vez que establecemos el punto de relación entre el pasaje que estamos estudiando y nuestro tema de interés, deberíamos apuntarlo en una ficha, con un título que lo asocie con el tema específico de estudio. Dado que un texto escrito nos ofrece esta posibilidad, deberíamos tomarnos el tiempo de reflexionar sobre el pasaje. Después podemos continuar leyendo concentrándonos en todos los demás pasajes que nos susciten una reflexión más profunda.

En última instancia, el estudio serio de un libro, o de un artículo, no sólo implica aprehender críticamente su contenido básico, sino asumir también una aguda sensibilidad, una permanente inquietud intelectual y una predisposición a la investigación.

b) *En suma, el acto de estudiar es una actitud frente a la realidad.* En razón de lo cual, no puede reducirse a la relación entre el lector y el libro o el texto.



De hecho, un libro refleja la confrontación de su autor con la realidad. Expresa dicha confrontación. Incluso cuando un autor no presta atención alguna a la realidad concreta, estará manifestando su propia y especial manera de enfrentarse a ella. Por encima de todo, estudiar es pensar sobre las vivencias, lo cual constituye la mejor manera de pensar adecuadamente. Aquel que estudia jamás debería perder la curiosidad por las otras personas y por la realidad. Hay quienes formulan preguntas, hay quienes tratan de encontrar respuestas y otros que continúan buscando.

El hecho de preservar esta curiosidad nos ayuda a sacar ventajas de la misma y a ser habilidosos. De esta forma empleamos lo que ya hemos aprendido del enfrentamiento con las vivencias cotidianas y del diálogo.

Las ideas que a menudo se nos «imponen» mientras caminamos por la calle constituyen de hecho lo que Wright Mills denomina un archivo de ideas.³ Estos destellos, cuando están correctamente archivados, constituyen verdaderos desafíos a los que deberíamos atender. Cuando los convertimos en pensamientos más profundos, casi siempre se convierten en los medios de una reflexión más plena a la hora de leer un texto.

c) El hecho de estudiar un tema específico nos exige, cuando es posible, estar familiarizados con una determinada bibliografía, ya sea sobre un tema en general o sobre el área de nuestras investigaciones de ese momento.

d) El acto de estudiar supone una relación dialéctica entre el lector y el autor, que se refleja en los temas tratados.

Esta dialéctica implica el condicionamiento histórico, sociológico e ideológico del autor, que por lo general no coincide con el del lector.

e) El acto de estudiar exige modestia.

Si realmente asumimos una actitud modesta, compatible con una actitud crítica, no deberemos sentirnos tontos cuando nos veamos enfrentados a grandes dificultades al tratar de discernir el significado más profundo de un texto. No siempre es tan sencillo entender un libro. Siendo modestos y críticos, sabemos que un texto puede a menudo estar más allá de nuestra capacidad inmediata de respuesta, porque *constituye* un desafío.

En tal caso, lo que deberíamos admitir es nuestra necesidad de estar mejor capacitados, para poder volver al texto entonces. De hecho, de nada servirá pasar a la página siguiente, si no podemos entender la que estamos leyendo. Por el contrario, debemos dedicarnos a desentrañar sus misterios. La comprensión de un texto no es un don que pueda sernos otorgado por otro. Exige paciencia y dedicación por parte de quienes lo consideran problemático. El acto de estudiar no debería medirse según la cantidad de páginas leídas en una noche, o el número de libros leídos en un semestre.

Estudiar no es consumir ideas, sino crearlas y recrearlas.



CAPÍTULO II

La concepción "bancaria" de la educación como instrumento de opresión. Sus supuestos. Su crítica.

La concepción problematizadora de la educación y la liberación. Sus supuestos.

La concepción "bancaria" y la contradicción educador-educando.

La concepción problematizadora y la superación de la contradicción educador-educando: nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo.

El hombre como ser inconcluso y consciente de su inconclusión y su permanente movimiento tras la búsqueda del SER MÁS.

Cuanto más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante —el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente *narrativa, discursiva, disertadora*.

Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean éstos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto —el que narra— y objetos pacientes, oyentes —los educandos.

Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente ésta, narrar, siempre narrar.

Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es "llenar" a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta

que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla.

Es por esto por lo que una de las características de esta educación disertadora es la "sonoridad" de la palabra y no su fuerza transformadora: Cuatro veces cuatro, deciséis; Perú, capital Lima, que el educando fija, memoriza, repite sin percibir lo que realmente significa cuatro veces cuatro. Lo que verdaderamente significa capital, en la afirmación: Perú, capital Lima, Lima para el Perú y Perú para América Latina.⁴

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en "vasijas", en recipientes que deben ser "llenados" por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus "depósitos", tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen "llenar" dócilmente, tanto mejor educandos serán.

De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita.

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción "bancaria" de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan.

En el fondo, los grandes archivados en esta práctica equivocada de la educación (en la mejor de las hipótesis) son los propios hombres. Archivados ya que, al margen de la búsqueda, al margen de la praxis, los hombres no pueden ser. Educadores y educandos se archivan en la medida en que, en esta visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber. Sólo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mun-



doo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada.

En la visión "bancaria" de la educación, el "saber", el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión; la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro.

El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serían siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda.

El educador se enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos. Los educandos, alienados a su vez, a la manera del esclavo, en la dialéctica hegeliana, reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador pero no llegan, ni siquiera en la forma del esclavo en la dialéctica mencionada, a descubrirse como educadores del educador.

En verdad, como discutiremos más adelante, la razón de ser de la educación liberadora radica en su impulso inicial conciliador. La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos.

En la concepción "bancaria" que estamos criticando, para la cual la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación. Por el contrario, al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la "cultura del silencio", la "educación bancaria" mantiene y estimula la contradicción.

De ahí que ocurra en ella que:

a) el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.

- b) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- e) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción;
- g) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- h) el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.
- j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.

Si el educador es quien sabe, y si los educandos son los ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de "experiencia realizada" para ser el saber de experiencia narrada o transmitida.

No es de extrañar, pues, que en esta visión "bancaria" de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollaran en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo.

Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderá a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos.

En la medida en que esta visión "bancaria" anula el poder creador de los educandos o lo



minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores. Para éstos, lo fundamental no es el descubrimiento del mundo, su transformación. Su humanitarismo, y no su humanismo, radica en la preservación de la situación de que son beneficiarios y que les posibilita el mantenimiento de la falsa generosidad a que nos referíamos en el capítulo anterior. Es por esta misma razón por lo que reaccionan, incluso instintivamente, contra cualquier tentativa de una educación que estimule el pensamiento auténtico, pensamiento que no se deja confundir por las visiones parciales de la realidad, buscando, por el contrario, los nexos que conectan uno y otro punto, uno y otro problema.

En verdad, lo que pretenden los opresores "es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime"⁵ A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación.

Para esto, utilizan la concepción "bancaria" de la educación a la que vinculan todo el desarrollo de una acción social de carácter paternalista, en que los oprimidos reciben el simpático nombre de "asistidos". Son casos individuales, meros "marginados", que discrepan de la fisonomía general de la sociedad. Ésta es buena, organizada y justa. Los oprimidos son la patología de las sociedades sanas, que precisan por esto mismo ajustarlos a ella, transformando sus mentalidades de hombres "ineptos y perezosos".

Como marginados, "seres fuera de" o "al margen de", la solución para ellos sería la de que fuesen "integrados", "incorporados" a la sociedad sana de donde "partirán" un día, renunciando, como tróficos, a una vida feliz...

Para ellos la solución estaría en el hecho de dejar la condición de ser "seres fuera de" y asumir la de "seres dentro de".

Sin embargo, los llamados marginados, que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron *fuera de*. Siempre estuvieron *dentro de*. Dentro de la estructura que los transforma en "seres para otro". Su solución, pues, no está en el hecho de "integrarse", de "incorporarse" a esta

estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en "seres para sí".

Obviamente, no puede ser éste el objetivo de los opresores. De ahí que la "educación bancaria, que a ellos sirve; jamás pueda orientarse en el sentido de la concienciación de los educandos.

En la educación de adultos, por ejemplo, no interesa a esta visión "bancaria" proponer a los educandos el descubrimiento del mundo sino, por el contrario, preguntarles si "Ada dio el dedo al cuervo", para después decirles, enfáticamente, que no, que "Ada dio el dedo al ave".

El problema radica en que pensar auténticamente es peligroso. El extraño humanismo de esta concepción bancaria se reduce a la tentativa de hacer de los hombres su contrario —un autómatas, que es la negación de su vocación ontológica de ser más.

Lo que no perciben aquellos que llevan a cabo la educación "bancaria", sea o no en forma deliberada (ya que existe un sinnúmero de educadores de buena voluntad que no se saben al servicio de la deshumanización al practicar el "bancarismo"), es que en los propios "depósitos" se encuentran las contradicciones, revestidas por una exterioridad que las oculta. Y que, tarde o temprano, los propios "depósitos" pueden provocar un enfrentamiento con la realidad en movimiento y despertar a los educandos, hasta entonces pasivos, contra su "domesticación".

Su "domesticación" y la de la realidad, de la cual se les habla como algo estático, puede despertarlos como contradicción de sí mismos y de la realidad. De sí mismos, al descubrirse, por su experiencia existencial, en un modo de ser irreconciliable con su vocación de humanizarse. De la realidad, al percibirla en sus relaciones con ellas, como constante devenir.

Así, si los hombres son estos seres de la búsqueda y si su vocación ontológica es humanizarse, pueden, tarde o temprano, percibir la contradicción en que la "educación bancaria" pretende mantenerlos, y percibiéndola pueden comprometerse en la lucha por su liberación.

Un educador humanista, revolucionario, no puede esperar esta posibilidad.⁶ Su acción, al identificarse, desde luego, con la de los educan-



dos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador.

Todo esto exige que sea, en sus relaciones con los educandos, un compañero de éstos.

La educación "bancaria", en cuya práctica no se concilian el educador y los educandos, rechaza este compañerismo. Y es lógico que así sea. En el momento en que el educador "bancario" viviera la superación de la contradicción ya no sería "bancario", ya no efectuaría "depósitos". Ya no intentaría domesticar. Ya no prescribiría. Saber con los educandos en tanto éstos superan con él, sería su tarea. Ya no estaría al servicio de la deshumanización, al servicio de la opresión, sino al servicio de la liberación.

Esta concepción bancaria, más allá de los intereses referidos, implica otros aspectos que envuelven su falsa visión de los hombres. Aspectos que han sido ora explicitados, ora no explicitados, en su práctica.

Sugiere una dicotomía inexistente, la de hombres-mundo. Hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo. Concibe su conciencia como algo espacializado en ellos y no a los hombres como "cuerpos conscientes". La conciencia como si fuera una sección "dentro" de los hombres, mecanicistamente separada, pasivamente abierta al mundo que la irá colmando de realidad. Una conciencia que recibe permanentemente los depósitos que el mundo le hace y que se van transformando en sus propios contenidos. Como si los hombres fuesen una presa del mundo y éste un eterno cazador de aquéllos, que tuviera por distracción henchirlos de partes suyas.

Para esta concepción equivocada de los hombres, en el momento mismo en que escribo, estarían "dentro" de mí, como trozos del mundo que me circunda, la mesa en que escribo, los libros, la taza del café, los objetos que están aquí, tal como estoy yo ahora dentro de este cuarto.

De este modo, no distingue entre hacer presente a la conciencia y entrar en la conciencia. La mesa en que escribo, los libros, la taza del café, los objetos que me cercan están, simplemente, presentes en mi conciencia y no *dentro* de ella. Tengo conciencia de ellos pero no los tengo dentro de mí.

Sin embargo, si para la concepción "bancaria" la conciencia es, en su relación con el mundo, esta "pieza" pasivamente abierta a él, a la espera de que en ella entre, coherentemente concluirá que al educador no le cabe otro papel sino el de disciplinar la "entrada" del mundo en la conciencia. Su trabajo será también el de imitar al mundo. El de ordenar lo que ya se hizo, espontáneamente. El de llenar a los educandos de contenidos. Su trabajo es el de hacer depósitos de "comunicados" —falso saber que él considera como saber verdadero.⁷

Dado que en esta visión de los hombres son ya seres pasivos, al recibir el mundo que en ellos penetra, sólo cabe a la educación apaciguarlos más aún y adaptarlos al mundo. Para la concepción "bancaria", cuanto más adaptados estén los hombres tanto más "educados" serán en tanto adecuados al mundo.

Esta concepción, que implica una práctica, sólo puede interesar a los opresores que estarán tanto más tranquilos cuanto más adecuados sean los hombres al mundo. Y tanto más preocupados cuanto más cuestionen los hombres el mundo.

Así, cuanto más se adaptan las grandes mayorías a las finalidades que les sean prescritas por las minorías dominadoras, de tal manera que éstas carezcan del derecho de tener finalidades propias, mayor será el poder de prescripción de estas minorías.

La concepción y la práctica de la educación que venimos criticando, se instauran como instrumentos eficientes para este fin. De ahí que uno de sus objetivos fundamentales, aunque no sea éste advertido por muchos de los que la llevan a cabo, sea dificultar al máximo el pensamiento auténtico. En las clases verbalistas, en los métodos de evaluación de los "conocimientos", en el denominado "control de lectu-



ra", en la distancia que existe entre educador y educando, en los criterios del promoción, en la indicación bibliográfica,⁸ y así sucesivamente, existe siempre la connotación "digestiva" y la prohibición de pensar.

Entre permanecer porque desaparece, en una especie de morir para vivir, y desaparecer por y en la imposición de su presencia, el educador "bancario" escoge la segunda hipótesis. No puede entender que permanecer equivale a convivir, a simpatizar. Nunca a sobreponerse ni siquiera yuxtaponerse a los educandos y no simpatizar con ellos. No existe permanencia alguna en la hipertrofia.

Sin embargo, el educador "bancario" no puede creer en nada de esto. Convivir, simpatizar, implican comunicarse, lo que la concepción que informa su práctica rechaza y teme.

No puede percibir que la vida humana sólo tiene sentido en la comunicación, ni que el pensamiento del educador sólo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad y, por ende, en la intercomunicación. Por esto mismo, el pensamiento de aquél no puede ser un pensamiento para estos últimos, ni puede ser impuesto a ellos. De ahí que no pueda ser un pensar en forma aislada, en una torre de marfil, sino en y por la comunicación en torno, repetimos, de una realidad.

Y si sólo así tiene sentido el pensamiento, si sólo encuentra su fuente generadora en la acción sobre el mundo, el cual mediatiza las conciencias en comunicación, no será posible la superposición de los hombres sobre los hombres.

Tal superposición, que surge como uno de los rasgos fundamentales de la concepción "educativa" que estamos criticando, la sitúa una vez más como práctica de la dominación.

De ésta, que se basa en una falsa comprensión de los hombres a los que reduce a meros objetos, no puede esperarse que provoque el desarrollo de lo que Fromm denomina biofilia, sino el desarrollo de su contrario, la necrofilia.

"Mientras la vida —dice Fromm— se caracteriza por el crecimiento de una manera estructurada, funcional, el individuo necrófilo ama

todo lo que no crece, todo lo que es mecánico. La persona necrófila se mueve por un deseo de convertir lo orgánico en inorgánico, de mirar la vida mecánicamente como si todas las personas vivientes fuesen objetos. Todos los procesos, sentimientos y pensamientos de vida se transforman en cosas. La memoria y no la experiencia; tener y no ser es lo que cuenta. El individuo necrófilo puede realizarse con un objeto —una flor o una persona— únicamente si lo posee; en consecuencia, una amenaza a su posesión es una amenaza a él mismo; si pierde la posesión, pierde el contacto con el mundo". Y continúa, más adelante: "ama el control y, en el acto de controlar, mata la vida".⁹

La opresión, que no es sino un control aplastador, es necrófila. Se nutre del amor a la muerte y no del amor a la vida.

La concepción "bancaria" que a ella sirve, también lo es. En el momento en que se fundamenta sobre un concepto mecánico, estático, especializado de la conciencia y en el cual, por esto mismo, transforma a los educandos en recipientes, en objetos, no puede esconder su marca necrófila. No se deja mover por el ánimo de libertar el pensar mediante la acción de los hombres, los unos con los otros, en la tarea común de rehacer el mundo y transformarlo en un mundo cada vez más humano.

Su ánimo es justamente lo contrario: el de controlar el pensamiento y la acción conduciendo a los hombres a la adaptación al mundo. Equivale a inhibir el poder de creación y de acción. Y al hacer esto, al obstruir la actuación de los hombres como sujetos de su acción, como seres capaces de opción, los frustra.

Así, cuando por un motivo cualquiera los hombres sienten la prohibición de actuar, cuando descubren su incapacidad para desarrollar el uso de sus facultades, sufren.

Sufrimiento que proviene "del hecho de haberse perturbado el equilibrio humano" (Fromm). El no poder actuar, que provoca el sufrimiento, provoca también en los hombres el sentimiento de rechazo a su impotencia. Intenta, entonces, "restablecer su capacidad de acción" (Fromm).



Sin embargo, ¿puede hacerlo? ¿y cómo?, pregunta Fromm. Y responde que un modo es el de someterse a una persona o grupo que tenga poder e identificarse con ellos. Por esta participación simbólica en la vida de otra persona, el hombre tiene la ilusión de que actúa, cuando, en realidad, no hace sino someterse a los que actúan y convertirse en una parte de ellos.¹⁰

Quizas podamos encontrar en los oprimidos este tipo de reacción en las manifestaciones populistas. Su identificación con líderes carismáticos, a través de los cuales se pueden sentir actuando y, por lo tanto, haciendo uso de sus potencialidades y su rebeldía, que surge de la emersión en el proceso histórico, se encuentran envueltas, por este ímpetu, en la búsqueda de realización de sus potencialidades de acción.

Para las élites dominadoras, esta rebeldía que las amenaza tiene solución en una mayor dominación —en la represión hecha, incluso, en nombre de la libertad y del establecimiento del orden y de la paz social. Paz social que, en el fondo, no es otra sino la paz privada de los dominadores.

Es por esto mismo por lo que pueden considerar —lógicamente, desde su punto de vista— como un absurdo “la violencia propia de una huelga de trabajadores y exigir simultáneamente al Estado que utilice la violencia a fin de acabar con la huelga.”¹¹

La educación como práctica de la dominación que hemos venido criticando, al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es inculcarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión.

Al denunciarla, no esperamos que las élites dominadoras renuncien a su práctica. Esperarlo así sería una ingenuidad de nuestra parte.

Nuestro objetivo es llamar la atención de los verdaderos humanistas sobre el hecho de que ellos no pueden, en la búsqueda de la liberación, utilizar la concepción “bancaria” so pena de contradecirse en su búsqueda. Asimismo, no puede dicha concepción transformarse en el legado de la sociedad opresora a la sociedad revolucionaria.

La sociedad revolucionaria que mantenga la práctica de la educación “bancaria”, se equivocó en este mantener, o se dejó “tocar” por la desconfianza y por la falta de fe en los hombres. En cualquiera de las hipótesis, estará amenazada por el espectro de la reacción.

Desgraciadamente, parece que no siempre están convencidos de esto aquellos que se inquietan por la causa de la liberación. Es que, envueltos por el clima generador de la concepción “bancaria” y sufriendo su influencia, no llegan a percibir tanto su significado como su fuerza deshumanizadora. Paradójicamente, entonces usan el mismo instrumento alienador, en un esfuerzo que pretende ser liberador. E incluso, existen los que, usando el mismo instrumento alienador, llaman ingenuos o soñadores, si no reaccionarios, a quienes difieren de esta práctica.

Lo que nos parece indiscutible es que si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una *cosa* que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo.

Dado que no podemos aceptar la concepción mecánica de la conciencia, que la ve como algo vacío que debe ser llenado, factor que aparece además como uno de los fundamentos implícitos en la visión bancaria criticada, tampoco podemos aceptar el hecho de la acción liberadora utilice de las mismas armas de la dominación, vale decir, las de la propaganda, los marbetes, los “depósitos”.

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos” a quien el mundo “llena” con contenidos; no puede basarse en una conciencia espacializadas, mecánicamente dividida, sino en los hombres como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia *intencionada* al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problema-



tización de los hombres en sus relaciones con el mundo.

Al contrario de la concepción "bancaria", la educación problematizadora, respondiendo a la esencia del ser de la conciencia, que es su *intencionalidad*, niega los comunicados y da existencia a la comunicación. Se identifica con lo propio de la conciencia que es ser, siempre, *conciencia de*, no sólo cuando se intenciona hacia objetos, sino también cuando se vuelve sobre sí misma, en lo que Jaspers denomina "escisión".¹² Escisión en la que la conciencia es conciencia de la conciencia.

En este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir "conocimientos" y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación "bancaria", sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes —educador, por un lado; educandos, por otro—, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible.

El antagonismo entre las dos concepciones, la "bancaria", que sirve a la dominación, y la problematizadora, que sirve a la liberación, surge precisamente ahí. Mientras la primera, necesariamente, mantiene la contradicción educador-educandos, la segunda realiza la superación.

Con el fin de mantener la contradicción, la concepción "bancaria" niega la dialogicidad como esencia de la educación y se hace antidualógica; la educación problematizadora —situación gnoseológica— a fin de realizar la superación afirma la dialogicidad y se hace dialógica.

En verdad, no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales característicos de la

educación bancaria, ni realizarse como práctica de la libertad sin superar la contradicción entre el educador y los educandos. Como tampoco sería posible realizarla al margen del diálogo.

A través de éste se opera la superación de la que resulta un nuevo término: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador.

De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual "los argumentos de la autoridad" ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el *estar siendo con* las libertades y no *contra* ellas.

Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie ese educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador. Mediadores son los objetos cognoscibles que, en la práctica "bancaria", pertenecen al educador, quien los describe o los deposita en los pasivos educandos.

Dicha práctica, dicotomizando todo, distingue, en la acción del educador, dos momentos. El primero es aquel en el cual éste, en su biblioteca o en su laboratorio, ejerce un acto cognoscente frente al objeto cognoscible, en tanto se prepara para su clase. El segundo es aquel en el cual, frente a los educandos, narra o diserta con respecto al objeto sobre el cual ejerce su acto cognoscente.

El papel que a éstos les corresponde, tal como señalamos en páginas anteriores, es sólo el de archivar la narración o los depósitos que les hace el educador. De este modo, en nombre de la "preservación de la cultura y del conocimiento", no existe ni conocimiento ni cultura verdaderos.

No puede haber conocimiento pues los educandos no son llamados a conocer sino a memorizar el contenido narrado por el educador. No realizan ningún acto cognoscitivo, una vez que el objeto que debiera ser puesto como incidencia de su acto cognoscente es posesión del educador y no mediador de la reflexión crítica de ambos.



Por el contrario, la práctica problematizadora no distingue estos momentos en el quehacer del educador-educando. No es sujeto cognoscente en uno de sus momentos y sujeto *narrador* del contenido conocido en otro. Es siempre un sujeto cognoscente, tanto cuando se prepara como cuando se encuentra dialógicamente con los educandos.

El objeto cognoscible, del cual el educador bancario se apropia, deja de ser para él una propiedad suya para transformarse en la incidencia de su reflexión y de la de los educandos.

De este modo el educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Éstos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico.

En la medida en que el educador presenta a los educandos el contenido, cualquiera que sea, como objeto de su *ad-miración*, del estudio que debe realizarse, "readmira" la "admiración" que hiciera con anterioridad en la "admiración" que de él hacen los educandos.

Por el mismo hecho de constituirse esta práctica educativa en una situación gnoseológica, el papel del educador problematizador es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento al nivel de la "doxa" por el conocimiento verdadero, el que se da al nivel del "logos".

Es así como, mientras la práctica bancaria, como recalamos, implica una especie de anestésico, inhibiendo el poder creador de los educandos, la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad. La primera pretende mantener la *inmersión*; la segunda, por el contrario, busca la *emersión* de las conciencias, de la que resulta su *inserción crítica* en la realidad.

Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a res-

ponder al desafío. Desafiados, comprenden el desafío en la propia acción de captarlo. Sin embargo, precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalienada.

A través de ella, que provoca nuevas comprensiones de nuevos desafíos, que van surgiendo en el proceso de respuesta, se va reconociendo más y más como compromiso. Es así como se da el reconocimiento que compromete.

La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres.

La reflexión que propone, por ser auténtica, no es sobre este hombre abstracción, ni sobre este mundo sin hombre, sino sobre los hombres en sus relaciones con el mundo. Relaciones en las que conciencia y mundo se dan simultáneamente. No existe conciencia antes y mundo después y viceversa.

"La conciencia y el mundo —señala Sartre— se dan al mismo tiempo: exterior por esencia a la conciencia del mundo es, por esencia, relativo a ella."¹³

Es por esto por lo que, en cierta oportunidad, en uno de los "círculos de cultura" del trabajo que se realiza en Chile, un campesino, a quien la concepción bancaria clasificaría como "ignorante absoluto", mientras discutía a través de una "codificación" el concepto antropológico de cultura, declaró: "Descubro ahora que no hay mundo sin hombre". Y cuando el educador le dijo: "Admitamos, absurdamente, que murieran todos los hombres del mundo y quedase la tierra, quedasen los árboles, los pájaros, los animales, los ríos, el mar, las estrellas, ¿no sería todo esto mundo?" "No —respondió enfático—, faltaría quien dijese: Esto es mundo". El campesino quiso decir, exactamente, que faltaría la conciencia del mundo que implica, necesariamente, el mundo de la conciencia.



En verdad, no existe un *yo* que se constituye sin un *no-yo*. A su vez, el *no-yo* constituyente del *yo* se constituye en la constitución del *yo* constituido. De esta forma, el mundo constituyente de la conciencia se transforma en mundo de la conciencia, un objetivo suyo percibido, el cual *le da intención*. De ahí la afirmación de Sartre, citada con anterioridad, "conciencia y mundo se dan al mismo tiempo".

En la medida en que los hombres van aumentando el campo de su percepción, reflexionando simultáneamente sobre sí y sobre el mundo, van dirigiendo, también, su "mirada" a "percibidos" que, aunque presentes en lo que Husserl denomina "visiones de fondo"¹⁴, hasta entonces no se destacaban, "no estaban puestos por sí".

De este modo, en sus "visiones de fondo", van destacando "percibidos" y volcando sobre ellos su reflexión.

Lo que antes existía como objetividad, pero no era percibido en sus implicaciones más profundas y, a veces, ni siquiera era percibido, se "destaca" y asume el carácter de problema y, por lo tanto, de desafío.

A partir de este momento, el "percibido destacado" ya es objeto de la "admiración" de los hombres y, como tal, de su acción y de su conocimiento.

Mientras en la concepción "bancaria" —permítasenos la insistente repetición— el educador va "llenando" a los educandos de falso saber que son los contenidos impuestos, en la práctica problematizadora los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso.

La tendencia, entonces, tanto del educador-educando como de los educandos-educadores es la de establecer una forma auténtica de pensamiento y acción. Pensarse a sí mismos y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción.

La educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los

hombres van percibiendo, críticamente, cómo *están siendo* en el mundo, *en el que y con el que* están.

Si, de hecho, no es posible entenderlos fuera de sus relaciones dialécticas con el mundo, si éstas existen, independientemente de si las perciben o no, o independientemente de cómo las perciben, es verdadero también que su forma de actuar, cualquiera que sea, es, en gran parte, en función de la forma como se perciben en el mundo.

Una vez más se vuelven antagónicas las dos concepciones y las dos prácticas que estamos analizando. La "bancaria", por razones obvias, insiste en mantener ocultas ciertas razones que explican la manera como *están siendo* los hombres en el mundo y, para esto, mitifican la realidad. La problematizadora, comprometida con la liberación, se empeña en la desmitificación. Por ello, la primera niega el diálogo en tanto que la segunda tiene en él la relación indispensable con el acto cognoscente, descubridor de la realidad.

La primera es "asistencial", la segunda es crítica; la primera, en la medida en que sirve a la dominación, inhibe el acto creador y, aunque no puede matar la *intencionalidad* de la conciencia como un desprenderse hacia el mundo, la "domestica" negando a los hombres en su vocación ontológica e histórica de humanizarse. La segunda, en la medida en que sirve a la liberación, se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad, responde a su vocación como seres que no pueden autenticarse al margen de la búsqueda y de la transformación creadora.

La concepción y la práctica "bancarias" terminan por desconocer a los hombres como seres históricos, en tanto que la problematizadora parte, precisamente, del carácter histórico y de la historicidad de los hombres.

Es por esto por lo que los reconoce como seres que *están siendo*, como seres inacabados, inconclusos, en y con una realidad que siendo histórica es también tan inacabada como ellos.

Los hombres, diferentes de los otros animales, que son sólo inacabados mas no históricos,



se saben inacabados. Tienen conciencia de su inconclusión.

Así se encuentra la raíz de la educación misma, como manifestación exclusivamente humana. Vale decir, en la inconclusión de los hombres y en la conciencia que de ella tienen. De ahí que sea la educación un quehacer permanente. Permanente en razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad.

De esta manera, la educación se reahce constantemente en la praxis. Para *ser*, tiene que *estar siendo*.

Su "duración" como proceso, en el sentido bergsonianos del término, radica en el juego de los contrarios permanencia-cambio.

En tanto la concepción "bancaria" recalca la permanencia, la concepción problematizadora refuerza el cambio. De este modo, la práctica "bancaria" al implicar la inmovilidad a que hicimos referencia, se hace reaccionaria, en tanto que la concepción problematizadora, al no aceptar un presente bien comportado no acepta tampoco un futuro preestablecido, y enraizándose en el presente dinámico, se hace revolucionaria.

La educación problematizadora no es una fijación reaccionaria, es futuro revolucionario. De ahí que sea profética y, como tal, esperanzada.¹⁵ De ahí que corresponda a la condición de los hombres como seres históricos y a su historicidad. De ahí que se identifique con ellos como seres más allá de sí mismos; como "proyectos"; como seres que caminan hacia adelante, que miran al frente; como seres a quienes la inmovilidad amenaza de muerte; para quienes el mirar hacia atrás no debe ser una forma nostálgica de querer volver sino una mejor manera de conocer lo que está siendo, para construir mejor el futuro. De ahí que se identifique con el movimiento permanente en que se encuentran inscritos los hombres, como seres que se saben inconclusos; movimiento que es histórico y que tiene su punto de partida, su sujeto y su objetivo.

El punto de partida de dicho movimiento radica en los hombres mismos. Sin embargo, como no hay hombres sin mundo, sin realidad,

el movimiento parte de las relaciones hombre-mundo. De ahí que este punto de partida esté siempre en los hombres, en su *aquí*, en su *ahora*, que constituyen la situación en que se encuentran ora inmersos, ora emersos, ora insertos.

Solamente a partir de esta situación, que les determina la propia percepción que de ella están teniendo, pueden moverse los hombres.

Y para hacerlo, auténticamente incluso, es necesario que la situación en que se encuentran no aparezca como algo fatal e intraspionable sino como una situación desafiadora, que sólo los limita.

En tanto la práctica "bancaria", por todo lo que de ella dijimos, subraya, directa o indirectamente, la percepción fatalista que están teniendo los hombres de su situación, la práctica problematizadora, al contrario, propone a los hombres su situación como problema. Les propone su situación como incidencia de su acto cognoscente, a través del cual será posible la superación de la percepción mágica o ingenua que de ella tengan. La percepción ingenua o mágica de la realidad, de la cual resultaba la postura fatalista, cede paso a una percepción capaz de percibirse. Y dado que es capaz de percibirse, al tiempo que percibe la realidad que le parecería en sí inexorable, es capaz de objetivarla.

De esta manera, profundizando la toma de conciencia de situación, los hombres se "apropian" de ella como realidad histórica y, como tal, capaz de ser transformada por ellos.

El fatalismo cede lugar, entonces, al ímpetu de transformación y de búsqueda, del cual los hombres se sienten sujetos.

Violencia sería, como de hecho lo es, que los hombres, seres históricos y necesariamente insertos en un movimiento de búsqueda con otros hombres, no fuesen el sujeto de su propio movimiento.

Es por esto mismo por lo que, cualquiera que sea la situación en la cual algunos hombres prohiban a otros que sean sujetos de su búsqueda, se instaura como una situación violenta. No importan los medios utilizados para esta prohibición. Hacerlos objetos es enajenarlos de sus decisiones, que son transferidas a otros u otros.



Sin embargo, este movimiento de búsqueda sólo se justifica en la medida en que se dirige al *ser más*, a la humanización de los hombres. Y ésta, como afirmamos en el primer capítulo, en su vocación histórica, contradicha por la deshumanización que, al no ser vocación, es viabilidad comprobable en la historia. Así, en tanto viabilidad, debe aparecer ante los hombres como desafío y no como freno al acto de buscar.

Por otra parte, esta búsqueda del *ser más* no puede realizarse en el aislamiento, en el individualismo, sino en la comunión, en la solidaridad de los que existen y de ahí que sea imposible que se dé en las relaciones antagónicas entre opresores y oprimidos.

Nadie puede ser auténticamente, prohibiendo que los otros sean. Ésta es una exigencia radical. La búsqueda del *ser más* a través del individualismo conduce al *egoísta tener más*, una forma de *ser menos*. No es que no sea fundamental —repetimos— tener para ser. Precisamente porque lo es, no puede el *tener* de algunos convertirse en la obstaculización al *tener* de los demás, robusteciendo así el poder de los primeros, con el cual aplastan a los segundos, dada su escasez de poder.

Para la práctica "bancaria" lo fundamental es, en la mejor de las hipótesis, suavizar esta situación manteniendo sin embargo las con-

ciencias inmersas en ella. Para la educación problematizadora, en tanto quehacer humanista y liberador, la importancia radica en que los hombres sometidos a la dominación luchan por su emancipación.

Es por esto por lo que esta educación, en la que educadores y educandos se hacen sujetos de su proceso, superando el intelectualismo alienante, superando el autoritarismo del educador "bancario", supera también la falsa conciencia del mundo.

El mundo ahora, ya no es algo sobre lo que se habla con falsas palabras, sino el mediatizador de los sujetos de la educación, la incidencia de la acción transformadora de los hombres, de la cual resulta su humanización.

Ésta es la razón por la cual la concepción problematizadora de la educación no puede servir al opresor.

Ningún "orden" opresor soportaría el que los oprimidos empezasen a decir: "¿Por qué?"

Si esta educación sólo puede ser realizada, en términos sistemáticos, por la sociedad que hizo la revolución, esto no significa que el liderazgo revolucionario espere llegar al poder para aplicarla.

En el proceso revolucionario, el liderazgo no puede ser "bancario", para después dejar de serlo.¹⁶



Cartas a una joven nación: "Leer la realidad" para aprender a leer y a escribir*

La coherencia entre la opción política y la labor que se realiza

Nuestra tarea —hacer que numerosos compañeros, particularmente del campo, pero no solamente ellos, lean y escriban, lo que les estaba prohibido durante el régimen colonial— es una tarea política. La decisión misma de alfabetizar es un acto político. Y es preciso estar atentos frente a las insinuaciones, a veces ingenuas, a veces astutas, que se nos hacen a fin de convencernos de que la alfabetización es una cuestión técnica y pedagógica y de que, por lo mismo, no se la debe "mezclar con la política". En realidad, no hay educación ni alfabetización de adultos que sea neutral. Toda educación entraña, en sí misma, una intención política.

Por esta razón, en nuestra condición de educadores-educandos del pueblo debemos tener una claridad cada vez mayor acerca de nuestra opción política y estar vigilantes en cuanto a la coherencia entre la opción que proclamamos y la labor que realizamos. Claridad en cuanto al respeto por la finalidad y por los destinatarios de nuestro trabajo educativo. Y esa claridad va en aumento en la medida en que, de modo militante y crítico, nos entregamos a nuestra labor práctica, y de ella aprendemos cada vez más *cómo* actuar. La militancia correcta es la que nos va enseñando también que solamente gracias a la unidad, a la disciplina y al trabajo con el pueblo podemos volvernos educadores consecuentes con la opción revolucionaria que proclamamos.

En Santo Tomé y Príncipe necesitamos, sobre todo, militantes lúcidos que lleguen a ser especialistas gracias a la práctica de su trabajo con el pueblo, y no "expertos" alejados del pueblo, que no creen en él y que son incapaces de comunicarse con él.

* Tomado de P. F., "Cartas a una joven nación" publicada en *El Correo de la UNESCO*, año 23, junio de 1980. (Nota del editor) Los subtítulos son del editor.

Siendo la alfabetización, como toda educación, un acto político, es también un acto de conocimiento. Esto quiere decir que en las relaciones entre educador y educando siempre está en juego algo que se preocupa conocer. Y al tratar de este problema no podemos dejar de insistir, una vez más, en la correspondencia indispensable que debe existir entre nuestra opción política y nuestra práctica educativa. Por ejemplo, ¿podemos nosotros, educadores revolucionarios, comportarnos con los educandos de la misma manera como el profesor colonial, consecuente con una ideología colonialista, se comportaba con "sus" alumnos? Ante esta pregunta la cuestión fundamental no consiste simplemente en decirnos que debemos ser diferentes del profesor colonial sino en adoptar una práctica consciente y totalmente opuesta a la suya.

En la educación colonial el educador, por regla general, nos *transmitía* "sus" conocimientos y nuestra tarea era la de "tragarnos" esos conocimientos que, para colmo, falsificaban nuestra realidad en función de los intereses de los colonizadores. El alfabetizador colonial "enseñaba" el b,a = ba, que el alfabetizador debía repetir para memorizarlo.

Nuestra revolución en marcha exige hoy que seamos coherentes con ella en todos los niveles de nuestra acción. Por eso ya no hablamos de "Escuelas Nocturnas" sino de Círculos de Cultura; ya no hablamos de analfabetos sino de alfabetizandos; ya no hablamos de alfabetizadores sino de Animadores Culturales; ya no hablamos de cursos sino de debates, de la realidad misma del pueblo a la que se refieren las "palabras generadoras" y representada en al "codificación" que se analiza y discute con él.

Por tanto, en una sociedad en la que "el silencio ya no es posible", la función del animador o animadora cultural en sus relaciones con los alfabetizandos en el Círculo de Cultura no es la de alguien que transmite el conocimiento sino la de quien, a través del diálogo, trata de conocer juntamente con los alfabetizandos.



LEER Y ESCRIBIR SU PROPIA REALIDAD

Según los principios políticos que guían nuestro Movimiento, la alfabetización consiste en el empeño con que los alfabetizandos y los animadores culturales juntos "leen y escriben su propia realidad, pensando críticamente su mundo, insertándose con mayor conciencia cada vez en la realidad en transformación". De ahí que sea preciso no quedarnos en el simple $b,a = ba$, sino llegar, poco a poco, con los compañeros alfabetizandos, a la "lectura", que será una "re-lectura" de nuestra realidad. Y de ahí también que tengamos que relacionar la alfabetización con la producción y con la salud y vincularla, siempre que sea posible, con programas concretos de acción dentro de las comunidades.

Y puesto que entendemos la alfabetización de esta manera, es decir como una acción cultural al servicio de la reconstrucción de nuestro país y no simplemente como la tarea de enseñar a leer y escribir, en ciertas regiones puede darse el caso de que nuestro trabajo con la población deba centrarse inicialmente en la "lectura" y la "escritura" de la realidad y no en el aprendizaje de la lengua.

¿Qué queremos decir con esto? Simplemente, que en determinadas situaciones lo verdaderamente importante es organizar a la población en grupos y, a través de éstos, discutir con ella de su realidad, siempre mediante acciones prácticas; analizar con ella las condiciones locales y encontrar soluciones a algunos de sus problemas en la esfera de la salud, de la producción, etc.; estimularla a organizarse, por ejemplo, en torno a un proyecto de trabajo colectivo, de una granja colectiva. Y será su práctica de "leer", de "releer", de "escribir" su realidad la que podrá inducirle a querer leer y escribir también palabras, aptitud que pasa a tener para la población una significación real.

En otros casos, la acción cultural comienza por la alfabetización misma. Entonces es importante que, a partir de ella, se intente un esfuerzo encaminado a elaborar proyectos en los que la población pueda actuar sobre la rea-

lidad local. De esta manera se establece un dinamismo entre el trabajo educativo de los Círculos de Cultura y la práctica transformadora de la realidad, de modo que pasan a activarse y reactivarse recíprocamente.

Aquí cabe hablar de algunos puntos que, una vez esclarecidos, nos ayudan a comprender mejor la labor de los Círculos de Cultura. Esos puntos son: la palabra generadora, la codificación y la descodificación.

LA PALABRA GENERADORA

a) Una *palabra generadora* es aquella que, escogida en función de ciertos criterios, al ser descompuesta en sus sílabas permite, por la combinación de éstas, la formación de otras palabras. Si, por ejemplo, tomamos la palabra *matabala* (nombre de un tubérculo alimenticio muy cultivado en Santo Tomé) y la descomponemos en sus sílabas, obtenemos:

ma, me, mi, mo, mu
ta, te, ti, to, tu
ba, be, bi, bo, bu
la, le, li, lo, lu

A cada conjunto de sílabas o "bocados" llamamos "familia": así tenemos la "familia" de ma, me, mi, mo, mu; la de ta, te, ti, to, tu; etcétera.

Ahora bien, a partir de estas cuatro "familias" se pueden crear una serie de palabras como: mata, mate, meta, mimo, lata, tela, tomo, tomate, tema, cola, libelo, batuta, bebo, batata, etc. Pero cabe hacer hincapié en que el papel del animador o animadora, en relación con las "familias" silábicas, no es el de formar las palabras sino el de estimular a los alfabetizadores para que sean ellos mismos quienes las creen.

Sin embargo, cada vez que el animador advierte que los alfabetizadores demuestran cierta timidez o temor a correr el riesgo de hacerlo, debe incitarlos, creando él mismo dos o tres vocablos. Esto es lo que ocurre generalmente cuando se trabaja con las primeras palabras generadoras.



Las palabras generadoras están siempre asociadas a ciertos temas, que deben ser discutidos en los Círculos de Cultura. La palabra "matabala", por ejemplo, permite entablar discusiones en torno a una serie de temas como el de la producción, el de la necesidad de diversificar el cultivo o el de las cualidades nutritivas de la planta, lo que lleva al problema de la salud. Este, a su vez, al igual que el de la producción, puede y debe ampliarse con un análisis de orden político —por ejemplo, la participación consciente de la población, tanto en el aumento de la producción como en el cuidado de su salud.

Las palabras generadoras no se escogen al azar sino de acuerdo con determinados criterios: el de su riqueza temática, esto es la variedad de temas a que se refieren y que vinculados con la realidad local de los alfabetizandos hacen posible el análisis de algunos aspectos de la realidad nacional; y el de su riqueza fonética, así como el de las posibilidades que dichas palabras ofrecen a los alfabetizandos de ir venciendo dificultades tales como las que plantean los sonidos LHA, NHA, la doble S, la doble R, etcétera.

LA CODIFICACIÓN

b) De una manera sencilla podemos decir que la *codificación* es la representación gráfica de un aspecto de la realidad. La palabra generadora se halla escrita encima de la codificación y se refiere ya sea a ésta, considerada en su totalidad, ya a uno de sus elementos.

En el primer caso tenemos como ejemplo (en el *Primer Cuaderno de Cultura Popular* destinado a los alfabetizandos y a los animadores como guía para su labor) la palabra generadora *pueblo*, cuya codificación es la fotografía de una concentración popular el Día de la Independencia, en que el pueblo está reunido en la plaza, que es suya. En el segundo caso, tenemos como ejemplo la palabra *bonito*, nombre de un pez, cuya codificación muestra no sólo el pez sino una situación en la que figuran otros elementos.

Es importante destacar que la codificación debe ser tomada siempre como un desafío al grupo y al animador, como un "objeto" que debe ser analizado por el grupo, con la participación del animador, y no como una "ayuda" que éste "da a su clase".

LA DESCODIFICACIÓN

c) La *descodificación* consiste en el acto de analizar la codificación. Al descodificar la codificación que representa algunos aspectos de la realidad, estamos "leyendo" la realidad. Cabe insistir en que al "leer" la realidad, el animador no debe anularse, escuchando simplemente lo que el grupo dice, ni tampoco hacer él la descodificación *para* el grupo. La descodificación es un diálogo de los alfabetizadores entre sí. Y esa "lectura de la realidad", al ser descodificada, se transforma forzosamente en una "relectura" en la cual animadores y alfabetizandos juntos pueden ir superando las formas ingenuas de comprender su mundo.

En esta tarea, la función del animador es tan importante cuanto delicada. Al mismo tiempo que respeta la manera en que el grupo "lee" su realidad, o sea la manera en que la está comprendiendo, el animador debe suscitar problemas a fin de que el grupo supere las formas ingenuas en que hace dicha "lectura".

Ahora podemos entender ya lo que es un Círculo de Cultura. Es una escuela diferente, en la que no hay profesor ni alumnos ni lecciones en el sentido tradicional. El Círculo de Cultura no es un centro de difusión de conocimientos sino un local —un aula de escuela, la pequeña sala de una casa, un lugar a la sombra de un árbol o una cabaña construida por la propia comunidad— donde un grupo de compañeros se encuentran para discutir sobre su práctica en el trabajo, sobre la realidad local y nacional, y también para aprender a leer y escribir, si tal fuera el caso.

En esta escuela diferente, el profesor tradicional —el que dice las cosas para que el alumno las ilustre y las repita— ha sido sustituido



por el *animador cultural* que debe ser un militante lúcido. En lugar del alumno pasivo, el "analfabeto" que recibe las lecciones del profesor, aparece el *alfabetizando*, tan *participante* en las actividades del Círculo como el propio animador o animadora. Y en lugar de las lecciones de las cartillas, que los alumnos debían ilustrar con dibujos y repetir de memoria, los *temas generadores* a los que se refieren las palabras generadoras, representados unos y otras en las codificaciones.

Por todo lo dicho hasta ahora, interesa detenernos un poco en la tarea del animador o animadora cultural en un Círculo de Cultura. En primer lugar esa tarea es, como hemos repetido varias veces, político-pedagógica y no la de quien va a enseñar a leer y escribir desde un punto de vista puramente técnico y pretendidamente neutral. Su labor, por lo mismo, no se limita, como hemos afirmado ya, a los debates dentro del Círculo, sino que debe ampliarse a la vida misma del barrio, de la granja, del poblado donde se encuentra el Círculo. Cuanto más se identifica con la población, mejor desempeña su actividad político-pedagógica.

Sería útil para su trabajo que el animador o animadora adquiriera las costumbre de anotar en un cuaderno personal las cosas y los hechos que llaman su atención en la región en que vive y en que se encuentra el Círculo. Lo mismo debería hacer, disciplinadamente, en relación con lo que sucede en el Círculo, esto es, anotar, después de cada reunión, todo lo que considere importante durante los debates. Ese cuaderno de notas le ayudará considerablemente a mejorar su labor práctica y será de gran valor para los seminarios de evaluación que tendremos que realizar entre todos.

También, de vez en cuando, es posible que el animador proponga a los compañeros alfabetizandos, como tema de discusión, alguna de sus observaciones, no sólo las que haya hecho en el curso de las sesiones del Círculo sino también las que hubiera anotado sobre sus experiencia en el seno de la comunidad. Sin embargo, es preciso, por una parte, evitar los comentarios de carácter personal y, por otra, estar siempre

vigilante a fin de no perder el respeto que debe tener al pueblo. Al proponer al grupo alguna de sus observaciones, el animador debe asumir la actitud de quien indaga y se pregunta y no hacer un discurso sobre el hecho observado. Esto no significa, empero, que no deba expresar también su manera de comprender los hechos.

En efecto, como parece quedar claro en estas páginas, si el animador no debe, por una parte, hacer girar las actividades del Círculo en torno suyo, si no debe ser el único que habla, el que dice siempre la última palabra, el que da la impresión de ser el único que sabe, tampoco debe, por otra parte, anularse ni abstenerse.

Tanto el animador cuanto los alfabetizados, como participantes en los Círculos de Cultura, deben constituir *presencias actuantes*. En la perspectiva política que defendemos, de acuerdo con los principios de nuestro Movimiento, no corresponde al animador manipular a los educandos ni tampoco dejarlos entregados a sí mismos. En una palabra, ni dirigismo ni espontaneísmo.

*El proceso de alfabetización**

LA PREPARACIÓN DE MATERIALES PARA LA ALFABETIZACIÓN

Camaradas Mônica, Edna y Paulo:

En nuestra carta anterior al camarada Mário Cabral, en que dábamos noticias concretas acerca de las gestiones hechas aquí para la continuidad de nuestro trabajo en común, decíamos que seguirían a ella otras cartas a propósito de puntos específicos del programa de acción, escritas por algunos de nosotros.

La que hoy les escribo estará directamente relacionada con el material necesario para el uso de los proyectores que se remitirán directamente a Bissau, juntamente con grabadoras para el registro de los debates en los Círculos de Cultura.

* Tomado del libro de P.F., *Cartas a Guinea-Bissau*, México, Siglo XXI Editores, 1977. (Nota del editor.) Los subtítulos son del editor.



El material mencionado tiene que ser usado en Círculos de Cultura cuya localización les toca obviamente a ustedes decidir, de acuerdo con lo que la realidad de allí les vaya indicando. Creemos, sin embargo, que sería interesante llevar a cabo la experiencia no sólo en el seno de las FARP, sino también en una zona popular de Bissau, con alfabetizandos civiles. En esa forma podríamos comparar los resultados, no sólo desde el punto de vista del aprendizaje de la lectura y de la escritura (más rápida, menos rápida), sino también tomando en cuenta el contenido de los discursos de esos dos grupos (los niveles más o menos críticos de percepción de la realidad local y nacional, por ejemplo).

La preparación del material para los proyectores va a exigirles algo más de lo que ustedes ya están haciendo de manera correcta en el campo de la organización del contenido programático para la alfabetización. Hasta ahora, en efecto, ustedes han hecho la selección de las palabras generadoras teniendo en cuenta no sólo la riqueza sociológica y política de esas palabras, sino también su estructura fonética. El uso de los proyectores va a requerir la preparación de unas codificaciones en que habrán de insertarse las palabras generadoras.

Antes de proseguir, me gustaría subrayar, en un paréntesis, que las consideraciones teóricas que aquí voy a hacer, resultado de la reflexión crítica sobre mi práctica y la práctica de otros que he venido analizando a lo largo de estos años, no tienen ningún carácter dogmático. Ustedes no sólo pueden sino deben re-crear lo que se ha hecho en el campo de la alfabetización de adultos, donde hay un mundo de cosas que pensar y repensar.

Para volver al problema de la codificación en que habrán de insertarse las palabras generadoras, tal vez sea útil tomarlo, ahora, como objeto de un análisis crítico, discutiendo sobre todo el papel de la codificación en una práctica educativo-liberadora. Cuando hablo de "una práctica educativo-liberadora", estoy poniendo de relieve la imposibilidad de una codificación neutra (como también de una descodificación neutra), lo cual equivale a decir que una prác-

tica educativo-dominadora se sirve asimismo de codificaciones, cuya constitución y cuyos objetivos son claramente distintos de los de aquella, y frente a los cuales se pide que los educandos asuman una postura diferente.

Tal vez sea también interesante, en lugar de partir de una definición de la codificación (las definiciones son siempre difíciles de hacer), intenta su comprensión a través de la reflexión que hagamos en torno al quehacer educativo en que nos hemos comprometido, iluminados por nuestra opción política, que es de índole revolucionaria.

EDUCACIÓN Y TEORÍA DEL CONOCIMIENTO

Considerando que la educación, la acción cultural, la animación, no importa el nombre que se dé a este proceso, implica siempre, en el nivel de la alfabetización o de la post-alfabetización, una determinada teoría del conocimiento puesta en práctica, una de las primeras cuestiones que nos tenemos que plantear debe referirse y justamente a esa teoría misma, al objeto que se trata de conocer —y que constituye el contenido programático de la educación, en la alfabetización y en la post-alfabetización— y al método de conocer.

En primer lugar, la teoría del conocimiento al servicio de un objetivo revolucionario y puesta en práctica por la educación se basa en la constatación de que el conocimiento, siempre proceso, resulta de la práctica consciente de los seres humanos sobre la realidad objetiva que, a su vez, los condiciona. De ahí que entre aquellos y ésta se establezca una unidad dinámica y contradictoria, como dinámica y contradictoria es también la realidad.

Desde el punto de vista de tal teoría —y de la educación que la pone en práctica—, no es posible:

- a) dicotomizar la práctica de la teoría;
- b) dicotomizar el acto de conocer el conocimiento hoy existente del acto de crear el nuevo conocimiento;



- c) dicotomizar el enseñar del aprender, el educar del educarse.

METODOLOGÍA Y TEORÍA DEL CONOCIMIENTO

Por otra parte, el método coherente con esta teoría del conocimiento, al igual que el objeto que se trata de conocer —o sea la realidad objetiva—, es dinámico también.

Cuando en la práctica social se dan, en relación dinámica:

1. la lucha por la producción,
2. los conflictos de clase,
3. la actividad creadora,

la educación, en una perspectiva así, es el proceso en que, tomándose como objeto de conocimiento la práctica social de la cual es ella una manifestación, se procura no sólo conocer la razón de ser de dicha práctica, sino ayudar a través de este conocimiento —que irá ahondándose y diversificándose— a dirigir la nueva práctica, en función del proyecto global de la sociedad.

En el ahondamiento y en la diversificación (jamás "especialista", jamás focalista) de este conocimiento es donde se sitúa el punto de partida de lo que ha de entenderse por post-alfabetización. Esta no es, por principio de cuentas, un momento separado de la alfabetización se halla enunciativa en la alfabetización. El aprendizaje de la lectura y de la escritura, asociado al necesario desenvolvimiento de la expresividad, se efectúa en la alfabetización con el ejercicio de un método dinámico a través del cual educandos y educadores se esfuerzan en comprender, en términos críticos, la práctica social. El aprendizaje de la lectura y de la escritura incluye el aprendizaje de la "lectura" de la realidad a través del análisis correcto de la práctica social.

Pero ya en esta fase, al discutirse determinados aspectos de dicha práctica —los de la producción, por ejemplo—, es posible tocar puntos de carácter técnico en cuanto a su cómo.

En la post-alfabetización se prosigue de manera profundizada la lectura de la realidad social, pero ya ahora asociada a un saber hacer especializado, de índole técnica, a lo cual se suma un mayor dominio del lenguaje, un conocimiento más agudo de la historia, de la organización económica y social, de la geografía, de la economía, de las matemáticas, etcétera.

LA UNIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

Habíamos hablado antes de la imposibilidad de separar la práctica de la teoría. Una sociedad que se empeñe en vivir la unidad radical entre ellas tendrá que verse llevada a superar la dicotomía entre trabajo manual y trabajo intelectual, de lo cual resulta un modelo de educación totalmente diferente. En este modelo, la escuela —cualquiera que sea su grado, primario, secundario o universitario— no se distingue esencialmente de la fábrica o de la práctica de un campo agrícola, ni tampoco se yuxtapone a ellas. Y aun cuando la escuela exista fuera de la fábrica o de la actividad práctica del campo agrícola, esto no significa, primero, que sea una instancia superior a ellas, ni, segundo, que la fábrica y la actividad práctica del campo agrícola no sean en sí escuelas también. O sea que, en una visión dinámica —la escuela, dentro o fuera de la fábrica, no se define como institución burocráticamente responsable de la transferencia de un saber selecto, sino como un polo o un momento de aquella unidad. Así, cualquiera que sea el lugar en que, tomando distancia del contexto concreto en que se lleva a cabo determinada práctica, ejercemos sobre la práctica una reflexión crítica, tenemos en él un contexto teórico, o sea una escuela, en el sentido radical que debe tener esta palabra.

Ahora podemos comenzar a hablar de las codificaciones que nos son necesarias para el uso de los proyectores, y cuya preparación debe ser hecha allí por ustedes. Las codificaciones son representaciones de aspectos de la realidad; expresan "momentos" del contexto concreto. Por un lado, constituyen en este sentido la me-



diación entre dicho contexto y el contexto teórico (en nuestro caso, el "círculo de cultura"). Por otro lado, constituyen la mediación entre el educador y los educandos, como sujetos que buscan el conocimiento. En esta visión dinámica la codificación no es, por consiguiente, una simple ayuda de que el educador se sirve para "dar" una clase mejor, sino, por el contrario, un objeto de conocimiento que constituye un desafío para él y para los educandos.

DIFERENTES FORMAS DE CODIFICACIONES

De acuerdo con el canal de comunicación que vaya a utilizarse, la codificación puede ser:

- a) visual,
- b) auditiva,
- c) táctil,
- d) audiovisual (uso simultáneo de los canales visual y auditivo).

A su vez, la codificación visual puede ser:

1. pictórica (pintura, dibujo, fotografía),
2. gráfica (lenguaje escrito),
3. mímica¹⁷ (expresión del pensamiento por medio de gestos).

La codificación puede ser sencilla o compleja, según se utilice un solo canal o más de uno simultáneamente. En cuanto lenguaje, no necesariamente escrito, toda codificación es siempre un discurso que pide una lectura. Tiene, en este sentido, una "estructura de superficie" y una "estructura profunda" en relación dinámica la una con la otra. La "estructura de superficie" es el conjunto de elementos, en interacción unos con otros, de que está formada la codificación. La "estructura profunda" no está a la vista: emerge en la medida en que se verticaliza la lectura de la codificación —o sea la descodificación—, o, más precisamente, de su "estructura de superficie". La "estructura profunda" tiene que ver con la razón de ser de los hechos que se hallan meramente expuestos, pero no

develados, en la "estructura de superficie". Tal vez podamos entender mejor la "estructura de superficie" y la "estructura profunda" de una codificación si comprendemos la diferencia entre la lectura gramatical de un texto y la lectura sintáctica de ese mismo texto. Tomemos, por ejemplo, desde el punto de vista gramatical y sintáctico, el siguiente texto: *Deseo que tú hagas un buen trabajo.*

LECTURA GRAMATICAL Y LECTURA SINTÁCTICA DE UN TEXTO

En la lectura puramente gramatical de este texto, mi preocupación consistirá en tomar sus distintas partes y clasificarlas. Mi comportamiento será taxonómico.¹⁸ Diré, por ejemplo:

deseo: verbo *desear*, regular, primera persona de singular del tiempo presente del modo indicativo;

que: conjunción integrante;

tú: forma pronominal; segunda persona de singular;

hagas: verbo *hacer*, irregular; segunda persona de singular del tiempo presente del modo subjuntivo; etcétera.

Desde el punto de vista sintáctico, mi comportamiento sería distinto. Mi preocupación en ese caso consistiría, por un lado, en comprender la totalidad del texto, delimitándolo en las partes que lo forman y que, en interacción, constituyen la totalidad; y por otro lado, en percibir el papel que los términos asumen en la estructura general del texto. En esa forma, reconozco la relación de complementariedad que hay entre *tú hagas un buen trabajo* y *deseo*. La secuencia *tú hagas un buen trabajo* es en ese sentido el objeto, el complemento directo de *deseo*, palabra que, en cuanto expresión de cierto estado que no se completa en sí mismo, es un verbo transitivo. El sujeto de la sentencia *deseo* es *yo*; el sujeto de la sentencia complementaria es *tú*, y así sucesivamente.

Por lo tanto, la clasificación que se hace en el análisis sintáctico ya no es la de las palabras



por separado, sino las de las funciones que tienen entre sí, en la estructura general del contexto que expresa un pensamiento estructurado.

Si tomamos una codificación que representa a hombres y mujeres trabajando en el campo, su estructura de superficie serán los elementos en ella expuestos; su estructura profunda saldrá a la luz cuando, ahondando en el análisis de la estructura de superficie, se discute la razón de ser del hecho codificado.

La primera reacción de quien se coloca frente a una codificación es hacer la lectura de su estructura superficial. Será una lectura puramente gramatical, taxonómica, podría decirse, en la que se describen los elementos de la codificación. A partir de esta lectura, sin embargo, es como se va alcanzando el nivel profundo de la codificación. (En el proceso aquí esbozado, el educador no debe, por una parte, exacerbar su presencia hasta tal punto que la presencia de los educandos sea un mero reflejo de la suya; ni tampoco, por otra parte, se debe negar, como si tuviera vergüenza de ser educador.)

Fundados en la comprensión crítica de la estructura superficial y de la estructura profunda de la codificación podemos, en el acto de codificar, defendernos de dos riesgos. El primero consiste en reducir la codificación a un mensaje que se trata de transmitir, siendo así que es, en verdad, un objeto de conocimiento, y en consecuencia un desafío, un problema que hay que aclarar. El segundo riesgo consiste en transformar la codificación en una especie de "rompecabezas".

En el primer caso, al identificarse con el propio mensaje, el código se hace de tal manera explícito, que el esfuerzo descodificador resulta casi innecesario. La codificación está ya prácticamente descodificada en sí misma. La codificación propagandística es ejemplar para ilustrar lo que acabo de decir. De ahí su carácter domesticador.

En el segundo caso, la estructura de superficie de la codificación presenta una composición de tal modo enigmática y cerrada, que obstaculiza la labor descodificadora.

Desde el punto de vista del estilo, las codificaciones pueden ser cómicas y humorísticas. Unas y otras provocan risa, desahogo, o sea que ambas tienen un papel catártico; pero se distinguen en que las primeras tienden a dejar al descodificador en el nivel de la estructura de superficie, mientras que las segundas facilitan la captación de la estructura profunda de la codificación.¹⁹

LAS CODIFICACIONES Y LAS PALABRAS GENERADORAS

Escogidas las palabras generadoras según los criterios ya conocidos de ustedes, se elaboran las codificaciones en que se insertarán esas palabras. Existe una relación necesaria entre la palabra generadora y la codificación. Unas veces esta relación se efectúa entre la palabra y la codificación en su totalidad; otras veces se refiere a determinada dimensión de la codificación.

Ejemplo del primer caso:

palabra generadora: *trabajo*

codificación: hombres y mujeres trabajando.

Ejemplo de segundo caso:

palabra generadora: *ladrillo*

codificación: hombres trabajando en una construcción, con el objeto ladrillo visible en plano privilegiado.

Así, pues, el trabajo de ustedes tiene que ser la preparación de este material, es decir, de las codificaciones correspondientes a las 17 palabras generadoras que constituyen el programa de alfabetización que se trata de desarrollar en los círculos experimentales.

Sigue, como ejemplo, una serie de diapositivas utilizadas en el Brasil, con la palabra generadora en la codificación correspondiente y las diapositivas en que la palabra aparece descompuesta en sílabas.

Sigue igualmente otra serie de diapositivas que se hallan reproducidas en mi libro *La educación como práctica de la libertad* y que, en la



práctica brasileña, proporcionaban material de discusión en torno al concepto de cultura. Tal discusión implica en último análisis la aprehensión crítica de las relaciones entre los seres humanos y el mundo natural, de cuya transformación resulta el mundo específicamente humano, o sea el mundo de la cultura y de la historia.

En el Brasil, esta discusión precedía a la alfabetización y continuaba con ella. En Chile, debido sobre todo a la reacción de los alfabetizandos, que exigían comenzar inmediatamente el aprendizaje de la escritura y de la lectura, el debate se hacía durante la alfabetización. Es importante que se haga este análisis.

Quizá fuera interesante probar algunas de estas codificaciones brasileñas —las que mejor se adaptan a la realidad local— con algunos grupos de alfabetizandos, y estudiar su reacción.

En caso de que ustedes hagan esa experiencia, será importante grabar las discusiones, a cuyo análisis crítico debe dedicarse el equipo allí. Durante nuestra próxima visita a Guinea-Bissau, una de nuestras sesiones de trabajo podría centrarse en el estudio de esas grabaciones, así como en el del múltiple uso del discurso de los alfabetizandos, de lo cual nos ocupamos ya algo allí en septiembre pasado.

Otro punto sobre el que podremos trabajar juntos en Bissau en febrero del año próximo (si el camarada Mario Cabral confirma las fechas que le hemos propuesto) es el de cómo motivar a los alfabetizandos para que hagan a su vez codificaciones en equipo, correspondiéndole a cada equipo que haya elaborado una o más modificaciones coordinar los debates en torno de ellas.

En cuanto recibamos el material de ustedes —las codificaciones y las palabras generadoras descompuestas— nos ocuparemos aquí de la hechura de los conjuntos de diapositivas que compondrán el programa para los círculos de lectura.

Finalmente, uno de estos días les vamos a remitir fotocopia de los textos que constituyen un libro mío de que les hablé allí, y que se publicará el año que viene. Es posible que algunos

de ellos les interesen. En cuanto al problema de la codificación, encontrarán ustedes algo en el que se llama *Acción cultural para la liberación*, y también en el intitulado *Pedagogía del oprimido*.

Reciban un abrazo afectuoso de todos nosotros.

*La alfabetización y el sueño posible**

Existe la ingenua creencia, más o menos generalizada, en la capacidad de la educación institucional para servir a guisa de palanca con que transformar la realidad, ingenua creencia que, según parece, al decir de cierta crítica no menos ingenua a mis trabajos, también yo comparto.

La educación sistemática no es la que moldea a la sociedad de una cierta manera, sino que es ésta, por el hecho de estar constituida en una determinada forma, la que forja la educación según los intereses de quienes detentan el poder

En verdad ninguna sociedad se organiza a partir de la previa experiencia de un sistema educativo, al que cabría entonces la tarea de concretizar un cierto perfil o tipo de ser humano que a continuación pondría a la sociedad en marcha. Por el contrario, el sistema educativo se hace y se rehace en el seno mismo de la experiencia práctica de una sociedad establecida.

Reconocer, por una parte, el papel indiscutible que desempeña el sistema educativo en la preservación o reproducción del modelo de sociedad que lo ha creado y, por otra, el hecho de que no todos los que pasan por tal sistema obtienen los mismos resultados, no nos autoriza a conceder al mismo una capacidad que no tiene, es decir, la de crear una sociedad, como si fuese superior a ella.

No fue, por ejemplo, la educación burguesa la creadora de la burguesía, sino la situación histórica concreta en que ésta apareció. Por ello mismo precisamente, la educación burguesa, en tanto que sistema, no hubiera podido im-

* Tomado de P. F., "La alfabetización y el sueño posible" publicado en *Perspectivas*, vol. VI, núm. 1, 1976. (Nota del editor.)



plantarse si la burguesía no hubiese llegado al poder. Esto significa que la transformación igualmente radical de la sociedad de la que es expresión y a la que sirve. Debido a ello, precisamente porque no son un hecho mecánico sino histórico en la medida que constituyen un fenómeno humano, las transformaciones sociales implican una práctica consciente, la que, a su vez de manera necesaria, involucra una determinada forma de educación.

La ingenuidad de mucha gente, repito, consiste en pensar que esta educación es la educación sistemática de la sociedad que se pretende transformar. En verdad, el papel que toca a la educación sistemática en una sociedad represiva, de donde ha surgido y en la que actúa como instrumento de control social, es el de preservar tal sociedad. En consecuencia, concebirla como palanca o medio de liberación equivale a inventar las reglas del propio juego y a atribuir a la educación, como ya he dicho, una autonomía que en realidad no tiene en el proceso de transformación social, proceso sin el cual no hay liberación posible, considerada ésta como una empresa permanente.

Esta ingenuidad no expresa tan sólo un momento de la conciencia alienada, en el cual lo real aparece como lo ilusorio y lo ilusorio adquiere apariencias de realidad, sino que refuerza esta alienación. En nuestro caso, lo real es exactamente el hecho de la ausencia de autonomía de la educación sistemática —de la escolarización— en el proceso de transformación de la sociedad de donde ha surgido. Es ilusorio atribuir tal papel a la educación. Desde la perspectiva ingenua a la que me refiero, lo ilusorio se convierte en lo "real posible" y la aceptación de lo real es una especie de "pesimismo destructivo". No obstante, la verdad es que no hay pesimismo alguno en quienes se liberan de tales ilusiones mediante la crítica. Por el contrario, al irse deshaciendo de ellas y obteniendo así una cada vez más clara idea de la relación dinámica que existe entre sociedad y educación, no tiene por qué volverse negativistas.

Esta claridad de percepción —a la que no llegan por acaso y que no les cae como un re-

galo del cielo, sino que va apareciendo en medio de su práctica consciente— los lleva a descubrir cuál es el verdadero papel que la educación desempeña en el proceso de liberación, es decir, a descubrir el lugar que le corresponde y sus diferentes aunque relacionadas formas en los igualmente diversos, pero asimismo conexos, momentos de dicho proceso.

Me parece que ha llegado el momento de volver a ciertas afirmaciones hechas en el curso de esta charla. ¿Qué fue lo que realmente quise decir cuando me referí a las diversas pero relacionada maneras que al educación libertadora debe asumir en los diferentes, mas a la par conexos, momentos del proceso de liberación?

En primer lugar, me parece importante hacer hincapié en el hecho de que, al hablar de liberación, de opresión, de violencia, de libertad, de educación, etc., no estoy hablando de categorías abstractas, sino de categorías históricas. Así, cuando hablo de la mujer y del hombre, me estoy refiriendo a seres históricos y no a unas abstracciones ideales. Hablo de seres cuya conciencia está íntimamente ligada a su vida real y social. Por otra parte, como no me es posible prefigurar un plano histórico que pudiese constituir algo así como un reino de la libertad absoluta, doy a la palabra liberación el sentido de un proceso permanente dentro del devenir histórico. Y es en ese sentido también que la revolución verdadera es permanente y que la revolución que fue ya no es, pues para ser debe estar siendo, en pleno *devenir*.

Ahora bien, el proceso de liberación y el quehacer educativo a su servicio varían según el punto de vista de los métodos, de las tácticas y del contenido, no tan sólo de sociedad a sociedad, sino también dentro de una misma sociedad, de acuerdo con el momento histórico en que dicha sociedad se encuentre; según la manera como se establezca la relación de fuerzas y, en fin, según los niveles de confrontación entre las clases en el seno de este proceso de liberación.

Una cosa es el esfuerzo educativo liberador en una sociedad donde los desniveles económicos y sociales saltan a la vista, en que son palpables



las contradicciones y en la que la violencia ejercida contra las clases oprimidas por la clase dominante ocurre de manera grosera y primaria; y otra cosa es el mismo esfuerzo cuando se hace en una sociedad capitalista, intensamente modernizada, con algunos niveles de "bienestar social", donde las contradicciones existentes se perciben menos gradualmente y donde la "manipulación de las conciencias" desempeña un papel de indiscutible importancia para ocultar la realidad. En este caso más que en el primero y por razones obvias, el sistema educativo se refina sobremanera, logrando una sofisticación extrema en su función de instrumento de control social.

Asimismo, es ya otra cosa el mismo esfuerzo en una sociedad que ha sufrido una transformación radical. En el primer caso, es decir, cuando la sociedad no ha experimentado una transformación revolucionaria y mantiene aún su carácter de sociedad de clases, sean o no visibles sus contradicciones, pretender, digo, en este caso, que la educación sistemática puede ser el instrumento capaz de mudar las estructuras equivale a caer en la ingenuidad que aquí se critica. En tal sociedad, la educación liberadora se identifica y se confunde de manera decisiva con el proceso de organizar conscientemente a las clases dominadas con miras a la transformación de las estructuras opresoras. Consecuentemente, esta educación —en el seno de la cual el desarrollo de una conciencia lúcida de la realidad sólo es posible mediante la crítica de esa misma realidad —presupone una acción crítica y práctica tanto en su interior como sobre ella.

En el segundo caso, en el que una nueva sociedad comienza a adaptarse a la transformación revolucionaria de la vieja —transformación que es penosa y difícil porque no se lleva a cabo de manera mecánica—, las cosas ocurren en forma diferente. Y ocurrirán tanto más diferentemente cuanto más capaz sea el nuevo poder de rechazar la tentación del consumismo, que es la característica esencial del modo de producción capitalista. Con la aparición de nuevas relaciones humanas, fundadas en una realidad

material distinta, con la desaparición de antiguas dicotomías típicas de la sociedad burguesa, como la dicotomía entre trabajo manual e intelectual, entre teoría y práctica, entre enseñar y aprender, entonces podrá surgir un nuevo sistema educativo. De esta manera, la educación liberadora —la que en la etapa anterior se identificaba con el proceso de organización de las clases y grupos dominados, organización hecha con miras a la transformación de las estructuras opresoras y sin la cual no se realiza la liberación— se convierte en un esfuerzo sistemático al servicio de los ideales de la nueva sociedad. Es obvio que tales ideales son antagónicos a los de la antigua clase dominante, la que se siente oprimida por el simple hecho de que ya no tiene la capacidad de oprimir. La nostalgia del poder por parte de la antigua clase dominante irá desapareciendo a medida que el nuevo poder se consolide y una nueva práctica social vaya tomando forma.

Si el sistema educativo de la vieja sociedad tenía como tarea el mantenimiento del *statu quo*, ahora la educación debe convertirse en un elemento fundamental del proceso permanente de liberación. De aquí que no sea posible, salvo en el caso de una ingenuidad angélica o de un cálculo astucioso, negar el carácter político de la educación, como también se desprende de todo lo anterior el hecho de que los problemas básicos de la pedagogía no son estrictamente pedagógicos, sino más bien de índole política e ideológica.

He venido haciendo hincapié en la imposibilidad evidente para mí aunque no lo sea necesariamente para otros, de que el sistema educativo sea considerado como una palanca o instrumento de transformación social. Sin embargo, en ninguna parte he negado de manera absoluta la posibilidad de un esfuerzo serio dentro de ese mismo sistema.

El problema que se plantea a quienes, aunque sea en diferentes niveles, se empeñan como educadores en el proceso de liberación, ya dentro del sistema escolar, ya fuera del mismo, pero de todos modos dentro de la sociedad (estratégicamente, fuera del sistema; técnicamente, en



su interior) consiste en saber lo que deben hacer, cómo, cuándo, con quién y para qué, contra quién, y a favor de qué.

Por tal razón, al tratar en diferentes oportunidades, como ahora, el problema de la alfabetización de adultos, nunca reduje el problema a un conjunto de técnicas y de métodos, que no subestimo como tampoco sobrestimo. Los métodos y las técnicas, que son naturalmente indispensables, se hacen y se rehacen en la praxis. Lo que estimo fundamental es la claridad en lo que atañe a la opción política del educador o de la educadora, la que involucra principios y valores que tanto el uno como la otra deben asumir. Claridad con respecto al "sueño posible" que debe concretizarse. El "sueño posible" debe estar siempre presente en nuestra meditación en torno a los métodos y las técnicas, porque existe entre este "sueño" y estos métodos y técnicas una solidaridad indestructible. Si, por ejemplo, el educador o la educadora optan por la modernización capitalista, la alfabetización de adultos, entonces, no puede ir más allá de capacitar a los adultos para que, por una parte, lean textos sin referirse al contenido y posean, por otra, la mejor capacidad profesional para vender su fuerza de trabajo en lo que no por simple coincidencia se llama "mercado de trabajo". Si la opción del enseñante es otra, entonces lo esencial en la alfabetización de adultos consisten en que los analfabetos descubran que lo verdaderamente importante no es leer historias alienadas y alienantes, sino hacer historia al par que ésta los conforma y sazona.

A riesgo de dar la impresión de ser esquemáticamente simétrico, diría que, en el primer caso, nunca se pide a los "educandos" que piensen de manera crítica sobre los factores que condicionan su propio pensamiento o que reflexionen sobre el por qué de su propia situación, ni se les pide tampoco que hagan una nueva "lectura" de la realidad, de una realidad que se les presenta como algo que es, que está ahí, y a la que deben simplemente adaptarse mejor. El pensamiento-lenguaje está desconectado de la realidad objetiva y los mecanismos de absor-

ción de la ideología dominante nunca son discutidos. El conocimiento es algo que debe "ingerirse" sin más ni más. El analfabetismo es considerado ora como una "hierba dañina" ora como una enfermedad, lo que explica que se hable mucho de su "erradicación" o que se le designe como una "llaga".

Meros objetos en el contexto de la sociedad de clases, ya que viven en ella oprimidos e impedidos de ser, de desarrollar su personalidad, los analfabetos continúan siendo tales objetos en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. La verdad, es que, en tal aprendizaje, los educandos no son invitados a adquirir un conocimiento anterior, de manera que, al verificar las limitaciones de este conocimiento, puedan avanzar en el camino del conocer. Se trata tan sólo de que los alumnos reciban pasivamente un "conocimiento" prefabricado, establecido de una vez por todas.

En el segundo caso, por el contrario, se les invita a pensar. En esta hipótesis, ser consciente no es una simple fórmula ni un mero "slogan", sino una manera fundamental de ser propia de los seres humanos, los cuales, al par que rehacen un mundo que no hicieron, hacen el suyo y, en este hacer y rehacer las cosas, se rehacen a sí mismos. Es decir, *son* porque devienen, porque están *siendo*.

El aprendizaje de la lectura y de la escritura, por ser un acto creador, implica necesariamente en este caso la comprensión crítica de la realidad. La adquisición de un conocimiento anterior que los analfabetos hacen, al par que analizan su práctica concreta, les abre la posibilidad de un nuevo conocimiento que, rebasando los límites del anterior, les revela el por qué de los hechos, despojando de su aureola mítica las falsas interpretaciones de los mismos. En este caso no existe separación alguna entre el pensamiento-lenguaje y la realidad, por lo cual la lectura de un texto requiere la "lectura" del contexto social a que se refiere. No basta saber leer, mecánicamente, que "Eva vio la viña". Es necesario saber cuál es la posición de Eva en su contexto social, quién cultiva la viña y adónde va el beneficio de este trabajo.



Los defensores de la neutralidad de la alfabetización de adultos no mienten cuando dicen que examinar y esclarecer la realidad dentro del marco de la alfabetización constituye un

acto político. Pero, en cambio, falsifican la verdad cuando niegan ese mismo carácter político al escamoteo de la realidad que ellos mismos hacen.



GLOSARIO *

Absolutización de la ignorancia. Creer que una persona no sabe nada de nada.

Acción cultural. Cuando las personas aprenden a "leer" y a "escribir" su realidad, actuando sobre ella para transformarla, su acción es una acción cultural. Para Paulo Freire todos los seres humanos, al entrar en contacto con la naturaleza y reflexionar sobre el sentido que tiene su acción, son creadores de cultura. Por lo tanto su acción es una acción cultural.

Actividad creadora. Cuando los hombres y las mujeres realizan una acción, reflexionando sobre la misma para mejorarla, es una acción creadora porque permite que las cosas se hagan de acuerdo con las necesidades que tienen en su trabajo y no de acuerdo con lo que dicen los libros o los que quieren o creen saberlo todo.

Actividad heurística de la conciencia. Capacidad de crear, de transformar, de conocer la conciencia.

Acto cognoscente (de conocimiento). Es la acción de conocer, de reflexionar, de analizar.

Acto digestivo. Es la acción que los estudiantes y el profesor desarrollan en sus clases cuando aprenden (memorizan) las cosas sin reflexionar sobre ellas.

Acto mecánico. Hacer algo sin pensar, como si fuésemos máquinas.

Aculturación. Es la forma como un pueblo se adapta a la forma de pensar del país que lo ha invadido o de un país que es lo suficientemente poderosos como para imponerle su manera de pensar a través, por ejemplo, de la televisión, del cine, etc. Implica una cierta enajenación de la cultura local.

Adentramiento. La acción que cada persona ejerce al reflexionar sobre lo que es ella (lo que es la sociedad en la que vive), tratando de

llegar al fondo de las cosas, a la raíz, para conocerla tal como es, la verdad, tratando de adentrarse, de introducirse en el fondo de las cosas.

Alfabetizando. La persona que está aprendiendo a leer y escribir.

Althusseriano. El pensamiento de Luis Althusser: filósofo francés contemporáneo.

Analfabetismo regresivo. Cuando no existe un vínculo claro y suficientemente organizado entre la alfabetización y la postalfabetización, el aprender a leer y a escribir puede convertirse en un esfuerzo que se pierde, regresivo (regresa al estado de analfabetismo en el que se encontraba).

Angelical. Parecido a los ángeles (criaturas puramente espirituales).

Categorías. Son las nociones más generales en una ciencia. También se refiere a la posición social que ocupa una persona en relación con otra (por ejemplo las clases sociales son categorías sociales).

Círculo de cultura. Es una escuela diferente, en donde se discuten los problemas que tienen los educandos y el educador. Aquí no puede existir el profesor tradicional ("bancario") que todo lo sabe, ni el alumno que nada sabe. Tampoco pueden existir las lecciones tradicionales que sólo van a ejercitar la memoria de los estudiantes. El círculo de cultura es un lugar (junto a un árbol, en la sala de una casa, en una fábrica, etc.) en donde un grupo de personas se reúne para discutir sobre su práctica: su trabajo, la realidad local y nacional, su vida familiar, etc. En el círculo de cultura los grupos que se reúnen aprenden a leer y escribir, al mismo tiempo que aprenden a "leer" (analizar y actuar) su práctica.

Codificación. Es la representación de una situación vivida por los estudiantes en su trabajo diario y que tiene relación con la palabra generadora. La codificación es la representación de ciertos aspectos del problema que se quiere estudiar (permite conocer algunos momentos del contexto concreto, como diría Freire).

* En este glosario se explica el significado de algunas palabras de uso frecuente en los textos de Freire y la connotación específica que él les da. (Nota del editor.)



Concientización. Es una palabra utilizada por Freire (deformada por mucha gente), que muestra la relación que debe existir entre el pensar y el actuar. Una persona (o mejor dicho, un grupo de personas) que se concientiza (sin olvidar que nadie concientiza a nadie sino que los hombres y las mujeres se concientizan mutuamente a través de su trabajo cotidiano) es aquella que ha sido capaz de descubrir (develar) la razón de ser de las cosas (el por qué de la explotación, por ejemplo). Este descubrimiento debe ir acompañado de una acción transformadora (de una organización política que posibilite dicha acción, o sea una acción en contra de la explotación).

Condicionamiento ideológico. Todas las personas que vivimos en la sociedad, hemos recibido una forma de condicionamiento para que pensemos en una forma determinada, para que cuando se nos dice algo estemos preparados para aceptarlo como válido sin preguntarnos si realmente lo es. Es una forma de obligarnos a pensar lo que otros quieren que pensemos. Este condicionamiento, que es una forma de control, lo recibimos a través de los medios de información (la radio, la televisión, los periódicos, etc.), pero también en la escuela, en la iglesia, etc., sin que nos demos cuenta. La ideología es la forma en que se interpreta lo que sucede, la vida, el mundo. Así este condicionamiento hace que estemos preparados a recibir como cierta la interpretación que del mundo hacen otras personas.

Conflictos de clase. En el proceso productivo surgen relaciones sociales entre las diferentes personas, de acuerdo al papel que ocupan en el propio proceso y por su relación (quién es el propietario) de los medios de producción (tierra, herramientas, etc.), por ejemplo, entre empresarios y obreros. Como los propietarios de los medios de producción se apropian de algo que no les corresponde, o sea que se aprovechan del trabajo de los obreros y patronos las relaciones son difíciles, no son armónicas ni entre iguales.

Estos conflictos no son entre las personas en sentido individual, como sería entre Pedro y Juan, sino que son entre los empresario si los obreros, considerados como clases sociales que se oponen en el proceso productivo.

Consumir ideas. "Comer" ideas, pensar lo que piensan los demás (los periódicos, los profesores, los padres) sin detenerse a reflexionar si lo que dicen es cierto o no, o el por qué lo dicen.

Contenidos programáticos. Los programas que están establecidos para que el estudiante y el profesor estudien durante un período determinado.

Contexto concreto-contexto teórico. El contexto concreto es la situación, el lugar, el ámbito en donde se ubica un determinado problema que se quiere analizar. El contexto teórico es la reflexión que se hace en relación al contexto concreto. Entre estos dos contextos se establece una relación mutua; el primero influencia al segundo y viceversa; o sea, que se establece una relación dialéctica. No se puede pensar correctamente si el fruto de esta reflexión no sirve de nada para mejorar el trabajo diario. Pero para hacer esto se necesita conocer bien la práctica, de la misma manera que se necesita conocer lo que algunos autores han reflexionado sobre prácticas similares.

Criticizante. El que critica por criticar.

Cultura del silencio. Es fruto de la sociedad opresora en donde los hombre y las mujeres no pueden reflexionar y tomar decisiones acerca de todo aquello que les afecta (no pueden "pronunciar" su palabra, como dice Freire). Pero, aunque las personas son tratadas como si fuesen cosas, objetos (y no como personas, sujetos), tal silencio es relativo. Es un silencio aparente ya que los explotados expresan, de alguna forma, lo que realmente sienten de su opresión. Entre los oprimidos se desarrolla una cultura que los poderosos no ven, que es silenciosa, pero que es una forma de resistir a la opresión. El conocimiento de este silencio



(el silencio, por ejemplo, del alumno en clase) es muy importante poder lograr algún día una sociedad en donde este silencio ya no sea permitido y en donde los hombres y las mujeres puedan expresar libremente su palabra (lo que piensan del mundo y la forma como quieren organizarse para transformarlo).

Desafiar. Preguntar sobre el por qué de las cosas. Dejarse desafiar (desafiar a alguien) es interrogar, cuestionar (pero no con fines negativos, sino todo lo contrario), no aceptar las cosas como son, no detenerse ante los obstáculos reales o aparentes que se levantan para evitar la reflexión.

Descodificación. Es uno de los momentos más importantes dentro de la alfabetización. Se llama descodificación a la discusión (diálogo) que se debe realizar entre el profesor (alfabetizador, educador) y los estudiantes (alfabetizandos, educandos). Discusión que ha de permitir conocer lo que sucede en la realidad para tratar de actuar sobre ella y transformarla.

Desdialectizar. Impedir la unión existente entre teoría y práctica, esconder (velar) lo que sucede en la realidad para que el estudiante (el obrero, el campesino, el profesor de primaria, el profesor universitario) no se dé cuenta de lo que sucede realmente (de su manipulación, explotación). Un pensamiento desdialectizado es aquel que no puede darse cuenta de la verdad de las cosas, que sólo repite lo que otros dicen.

Desvelamiento. Quitar el velo (lo que cubre y no deja ver) a las cosas, con el fin de poder conocerlas (estudiarlas).

Desvelamiento crítico. La acción que los hombres y las mujeres deben ejercer para quitar el velo (lo que oculta) que nos les deja ver y analizar la verdad de las cosas. Llegar al fondo de las cosas, conocerlas, descubrir lo que hay en su interior, actuar sobre lo que se conoce para transformarlo. Para Freire un conocimiento crítico (desvelamiento crítico) exige una acción transformadora.

Deviene. Viene a ser, que está en continuo movimiento, que se convierte en algo nuevo.

Dialéctica hegeliana. Es la filosofía hegeliana, llamada así por Federico Hegel (1770-1834), filósofo alemán que identificó la naturaleza y el espíritu con un principio único, en movimiento, de tesis, antítesis y síntesis. Es una característica del pensamiento.

Diálogo-antidiálogo. Los hombres y las mujeres al reflexionar sobre su práctica (sobre su trabajo cotidiano) y al actuar sobre ella, para transformarla, necesitan comunicarse, ponerse de acuerdo entre sí, estar dispuestos a escuchar otras opiniones, a constatar si lo que se está haciendo es realmente positivo, tratar de aceptar que nadie tiene la verdad absoluta e incluso aceptar que tal vez estemos equivocados. Es actuar y pensar como sujetos y permitir que las otras personas que nos rodean también sean sujetos críticos. Esta acción es llamada por Freire diálogo, el cual sólo es posible en la educación liberadora (problematizadora). La posición contraria es el antidiálogo (la educación bancaria).

Didáctica. Se refiere al acto educativo, al proceso cómo el profesor y los alumnos estudian y aprenden.

Dimensiones afines del conocimiento. Aquellos aspectos de otras cosas, que son similares al conocimiento estudiado. Son aspectos importantes y parecidos a aquellos aspectos y del conocimiento que se está estudiando.

Disciplina intelectual. Adquirir hábitos de reflexión, obligarse a pensar con orden (teniendo ideas claras, estudiando con orden y entendiendo lo que se lee).

Educación "bancaria". Se denomina de esta forma a todo tipo de educación en donde el profesor es el que dice la última palabra y los alumnos sólo pueden recibir y aceptar pasivamente lo que el profesor dice. De esta forma, el único que piensa es el profesor y los alumnos sólo pueden "pensar" de acuerdo a lo que éste dice. Así, los estudiantes tienen la única misión de recibir los depósitos que el profesor hace los conoci-



mientos que él posee (como sucede cuando se va a un banco a depositar dinero). La educación bancaria es domesticadora porque lo que busca es controlar la vida y la acción de los estudiantes para que acepten el mundo tal como éste es, prohibiéndose de esa forma que ejerzan su poder creativo y transformador sobre el mundo.

Educador-educando. Freire prefiere hablar en estos términos y no en los términos tradicionales de profesor-alumno, para enfatizar la necesidad de crear una nueva relación entre los seres humanos que participan en la educación como sujetos, para resaltar el hecho de que el alumno (el educando) y el profesor (el educador) aprenden conjuntamente, intentan conocer para transformar la sociedad en la que viven y no la aceptan tal como es.

El acto de enseñar presupone el aprender. Nadie educa a nadie; los hombres se educan entre sí mediatizados por su trabajo diario, nos dice Paulo Freire. Todos sabemos algo de algo, nadie puede creer que posee la verdad absoluta sobre las cosas. De ahí la exigencia del diálogo, en donde el profesor y el alumno (el político y el pueblo) puedan opinar sobre las cosas, analizarlas y participar en la toma de decisiones de todo lo que les va a afectar. Entre los oprimidos se desarrolla una cultura que los poderosos no ven, que es silenciosa, pero que es una forma de resistir a la opresión.

Elitista. Se refiere a todo aquello que favorece solamente a un grupo de gente. La educación, por ejemplo, es elitista cuando sólo favorece a una minoría que logra llegar a la unviesidad.

Enajenación, alienación. Cuando una persona queda privada de la razón o pierde el dominio de algo que le pertenece. Proceso mediante el cual un pueblo, un grupo, un individuo se vuelve extranjero (ciego, extraño, perdido) a sí mismo. Esto puede suceder a nivel económico, político, cultural, etc., o sea, que la persona no sabe lo que están haciendo con ella misma y como no

reflexiona sobre lo que sucede, actúa como un extranjero que llega a un lugar que no conoce y se siente perdido, la televisión, la radio, algunos partidos políticos, algunas religiones, etc., enajenan, alienan a la gente, para hacerla pensar de acuerdo con sus intenciones (intereses).

Especialistas. Los que se sienten especialistas (conocedores y estudiosos de un campo en especial) en algo, pero que adoptan una actitud prepotente (de "sabelotodo") y dogmática (poseedores de la única verdad).

Espíritu investigador. Tener curiosidad y ser ordenados para conocer el fondo de las cosas. Estudiar sistemáticamente, no quedarse en la superficie de las cosas, tener disciplina intelectual.

Estudiar el estudio. Profundizar en las ideas de fondo del texto, estudiando la forma en que fue escrito, profundizando en lo que estudió el autor del texto para poder escribirlo, en qué forma estudió el autor para escribirlo.

Falsa generosidad. El opresor intenta demostrar su "generosidad" haciendo regalos, distribuyendo algo de su riqueza. Pero olvida que su riqueza es fruto del trabajo explotado de los pobres. De ahí que para tranquilizar su conciencia trata de ser generoso, pero es falsamente generoso, porque da algo que en realidad no es suyo y lo da porque se siente culpable, no porque sea realmente sincero.

Focalista. Que no ve sino un punto (un ángulo, una parte) de las cosas.

Fugas del texto. Cuando en un texto hay ciertas partes o ciertos momentos en que el autor (o el lector) se escapa, se sale de la idea central que se está analizando; cuando habla de algo que no está relacionado con la idea principal.

Hecho dado, hecho que está siendo. Un hecho dado es algo que ya no se puede cambiar. Hecho que está siendo es algo que está en continuo cambio (movimiento). Los seres humanos y la sociedad siempre estarán dándose, nunca pueden considerarse como algo acabado.



Hipótesis. Suposición de una cosa posible, de la que no se pueden sacar conclusiones.

Hominización. Es el momento de la evolución del mundo, cuando aparecieron el hombre y la mujer; o sea, cuando surge la capacidad de reflexionar y de actuar sobre la realidad para transformarla.

Humanización-deshumanización. La humanización es el camino por el cual los hombres y las mujeres pueden llegar a ser conscientes de sí mismos, de su forma de actuar y de pensar, cuando desarrollan todas sus capacidades pensando no solamente en sí mismos, sino de acuerdo con las necesidades de los demás. En las sociedades en donde las personas no pueden pensar libremente (están alienadas), se les impide hacerlo y se les obliga a pensar de una determinada manera (o ni siquiera pueden pensar porque no tienen qué comer). En este caso, hay personas que ni siquiera piensan, que han sido convertidas en simples "objetos", en instrumentos que producen riquezas. Pero hay otras personas, las que se benefician de esta situación, que sólo piensan en ellas mismas (y en sus familias), sin importarles lo que les pase a los demás.

Ideología. Es la forma en que toda persona interpreta su vida y al mundo, interpretación que puede ser crítica y organizada o por el contrario desorganizada y no consciente. De acuerdo con esta forma de interpretación, la gente suele ordenar su comportamiento, aunque esto no se haga en forma consciente.

Ideología burguesa. La concepción de la vida, de la sociedad, del trabajo que tiene el burgués; o sea, la persona que posee la riqueza y explota a los que son pobres debido a la situación de injusticia impuesta por la sociedad manejada por los burgueses.

Ideologizado. Impedido de pensar correctamente. Que no reflexiona sobre lo que se le dice, que se rige por la ideología de otros, por lo que otros piensan y no se interroga a sí mismo sobre lo que él podría pensar.

Inacabados, inconclusos (en proyecto). Los seres humanos se van formando en sus relaciones sociales Siempre podrán saber, descubrir, hacer cosas nuevas, diferentes; no se puede decir que sean obras "terminadas" sino que por el contrario, son seres en proyecto, en cambio constante.

Intelectuales. Aquellas personas que se dedican a trabajar sólo con la cabeza, a pensar, o sea, aquellas personas que no realizan ningún tipo de trabajo manual. Todos los hombres tienen capacidad intelectual, son intelectuales, pero desafortunadamente, debido a la forma en que está organizada la sociedad, sólo unos pocos (los que tienen dinero) pueden dedicarse a esta forma de trabajo. Existen diferentes formas de ejercer la función de intelectuales: algunos están al servicio de los explotados, otros al servicio de los explotadores.

Intelectualistas. Se refiere a un tipo de intelectual que tiende a distorsionar las cosas con base en la supuesta preponderancia de lo intelectual sobre los sentimientos.

Izquierdistas. Como en el caso de los "especialistas", los izquierdistas son aquellos que asumen una postura dogmática y prepotente ante los conflictos sociales, apoyándose en lecturas rígidas de las personas que defienden los intereses de los oprimidos.

Modo de producción. Es la forma de organización del proceso productivo; es la forma en la que la sociedad se organiza en base a las relaciones de producción, la forma en que el hombre se relaciona con la naturaleza para producir riquezas materiales.

Palabra generadora. La palabra generadora debe constituir para el grupo con el que se va trabajar, una palabra muy utilizada dentro del lenguaje cotidiano. La condición principal para que una palabra sea generadora es que ésta debe servir para generar, a partir de ella, otras palabras (por ello se le llama generadora), con el fin de llegar al aprendizaje de la lectura y de la escritura. Aprendizaje que no puede separarse de la lectura (la reflexión) y de la escritura de lo



que sucede en la sociedad en donde los estudiantes y el profesor trabajan diariamente. en otras palabras, la palabra generadora debe permitir tanto una lectura y una escritura lingüística, como una lectura política.

Politicidad. Se refiere a las relaciones de orden político.

Postalfabetización. Una vez que los educandos han aprendido a leer y a escribir (tanto las letras como su práctica), deberán continuar aprendiendo (esto es la postalfabetización).

Postura crítica. Actitud de continua reflexión, de curiosidad ante las cosas. El deseo de conocer las cosas como en realidad suceden, desafiando a los demás y dejándose desafiar sin adoptar prescripciones dogmáticas.

Práctica. Lo que nosotros realizamos diariamente, nuestro trabajo. Se puede llamar práctica al trabajo que el profesor realiza con los estudiantes, de la misma manera que práctica es el trabajo que el estudiante hace con el profesor.

Prácticas activistas. El trabajo diario que se hace sin ninguna reflexión. Actuar sin pensar, sin intenciones transformar nuestra práctica.

Praxis. Es la unión que se hace y lo que se piensa acerca de lo que se hace. La reflexión sobre lo que hacemos en nuestra labor diaria, con el fin de mejorar dicha labor, se puede denominar con el nombre de praxis. Es la unión entre la teoría y la práctica.

Prescripción dogmática. Receta que no se puede cambiar por ninguna otra: el querer obligar a los demás a que las cosas se hagan sin reflexionar, sólo porque alguien dice que son una determinada manera.

Problematización. Es la acción de reflexionar continuamente sobre lo que se dice, buscando el porqué de las cosas, el para qué de ellas.

Proceso formal de educación. La educación que se lleva a cabo desde la primaria hasta la universidad.

Provincias de ultramar. Hasta 1974, Portugal se negaba a reconocer que los territorios que

mantenía bajo su invasión en el continente africano eran colonias y para tratar de ocultar esta situación las llamaba "Provincias portuguesas de Ultramar".

Quehacer radical. Lo que se hace a diario, cotidianamente. La persona, que busca llegar a la raíz de las cosas, que no se deja engañar por lo que le dicen los otros; que estudia, que reflexiona.

Realidad objetiva. Es la forma cómo las cosas son, sin velos ni tapaduras.

Reflexión crítica. Es una expresión muy utilizada por Freire para hacer hincapié (subrayar, darle mucha importancia) en el estudio cuidadoso de cualquier problema, mediante el diálogo con los demás, buscando las soluciones que necesita nuestro trabajo diario. Es una actitud que exige disciplina intelectual, la capacidad de admirarse ante las cosas, etc.

Relaciones dialécticas. El término dialéctica expresa la conexión interna y dinámica que existe entre las diferentes cosas que conforman un hecho. Parte de la idea de que todo aquello que está vivo está compuesto por factores o fuerzas opuestas entre sí y la constante conexión entre esos factores desencadena un cambio constante. Por ejemplo, existen relaciones dialécticas entre el hombre y la naturaleza, entre el pensar y el actuar. Esto teniendo en cuenta que lo que ocurre en una parte también ocurre en otra. Si la sociedad cambia (por ejemplo en un proceso productivo dejando de existir las relaciones de explotación) el hombre y la mujer de esa sociedad también cambian (ya podrán expresar lo que sienten, participar en la construcción de la nueva sociedad). De la misma forma, esto sucede entre pensar y actuar.

Significación prescriptiva. Carácter normativo, esperar que las cosas se hagan como se indican, sin reflexionar de acuerdo con los problemas que la práctica diaria presenta (sin re-crearlas, re-inventarlas).

Socialización. La forma cómo las personas se adaptan a la sociedad en que viven, la



forma cómo entran en contacto unas con otras.

Sociedades complejas. Toda sociedad tiene formas muy complicadas de organización, pero los países desarrollados creen que sólo sus sociedades son complejas.

Sociedad revolucionaria. Es la nueva sociedad que los hombre y las mujeres tiene que construir en donde las relaciones sociales de producción ya no sean de explotación, sino de igualdad y de colaboración entre todos.

Subjetivista. La persona que sólo piensa pero que nunca actúa, que siempre habla pero no aporta nada para la transformación de la práctica.

Suicidio de clase. Esta expresión es una metáfora que significa que los hombre y las mujeres que quieren participar en la construcción de una sociedad revolucionaria deben matar en ellos sus deseos de ser explotadores.

Transferencia de conocimiento. Es el acto de depositar ideas sobre los alumnos sin permitirles que piensen y analicen lo que se les está diciendo.

Visión de fondo de la conciencia. Los hombres y las mujeres no son tan ingenuos como algunos creen; se dan cuenta de muchas cosas y tienen la capacidad de llegar al fondo para analizar y cambiar las cosas actuando sobre ellas críticamente.

Visiones abstractas. El tener ideas que no dicen nada, que no nos ayudan a resolver los problemas del trabajo (práctica) diario, que no tienen ninguna vinculación con éste.

Vocación ontológica. El llamado que sienten los hombres y las mujeres desde dentro de sí mismos para que se conviertan en personas capaces de pensar y transformar su sociedad y de transformarse en seres para sí mismos.

Notas de la lectura

¹ Este ensayo fue escrito en Chile. Sirvió como introducción a la bibliografía sugerida a los participantes del Seminario Nacional sobre Educación y Reforma Agraria.

² Sobre el tema «educación bancaria», véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 1984.

³ Wrigth Mills, *the Sociological Imagination*

⁴ Podrá decirse que casos como éstos ya no ocurren en las escuelas actuales. Si bien éstos realmente no ocurren, continua el carácter preponderantemente narrativo que estamos criticando.

⁵ Simone de Beauvoir, *El pensamiento político de la derecha*, Siglo XX, Buenos Aires, 1963, p. 64.

⁶ Nos hacemos esta afirmación ingenuamente. Ya hemos declarado que la educación refleja la estructura de poder y de ahí la dificultad que tiene el educador dialógico para actuar coherentemente en una estructura que niega el diálogo. Algo fundamental puede ser hecho sin

embargo: dialogar sobre la negación del propio diálogo.

⁷ La concepción del saber de la concepción "bancaria" es, en el fondo, lo que Sartre (*El hombre y las cosas*) llamaría concepción "digestiva" o "alimenticia" del saber. Éste es como si fuese el "alimento" que el educador va introduciendo en los educandos, en una especie de tratamiento de engorda...

⁸ Existen profesores que, al elaborar una bibliografía, determinan la lectura de un libro señalando su desarrollo entre páginas determinadas, pretendiendo con esto ayudar a los alumnos...

⁹ Erich Fromm, *op. cit.* pp. 28-29.

¹⁰ Erich Fromm, *op. cit.*, pp. 28-29.

¹¹ Niebuhr, *El hombre moral en una sociedad inmoral*, p. 127.

¹² La reflexión de la conciencia sobre sí misma es algo tan evidente y sorprendente como la intencionalidad. Yo me digo a mí mismo, soy uno y doble. No soy un ente que existe como una cosa, sino que soy escisión, objeto para mí



mismo. Karl Jaspers, *Filosofía*, vol. I, Ed. de la Universidad de Puerto Rico, Revista de Occidente, Madrid, 1958, p. 6.

¹³ Jean Paul Sartre, *El hombre y las cosas*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1965, pp. 25-26.

¹⁴ Edmund Husserl, *Notas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, Fondo de Cultura Económica, México, 1962, p. 79.

¹⁵ En un ensayo reciente, aún no publicado, *Cultural action for freedom*, discutimos con mayor profundidad el sentido profético y esperanzado de la educación o acción cultural problematizadora. Profecía y esperanza que resultan del carácter utópico de tal forma de acción, tornándose la utopía en la unidad inquebrantable ante la denuncia y el anuncio. Denuncia de una realidad deshumanizante y anuncio de una realidad en que los hombres pueden SER MÁS. Anuncio y denuncia no son, sin embargo, palabras vacías sino compromiso histórico.

¹⁶ En el capítulo IV analizaremos detenidamente este aspecto, al discutir las teorías dialógica y antidiológica de la acción.

¹⁷ En forma de simple nota de pie de página me gustaría dejar constancia aquí de una pregunta que me hago y que en el futuro podrá

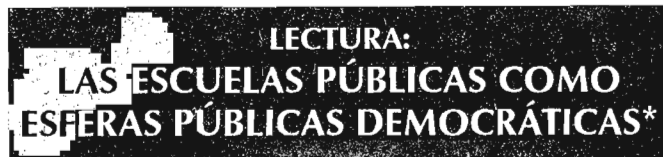
tal vez abrirnos ciertos filones de estudio. Me refiero al probable potencial que la mímica, como expresión corporal, puede tener en culturas en las que el cuerpo no ha sido sometido a un intelectualismo racionalizante; culturas en que las grandes mayorías no se han ejercitado aún en el mayor rigor del lenguaje escrito, de lo cual resulta no pocas veces la mitificación del poder de ese lenguaje (cosa que debemos evitar, por cierto, desde la primera etapa de la alfabetización); culturas en que el cuerpo consciente, encontrándose en una mayor libertad en sus relaciones con la naturaleza, se mueve fácilmente de acuerdo con sus ritmos. En este orden de pensamiento, tal vez sea interesante especular sobre la utilización de juegos mímicos en cuanto a codificaciones y, en las codificaciones pictóricas, dar énfasis al movimiento. Repito que no se trata más que de preguntas que me hago, meras pistas. (Notas del autor.)

¹⁸ Taxonomía: parte de la gramática que clasifica las palabras en categorías: palabras variables, palabras invariables; sustantivo, adjetivo, pronombre, verbo, adverbio, etcétera. (Nota del autor.)

¹⁹ El trabajo de Claudius se sitúa exactamente en el segundo caso. (N.d.a.)



TEMA 3. Henry A. Giroux: La esfera pública democrática



PRESENTACIÓN

El estadounidense Henry Giroux es un estudioso de la Sociología de la Educación. Su trabajo ha influido la moderna teoría social y la Pedagogía Crítica. Giroux sugiere que las escuelas son algo más que aparatos de reproducción ideológica para fortalecer la dominación. Las escuelas son también espacios donde se cuestiona la dominación y por lo tanto poseen un gran potencial para la transformación de estructuras dominantes y antidemocráticas. Las escuelas, según Giroux, son lugares donde tienen lugar formas alternativas de conocimiento, de valores y de relaciones sociales. En ellas estudiantes y maestros críticos pueden realizar una acción cultural contraideológica que cuestione la subordinación y el sometimiento a la cultura de la dominación.

Las escuelas como esferas públicas democráticas deben ser espacios autónomos donde estudiantes y maestros produzcan formas y contenidos culturales que pongan en movimiento y desplacen a las formas de educación autoritarias, de sojuzgamiento y de reproducción ideológica y social.

LAS ESCUELAS PÚBLICAS COMO ESFERAS PÚBLICAS DEMOCRÁTICAS

Mi segunda preocupación va dirigida a la cuestión más general de la forma en que

* Henry Giroux. "Las escuelas públicas como esferas públicas democráticas", en: Giroux, H. *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía*. México, Siglo XXI, 1993. pp. 280-305.

los educadores debieran considerar el propósito de la enseñanza pública. Mi postura se hace eco de la de Dewey, en el sentido de que yo pienso que las escuelas públicas deben ser definidas como esferas públicas democráticas. Esto significa considerar a las escuelas públicas como sitios democráticos dedicados a la adquisición individual y social de facultades críticas. Así entendidas, las escuelas pueden ser lugares públicos donde los estudiantes adquieran los conocimientos y las habilidades necesarios para crear dentro de una democracia crítica. Contrariamente al punto de vista de que las escuelas son extensiones del lugar de trabajo o de las instituciones de avanzada que libran la batalla empresarial por la conquista de los mercados internacionales, las escuelas, consideradas como esferas públicas democráticas, centran sus actividades en la indagación crítica y el diálogo significativo. En este caso, a los estudiantes se les da la oportunidad de aprender el discurso de la asociación pública y de la responsabilidad cívica. Un discurso de esta índole trata de recapturar la idea de una democracia crítica que exige respeto por la libertad individual y por la justicia social. Además, el hecho de considerar a las escuelas como esferas públicas democráticas nos ofrece un razonamiento para defenderlas, junto con las formas progresistas de pedagogía y de labor docente, como agencias de la reforma social. Una vez que se han definido de esta manera, las escuelas se pueden defender como instituciones que proporcionan los conocimientos, habilidades, relaciones sociales y la visión necesarios para educar a ciudadanos capaces de construir una democracia crítica. Es decir, la práctica escolar se puede racionalizar mediante un lenguaje político que recobre y recalque el papel transformador que pueden desempeñar las escuelas en cuanto al fomento de las posibilidades democráticas inherentes en la sociedad actual.³³



ES PRECISO REPENSAR LA NATURALEZA DE EDUCACIÓN PARA MAESTROS

Quisiera hacer incidir la exposición anterior en la misión más práctica de reconstruir los programas de educación para maestros en torno a una nueva visión de la escuela y la enseñanza democráticas que precisa un concepto de ciudadanía crítica. Por consiguiente, dedicaré el resto de mi exposición a delinear, de manera detallada y programática, aquellos componentes y categorías que pienso que son esenciales para un plan de estudios de educación para maestros y para una pedagogía crítica de las escuelas. Pero antes de pasar a esta cuestión, deseo presentar ciertos argumentos en contra de algunos de los llamamientos más recientes en favor de la abolición de las escuelas de educación, en la forma en que actualmente están organizadas, necesitan ser reformadas drásticamente; para mí se trata de reforma, y no de abolición. La propuesta de mantener las escuelas de educación descansa en cierto número de consideraciones. La naturaleza de la enseñanza pública exige que a los aspirantes a maestros se les inicie a un concepto de teoría y de práctica que se forje fuera de los límites disciplinares que caracterizan primordialmente a los programas de aprendizaje en las cuales a los estudiantes simplemente se les exija que dominen las disciplinas afines. La naturaleza de la enseñanza pública requiere que los estudiantes sepan más que la materia que van a enseñar. También necesitan una comprensión fundamental de las cuestiones que son inherentes a la naturaleza económica, política y cultural de la propia enseñanza escolar. Es decir, necesitan aprender un lenguaje interdisciplinario que se centre en la historia, la sociología, la filosofía, la economía política y la ciencia política de la enseñanza escolar. Los alumnos necesitan ser capaces de teorizar en un lenguaje que incluye las disciplinas tradicionales, pero que va mucho más allá de los límites de éstas; necesitan comprender la sociología de las culturas escolares, el significado del plan de estudios oculto, una política del conocimiento y el poder, una

filosofía de las relaciones escuela/estado y una sociología de la enseñanza. También es preciso que desarrollen enfoques en cuanto a investigación, métodos de indagación y teoría, que estén directamente vinculados con los problemas y posibilidades de la enseñanza. Es igualmente importante recalcar que, si la educación para maestros se deja en manos de los programas de las artes liberales, se ampliará la brecha que existe entre las escuelas y la universidad. Los programas de artes liberales adoptan como su preocupación primordial un punto de vista del aprendizaje organizado en torno a las disciplinas; no se centran en los problemas de la escuela pública; no contienen mecanismos para desarrollar las relaciones entre la escuela y la comunidad, y no tienen razón alguna para reformar la relación entre teoría práctica a manera de permitir que los maestros trabajen como investigadores reflexivos en colaboración con maestros y estudiantes universitarios. Estos intereses sólo se pueden enseñar dentro de una escuela de educación, una escuela que se ciña al concepto de educar a los maestros como intelectuales transformadores en torno a las exigencias de una pedagogía crítica y una política cultural. Abolir las escuelas de educación equivale a minar la posibilidad de desarrollarlas como centros de enseñanza democrática y como esferas públicas que puedan trabajar orgánicamente con las comunidades donde se hallan situadas.

Claro está que los programas de educación para maestros se han hallado, y siguen hallándose, completamente apartados de una visión y un conjunto de prácticas dedicadas al fomento de la democracia crítica y la justicia social. Una de las críticas que repetidamente han expresado los educadores que laboran dentro de la tradición radical ha sido la de que, tal como existe actualmente, la educación para maestros rara vez enfrenta ni las implicaciones morales de las desigualdades sociales que se manifiestan dentro de nuestra actual forma de capitalismo industrial, ni las formas en que funcionan las escuelas a manera de reproducir y legitimar estas desigualdades.³⁴



Cuando en los programas de educación para maestros se debate la vida del aula, ésta por lo común se presenta fundamentalmente como un conjunto unidimensional de reglas y prácticas regulatorias, y no como un terreno cultural donde chocan una gran variedad de intereses y prácticas, en una lucha constante y a menudo caótica en pos de la dominación. Así, los futuros maestros frecuentemente reciben la impresión de que la cultura del aula se halla esencialmente libre de ambigüedades y contradicciones. Conforme a este punto de vista, en las escuelas, no existen supuestamente ni vestigios de impugnación, de lucha o de política cultural.³⁵ Además, la realidad del salón de clases rara vez se presenta como si se hubiera construido socialmente, determinado históricamente y reproducido con base en las relaciones institucionalizadas de clase, género, raza y poder. Por desgracia, esta concepción dominante de la escuela contradice enormemente aquello que el estudiante de la docencia a menudo experimenta durante su práctica de trabajo real, en especial si a este estudiante se lo coloca en una escuela a la que asisten en gran medida alumnos que sufren desventajas y privaciones económicas. No obstante, y a pesar de todo, a los estudiantes para maestros se les indica que deben considerar la escuela como un terreno neutral en el que los futuros maestros, ante el trasfondo de esta descripción tan transparente de la enseñanza, vean sus propias ideologías y experiencias a través de una perspectiva dominante en lo teórico y lo cultural, que en gran medida permanece indisputada. Pero lo más importante es que los maestros que se encuentran en esta situación no tienen bases para cuestionar las hipótesis culturales dominantes que dan forma y estructura a las maneras mediante las cuales responden al comportamiento estudiantil e influyen en él.

En consecuencia, muchos de los maestros recién egresados, que de pronto se encuentran dando clases a alumnos minoritarios o de clase trabajadora, carecen de un marco bien articulado para comprender las dimensiones de clase, culturales, ideológicas y de género que infor-

man la vida del aula. A consecuencia de ello, a las diferencias culturales entre los estudiantes con frecuencia se las considera, de manera no crítica, como deficiencias y no como aspectos fuertes, y lo que pasa por enseñanza es en realidad un asalto contra las historias, experiencias y conocimientos específicos que los alumnos emplean tanto para definir sus propias identidades como para tratar de entender el mundo más amplio. Utilizo la palabra "asalto", no porque dichos conocimientos sean atacados abiertamente, sino porque se los devalúa mediante un proceso que es a la vez sutil y debilitador. Lo que ocurre es que, dentro de la cultura escolar dominante, los conocimientos subordinados generalmente son ignorados, marginados, o tratados de manera desorganizada. Tales conocimientos con frecuencia son tratados como si no existieran, o se los trata a manera de desacreditarlos. Por el contrario, aquellas ideologías que no ayudan a los grupos subordinados a interpretar la realidad que de veras experimentan, a menudo pasan por formas objetivas de conocimiento. En este proceso, los aspirantes a maestros pierden de vista la relación que existe entre cultura y poder; quedan igualmente privados de alguna manera de desarrollar posibilidades entre sus alumnos, a partir de las diferencias culturales que con frecuencia caracterizan la vida de la escuela y del salón de clases. En la siguiente sección expongo los elementos que, a mi entender, debieran constituir un nuevo modelo de educación para maestros; un modelo que aborde específicamente el aspecto que venimos explorando.

LA EDUCACIÓN PARA MAESTROS COMO POLÍTICA CULTURAL

De lo que aquí me ocupo es de reconstituir las bases sobre las cuales se estructuran los programas de educación para maestros. Esto significa llevar a la práctica una forma alternativa de educación docente en la que se conceptualice que la enseñanza tiene lugar dentro de una arena política y cultural donde se producen y median



activamente formas de experiencia y de subjetividad del estudiante. En otras palabras, deseo expresar una vez más la idea de que en las escuelas no sólo se enseñan materias académicas, sino que también, en parte, se producen subjetividades o conjuntos particulares de experiencias del estudiante que en sí mismas forma parte de un proceso ideológico. El hecho de conceptualizar la enseñanza como la construcción y transmisión de subjetividades nos permite comprender más claramente la idea de que el plan de estudios es algo más que una simple iniciación de los estudiantes a disciplinas y metodologías de enseñanza particulares; también nos sirve como introducción para una forma de vida particular.³⁶

Aquí, debo renunciar a una especificación detallada de las prácticas docentes e intentar, en cambio, esbozar brevemente ciertas áreas particulares de estudio que resultan decisivas para el desarrollo de un plan de estudios de educación para maestros elaborado conforme a nuevos conceptos. Le doy el nombre de "política cultural" a los lineamientos que pienso aplicar al plan de estudios, porque creo que esta denominación me permite captar la importancia de la dimensión sociocultural del proceso de la enseñanza. Además, esa expresión me permite hacer resaltar las consecuencias políticas de la interacción entre maestros y alumnos que provengan bien de la cultura dominante o bien de la subordinada. En un plan de estudios de educación para maestros, como una forma de política cultural, se supone que las dimensiones social, cultural, política y económica son las categorías primordiales para comprender la enseñanza contemporánea.³⁷ Dentro de este contexto, la vida escolar se conceptualiza no como un sistema unitario, monolítico y rígido de reglas y reglamentos, sino como un terreno cultural que se caracteriza por diversos grados de componenda, impugnanación y resistencia. Además, a la vida escolar se la entiende como una pluralidad de luchas y lenguajes encontrados, es un lugar donde la cultura del aula choca con la de la calle, y donde los maestros, los alumnos y los administradores de la escuela

con frecuencia difieren en cuanto a la forma en que se deben definir y entender las experiencias y prácticas escolares.

El imperativo de este plan de estudios es el de crear condiciones para que al alumno sepa adquirir por su cuenta facultades críticas y logre constituirse en un sujeto político y moral activo. Por este acto de "facultarse" me refiero al proceso gracias al cual los alumnos adquieren los medios para apropiarse críticamente de conocimientos que existen fuera de su experiencia inmediata, con objeto de ampliar la manera en que se comprenden a sí mismos, entienden el mundo y se dan cuenta de las posibilidades que existen para transformar las hipótesis que se dan por descontadas en cuanto a la forma en que vivimos. Stanley Aronowitz ha llamado a uno de los aspectos de esa adquisición de facultades, "el proceso de apreciarse y amarse uno mismo"³⁸ En este sentido, las facultades se obtienen a partir de conocimientos y relaciones sociales que dignifiquen la historia, la lengua y las tradiciones culturales de cada persona. Pero esta adquisición de facultades significa algo más que una autoconfirmación. Se refiere también al proceso mediante el cual los estudiantes son capaces de cuestionar ciertos aspectos de la cultura dominante, así como de apropiarse de aquellos que les proporcionen las bases para definir y transformar el orden social más amplio, en vez de meramente ponerse al servicio de éste.

El proyecto de "hacer" un plan de estudios de educación para maestros basado en la política cultural consiste en vincular la teoría social crítica con un conjunto de prácticas estipuladas, mediante las cuales los estudiantes para maestros pueden dismantelar y examinar críticamente las tradiciones educacionales y culturales que prefieran, muchas de las cuales han sido víctimas de una racionalidad instrumental que o bien limita o bien ignora los ideales y principios democráticos. Una de mis principales preocupaciones se centra en el desarrollo de un lenguaje de crítica y desmixtificación que sea capaz de analizar los intereses e ideologías latentes que actúan con el fin de socializar a los



estudiantes de un modo que sea compatible con la cultura dominante. Sin embargo, me preocupa igualmente la creación de otras prácticas de enseñanza capaces de ayudar a que los estudiantes adquieran facultades críticas, tanto dentro como fuera de las escuelas. Aun cuando es imposible ofrecer un esbozo detallado de un plan de estudios para la política cultural, deseo hacer ciertos comentarios sobre algunas áreas importantes de análisis que son medulares en un programa de esa índole. Figuran, entre éstas, el estudio crítico del poder, del lenguaje, de la historia y de la cultura.

El poder

Una de las preocupaciones centrales de un plan de estudios para la educación de maestros, que se apegue a un enfoque de política cultural, es el de ayudar a los aspirantes a maestros a que comprendan la relación que existe entre poder y conocimiento. Dentro del plan de estudios dominante, los conocimientos a menudo se separan del problema del poder y, por lo común, se los trata de una manera técnica; es decir se los considera, conforme al punto de vista instrumental, como algo que es preciso dominar. El hecho de que tales conocimientos sean siempre una construcción ideológica vinculada a intereses y relaciones sociales particulares, por lo general, recibe poca atención en los programas de educación para maestros. La comprensión de la relación conocimiento/poder saca a relucir cuestiones importantes en cuanto a los tipos de conocimientos que los educadores pueden proporcionar para habilitar a los estudiantes de manera que comprendan y enfrenten el mundo que los rodea, así como para ejercer la clase de valentía que se necesita para cambiar el orden social cuando ello haga falta. Nos debe preocupar considerablemente, pues, la necesidad de que quienes estudian para maestros reconozcan que las relaciones de poder corresponden a formas de conocimientos escolares que distorsionan la verdad, a la vez que la producen. Es decir, los conocimientos se deben examinar

tanto respecto de la forma en que pueden representar erróneamente, o mediar, la realidad social, como en cuanto a la manera en que realmente reflejan las experiencias de las personas y, como tales, influyen en la vida de éstas. Entendidos de esta manera, los conocimientos no sólo reproducen la realidad al distorsionar o iluminar el mundo social, sino que también tienen la función social más concreta de dar forma a la vida cotidiana de las personas por medio de ese mundo, que perciben, de las suposiciones de sentido común, y que aparece relativamente libre de mediación. Esto sugiere que en un plan de estudios para la adquisición democrática de facultades críticas se deben examinar las condiciones de los conocimientos escolares conforme a los modos en que éstos se producen y a los intereses particulares que representan; además, debe revisar los efectos que producen tales conocimientos en el nivel de la vida cotidiana. En pocas palabras, los aspirantes a maestros necesitan comprender que los conocimientos hacen algo más que distorsionar: también producen formas particulares de vida. Finalmente, los conocimientos contienen esperanzas, deseos y necesidades que resuenan positivamente con la experiencia subjetiva de un auditorio particular, y tales conocimientos necesitan ser analizados, para encontrar las promesas utópicas que frecuentemente están implícitas en sus afirmaciones.³⁹

El lenguaje

En los enfoques tradicionales para el aprendizaje de la lectura, de la escritura y de una segunda lengua, las cuestiones del lenguaje se definen primordialmente según inquietudes técnicas y de desarrollo. Aun cuando tales inquietudes son ciertamente importantes, lo que frecuentemente se hace a un lado en los cursos comunes sobre la lengua que figuran en los programas de educación para maestros es la forma en que el lenguaje interviene activamente en las relaciones de poder que, por lo general, dan apoyo a la cultura dominante. Un punto



de vista alternativo para el estudio del lenguaje es aquel que reconoce la importancia del concepto de Antonio Gramsci en el sentido de que toda lengua contienen los principios de una concepción del mundo. Es por medio del lenguaje como alcanzamos una conciencia y negociamos un sentido de identidad, puesto que el lenguaje no solamente refleja la realidad, sino que desempeña un papel activo en la construcción de ésta. Conforme la lengua construye significado, va dando forma a nuestro mundo, informa nuestras identidades y proporciona los códigos culturales para percibir y clasificar el mundo. Esto implica, por supuesto, que dentro de los discursos de que disponemos sobre la escuela o la sociedad, la lengua desempeña una poderosa función porque sirve para “marcar las fronteras del discurso permisible y desalentar la clarificación de las alternativas sociales; además, hace difícil que los desposeídos localicen la fuente de su malestar, para ya no hablar de que lo remedien”.⁴⁰ Por medio del estudio del lenguaje, y dentro de una perspectiva de política cultural, los futuros maestros podrán llegar a comprender la forma en que funciona el lenguaje para “ubicar” a la gente en el mundo, para conformar la gama de los posibles significados que rodean a un problema, y para construir activamente la realidad, en vez de simplemente reflejarla. Gracias a los estudios sobre la lengua, los estudiantes para maestros llegarían a ser más conocedores y sensibles en cuanto a la omnipresencia y el poder de la lengua como constitutiva de sus propias experiencias y de las de sus alumnos potenciales.⁴¹ Los aspirantes a maestros también se beneficiarían de una introducción a las tradiciones europeas de teoría del discurso y a las estrategias textuales que caracterizan sus métodos de indagación.⁴² Además, enseñándoles algo de la semiótica de las culturas de masas y populares, estos estudiantes podrían aprender cuando menos los métodos rudimentarios para examinar los diversos códigos y significados que son constitutivos tanto de sus propias construcciones personales del yo y de la sociedad, como de aquellas de los alumnos con

los que trabajan durante sus prácticas o sesiones de campo.⁴³

La historia

El estudio de la historia debe desempeñar un papel más extenso en los programas de educación para maestros.⁴⁴ En una forma crítica de abordar la historia se intentaría hacerles entender a los estudiantes para maestros la manera en que se forman las tradiciones culturales; también habría la idea de arrojar luz sobre los diversos modos en que se han construido y entendido los planes de estudio, los textos basados en la disciplina, a lo largo de los distintos períodos históricos. Además, tal enfoque debe ser conscientemente crítico de los problemas que rodean la enseñanza de la historia como materia escolar, puesto que aquello que convencionalmente se enseña refleja de manera arrolladora las perspectivas y valores de los varones blancos de clase media. Con demasiada frecuencia se excluyen las historias de las mujeres, de los grupos minoritarios y de los pueblos indígenas. Esta exclusión no es políticamente inocente, cuando consideramos la forma en que las disposiciones sociales existentes forman parte constitutiva, y dependen, de la subyugación y eliminación de las historias y voces de aquellos grupos que han sido marginados y despojados de todo poder crítico, por parte de la cultura dominante. Además, el concepto de historia también nos puede ayudar a iluminar las clases de conocimientos que se consideran legítimos y que se promulgan por medio del plan de estudios de la escuela. El hincapié convencional en la historia cronológica “que tradicionalmente consideró que su objetivo era algo que inalterablemente se hallaba “allí”, que estaba dado, esperando sólo a ser descubierto”⁴⁵, quedaría sustituido por un enfoque en cuanto a la forma en que ciertas prácticas educacionales específicas se pueden entender como construcciones históricas relacionadas con los acontecimientos económicos, sociales y políticos de una época y lugar particulares. Es



primordialmente mediante esta forma de análisis histórico como los estudiantes pueden recuperar aquello a lo que en el capítulo 3 he llamado “conocimientos subyugados”⁴⁶. El hecho de que emplee esta expresión nos orienta hacia aquellos aspectos de la historia en los que la crítica y la lucha han desempeñado un papel significativo en la definición de la naturaleza y el significado de la teoría y la práctica educacionales. Por ejemplo, los alumnos tendrán la oportunidad de examinar críticamente los contextos e intereses históricos que intervienen al definir qué conocimientos escolares pasan a preferirse sobre otros, cómo se sostienen formas específicas de autoridad escolar y de qué manera ciertos patrones particulares de aprendizaje se convierten en institucionalizados.

Dentro del formato de un plan de estudios como forma de política cultural, es también necesario que el estudio de la historia se halle teóricamente conectado tanto con el lenguaje como con la lectura. En este contexto, el lenguaje se puede posteriormente estudiar como el “portador de la historia” y esta última se puede analizar como una construcción social abierta al examen crítico. El importante eslabonamiento entre la lectura y la historia se puede establecer recalando que “la lectura ocurre dentro de la historia, y el punto de integración es siempre el lector”⁴⁷. Al analizar esta relación, los maestros se pueden centrar en los significados culturales que emplean los estudiantes para comprender un texto. Será un enfoque de esa índole el que mejor equiepe a los estudiantes para maestros para comprender la forma en que el proceso de la lectura ocurre dentro de una historia cultural particular de un alumno, y en el contexto de los intereses y creencias propias de este alumno. Esto también ayudará a quienes estudian para maestros a estar más críticamente conscientes de la forma en que los alumnos provenientes de culturas subordinadas aportan al acto de la lectura sus propios conjuntos de experiencias, así como sus propios sueños, deseos y voces. En otras palabras, los estudiantes de la docencia deben desarrollar una teoría crítica del aprendizaje que incluya un análisis

de la forma en que los alumnos producen conocimientos, y no simplemente de cómo los reciben. Esto implica comprender la manera en que los estudiantes hacen entrar en juego sus propias categorías de significado, en el intercambio entre los conocimientos escolares y sus propias subjetividades e historias.

La cultura

El concepto de cultura, por variado que pueda ser, resulta esencial para cualquier plan de estudios de educación para maestros que aspire a ser crítico. Aquí empleo la palabra “cultura” con el significado de las formas particulares en que un grupo social vive sus circunstancias y condiciones de vida “dadas”, y les confiere sentido⁴⁸. Además de definir la “cultura” como un conjunto de prácticas e ideologías en las que diferentes grupos se apoyan para dar sentido al mundo, quiero reformular las maneras en que las cuestiones culturales se vuelven el punto de partida para comprender el problema de quién posee el poder y de qué manera éste se reproduce y manifiesta en las relaciones sociales que vinculan la escuela con el orden social más amplio. El lazo entre cultura y poder se ha analizado extensamente en la teoría social crítica, durante los últimos diez años. Por consiguiente, es posible ofrecer cuatro aspectos tomados de esa literatura, que resultan particularmente pertinentes para arrojar luz sobre la lógica política que subyace a las diversas relaciones entre cultura y poder. En primer lugar, el concepto de cultura se ha conectado íntimamente con la cuestión de cómo *están estructuradas las relaciones sociales* dentro de las formaciones de clase, género y edad que producen formas de opresión y de dependencia. En segundo lugar, la cultura ha sido analizada dentro de la perspectiva radical, no simplemente como una forma de vida, sino como una *forma de producción* merced a la cual los distintos grupos, ya en sus relaciones dominantes o ya en las subordinadas, definen y realizan sus aspiraciones, por medio de relaciones asimétricas de poder. En



tercer lugar, a la cultura se la ha considerado como un *campo de batalla* en la cual la producción, legitimación y circulación de formas particulares de conocimiento y de experiencia son áreas principales de conflicto. En cuarto lugar, la producción de cultura se ha analizado, primordialmente valiéndose del análisis del lenguaje, como el significativo constitutivo y expresivo del significado. Lo importante aquí es que cada una de estas percepciones saca a relucir cuestiones fundamentales acerca de las formas en que las desigualdades se mantienen y se desafían dentro de la esfera de la cultura.

El estudio de las culturas —o, más específicamente, aquello que se ha llegado a conocer como los “estudios culturales”—deberá convertirse en la piedra de toque de un plan de estudios de educación para maestros, porque les puede proporcionar a los estudiantes de la docencia las categorías críticas que son necesarias para examinar las relaciones escolares y del aula como prácticas sociales y políticas inextricablemente relacionadas con la construcción y el mantenimiento de relaciones de poder específicas. Por otro lado, al reconocer que la vida de la escuela con frecuencia es mediada por el choque de las culturas dominantes y subordinada, los aspirantes a maestros pueden lograr alguna percepción en cuanto a las formas en que las experiencias del salón de clases se hallan necesariamente entrelazadas con la vida hogareña, así como con la cultura de la calle, de sus alumnos. Este aspecto lleva la mira de ser algo más que un grito por la recuperación de la pertinencia; más bien afirma la necesidad de que los aspirantes a maestros comprendan los sistemas de significado que los alumnos emplean cuando se topan con las formas de conocimiento y de relaciones sociales de la escuela dominante. Es importante, por ende, que los que estudian para maestros aprendan a analizar las expresiones de la cultura de masas y popular, tales como los videos musicales, la televisión y las películas. De esta manera, un enfoque de estudios culturales que tuviese éxito proporcionaría una importante vía teórica para que los maestros comprendieran la forma en que las

ideologías quedan inscritas, gracias a las representaciones de la vida cotidiana.

De manera más específica, se puede organizar un programa de estudios culturales en torno a una gran variedad de cursos nucleares en los cuales las cuestiones de poder, de historia y de cultura se puedan abordar en un contexto interdisciplinario. Los estudios culturales proporcionarían un fundamento más interdisciplinario con el fin de analizar los límites que presentan las disciplinas tradicionales al abordar los problemas educacionales, así como para reconstruir las relaciones entre los docentes y los alumnos. El potencial con que cuenta un programa de estudios culturales para rehabilitar las relaciones entre el personal docente, así como entre éste y los alumnos, es enorme. De manera general, las escuelas de educación están divididas en cierto número de departamentos que poseen pocos vínculos programáticos entre sí. Por lo común, los programas se organizan en torno a áreas tales como la psicología educacional, la administración educacional, los fundamentos de la educación, plan de estudios e instrucción, y guías y asesorías; y con frecuencia funcionan de manera insular, con pocas o nulas oportunidades de que los maestros o los alumnos pertenecientes a estos distintos programas trabajen juntos.

Un programa de estudios culturales ofrecería cierto número de materias obligatorias, que tendrían que cursar los estudiantes de los diversos departamentos. Tales cursos funcionarían en conjunción con especialistas de cada disciplina, con el objeto de proporcionarles a los alumnos un lenguaje y un método de indagación que les permitiera comprender tanto los límites como los puntos fuertes de la matriz disciplinaria. Además, en el programa se utilizaría personal docente de los distintos departamentos para que dieran cursos interdisciplinarios e iniciaran investigaciones colaborativas. Por ejemplo, los cursos que se ofrecieran se podrían desarrollar en torno a temas tales como el lenguaje y el poder en la administración educacional, lectura de la psicología educacional como textos históricos, análisis de diversos lenguajes



de planes de estudios, como forma de producción cultural, análisis de la pedagogía como un discurso ético, etc. Un programa de esta índole también se podría utilizar para hacer que el personal docente y los alumnos iniciaran proyectos de investigación compartida, que de ordinario no podrían tener lugar dentro de las disciplinas y métodos de indagación de la corriente principal.

Un programa de estudios culturales también podría convertirse en el lugar para iniciar nuevas relaciones entre las escuelas públicas y la comunidad en general. Por ejemplo, se podrían desarrollar relaciones productivas entre los maestros de las escuelas públicas y los profesores y alumnos del programa de estudios culturales, en torno a algunos de los problemas concretos que encaran las escuelas públicas. Esto podría ser particularmente productivo en torno a consideraciones de raza, de género, de etnia, de lenguaje y de clase, según se presentan en diversos aspectos del proceso de la enseñanza. De manera similar, los maestros y los miembros del personal administrativo podrían participar en grupos de estudio y seminarios destinados a fomentar los conocimientos colectivos del grupo y las posibilidades de trabajar juntos en torno a problemas comunes. De igual modo, un programa de estudios culturales podría proporcionar la base para el establecimiento de vínculos orgánicos con las comunidades circundantes. Las historias, recursos, servicios públicos y voces de la comunidad podrían ser investigados y reunidos por medio del programa de estudios culturales, con el fin de desarrollar proyectos de planes de estudios, los elementos de una pedagogía crítica e iniciativas de política. Tales proyectos, desarrollados con grupos comunitarios, podrían servir como un vehículo constante para el diálogo, el aprendizaje y la acción colectiva. Aun cuando estas sugerencias son generales y esquemáticas, de todas formas dan una idea de las posibilidades teóricas y prácticas que se podrían desarrollar mediante el repensamiento de la naturaleza de un programa de educación para maestros en el que los estudios culturales se consideraran como

una de las principales preocupaciones programáticas.

HACIA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA PARA EL AULA

En las secciones precedentes he resaltado la importancia que tiene el hecho de considerar que las escuelas son sitios sociales y políticos que intervienen en la lucha por la democracia. Además, he reconsiderado la relación que existe entre la autoridad y la labor del maestro, y he intentado desarrollar los rudimentos teóricos de un programa en el cual la educación para maestros sería entendida como una forma de política cultural. En esta última sección cambio el enfoque, para pasar de aquellas cuestiones que tienen un propósito institucional y que significan la definición de los maestros a los aspectos de la pedagogía crítica y el aprendizaje de los alumnos. Al hacer esto, vuelvo a expresar algunos de los elementos teóricos fundamentales que ya he señalado en los capítulos anteriores y que creo que se pueden usar para construir una pedagogía crítica en la cual la cuestión de los intereses o la motivación esté vinculada con la dinámica de la adquisición personal y social de facultades críticas. Deseo subrayar aquí que las escuelas públicas dan forma a las actitudes que los futuros maestros llevan a sus experiencias clínicas, y refuerzan dichas actitudes. Centrándome en algunos de los elementos teóricos que constituyen una pedagogía crítica, trato de clarificar el vínculo que existe entre nuestro concepto de un plan de estudios de educación para maestros como una forma de política cultural y la dinámica real de la pedagogía del aula. Teniendo esto presente, esbozaré ahora los rudimentos de un discurso crítico que define la pedagogía del salón de clases dentro de los parámetros de un proyecto político que se centra en la primacía de la experiencia del estudiante, en el concepto de voz y en la importancia que tiene la transformación de las escuelas y las comunidades en esferas públicas democráticas.



La primacía de la experiencia del estudiante

El tipo de pedagogía crítica que estoy proponiendo se preocupa fundamentalmente por la experiencia del estudiante, puesto que toma como su punto de partida los problemas y necesidades de los propios estudiantes. Como construcción histórica y práctica vivida que se produce y legitima dentro de formas sociales particulares, la experiencia estudiantil se convierte en objeto de indagación, y no en algo dado, no problemático. Como parte de una pedagogía de la posibilidad, la experiencia estudiantil proporciona la base para el análisis de formas sociales que reconstruyen el carácter subjetivo de las historias, los recuerdos y los significados que ya están asimilados cuando los alumnos vienen a las escuelas. Una pedagogía crítica, en este caso, alienta una crítica de las formas dominantes de conocimiento y de las prácticas sociales que semántica y emocionalmente organizan los significados y experiencias que les dan a los alumnos un sentido de voz y de identidad; de manera similar, trata de proporcionarles a los alumnos los conocimientos críticos y las habilidades necesarias para que examinen sus propias y particulares experiencias vividas, así como los recursos culturales que poseen. Como ya lo he mencionado, esto significa que es preciso ayudar a los alumnos a que se apoyen en sus propias voces e historias, como base para enfrentar e interrogar las múltiples y frecuentemente contradictorias experiencias que les proporciona un sentido de identidad, de valor y de presencia. En esta forma de pedagogía, a estos estudiantes se les estructuran conocimientos dentro de su lenguaje y sus historias, y no fuera de la historia. La historicidad del conocimiento y la experiencia ofrece la base para ayudar a los alumnos a desarrollar respeto por sus propias experiencias, a manera de que puedan legitimar y hacer suyos su propio lenguaje y sus historias. El principio pedagógico importante que aquí interviene es el de validar la experiencia de los alumnos con el fin de darles facultades críticas, y no meramente para complacerlos.

En un plan de estudios emancipador se debe otorgar preeminencia a la experiencia de los es-

tudiantes. Pero el hecho de aprender a comprender, afirmar y analizar dicha experiencia significa no sólo entender las formas culturales y sociales por medio de las cuales los alumnos aprenden a definirse a sí mismos, sino también aprender la manera de encarar la experiencia del estudiante de tal forma que ni se la avale sin más preámbulos, ni le quite legitimidad. En parte, esto sugiere que los maestros deberán aprender a crear una continuidad afirmativa y crítica entre la manera en que los estudiantes ven el mundo y aquellas formas de análisis que proporcionan la base tanto para analizar como para enriquecer tales perspectivas. Hacer esto equivale a admitir, como lo he argumentado a todo lo largo de este libro, que en el corazón de cualquier pedagogía crítica se halla la necesidad de que los maestros trabajen con los conocimientos que los alumnos en realidad poseen. Aun cuando esto pueda parecer riesgoso, y en algunos casos peligroso, ofrece la base para validar la forma en que los estudiantes "leen" el mundo, así como darles el contenido intelectual para que inserten los conocimientos y el significado dentro de sus propias categorías de significado y de capital cultural. Esto sugiere que al conocimiento escolar, tal como lo produce y lo modifica la voz del maestro, se le tiene que dar un significado para los alumnos, antes de que se lo pueda tratar críticamente. Los conocimientos escolares nunca hablan por sí mismos, sino que más bien se filtran constantemente por medio de las experiencias ideológicas y culturales que los alumnos llevan al salón de clases. Ignorar las dimensiones ideológicas de la experiencia estudiantil equivale a negar los fundamentos gracias a los cuales los estudiantes aprenden, hablan e imaginan.

La implicación pedagógica importante es que quienes estudian la docencia deben ser educados a manera de que comprendan que la experiencia del estudiante que se producen en los distintos dominios y estratos de la vida cotidiana, da origen a las voces frecuentemente contradictorias y distintas que los estudiantes emplean para dar sentido a su propia existencia en relación tanto con las comunidades donde



viven como con la sociedad más amplia. Lo que se debe reconocer es que en las múltiples experiencias, significados y voces que albergan los estudiantes existen tensiones y creencias contradictorias que necesitan ser analizadas respecto de los intereses y valores que ensalzan y legitiman. Es esencial, por lo tanto, que los educadores enfrenten la cuestión de cómo los estudiantes experimentan, median y producen los aspectos del mundo social, en formas frecuentemente contradictorias, y cómo las formas de significado que surgen de estas contradicciones impiden o permiten colectivamente las posibilidades que les están abiertas a los estudiantes dentro de la sociedad en la que estamos. De no proceder así, los maestros no podrán explotar las motivaciones, emociones e intereses que les dan a los alumnos su voz propia y singular; pero ello hará que sea igualmente difícil proporcionar la inercia para el propio aprendizaje.

Aun cuando el concepto de la experiencia del alumno se está postulando como medular para una pedagogía crítica, también se lo debe considerar como una categoría central de los programas de educación para maestros. Esto sugiere que las prácticas del estudiante deben considerarse como los sitios en que la cuestión de cómo se produce, se legitima y se logra la experiencia se convierte en objeto de estudio para maestros y alumnos por igual. Desgraciadamente, a la mayoría de las prácticas de campo con alumnos se las considera o bien un rito de entrada a la profesión, o meramente una experiencia formal culminante del programa de educación para maestros.

La voz del estudiante y la esfera pública

El concepto de voz, tal como se ha indicado en los capítulos 4 y 5, constituye el punto focal para una teoría de la enseñanza y el aprendizaje que genere nuevas formas de sociabilidad, así como formas nuevas y retadoras de confrontar y enfrentar la vida diaria. Para decirlo de manera muy simple, cuando hablamos de voz nos referimos a las diversas medidas gracias a las cuales los alumnos y los maestros par-

ticipan en el diálogo. Se halla relacionada con los medios discursivos con los cuales maestros y alumnos tratan de hacerse "oír" y de definirse como autores de sus mundos. Alzar la voz significa, para citar a Mijail Majtin, "volver a relatar una historia con las palabras propias"⁴⁹. De manera más específica, la palabra "voz" se refiere a los principios del diálogo, según se enuncian y se representan dentro de escenarios sociales particulares. El concepto de voz figura los únicos casos de autoexpresión por medio de los cuales los estudiantes afirman sus propias identidades de clase, culturales, raciales y de género. La voz de un estudiante está necesariamente conformada por la historia personal y el enfrentamiento vivido y distintivo con la cultura circundante. Así, pues, la categoría de voz se refiere a los medios que tenemos a nuestro alcance —los discursos que podemos emplear— para hacernos comprender y escuchar, así como para definirnos como participantes activos en el mundo. Sin embargo, tal como ya lo he recalado antes, la cultura de la escuela dominante por lo común representa y legitima las voces de los varones blancos de las clases media y alta; excluye a los estudiantes que se hallan en desventaja económica, y muy especialmente a las mujeres de procedencias minoritarias.⁵⁰ Una pedagogía crítica toma en consideración las diversas formas en que las voces que los maestros emplean para comunicarse con los alumnos pueden o bien silenciar o legitimar a éstos.

El concepto de voz es decisivo para el desarrollo de una pedagogía del aula crítica, porque proporciona una base importante para construir y poner de manifiesto cuáles son los imperativos de una democracia crítica. Una pedagogía de esta índole trata de organizar las relaciones del salón de clases a manera de que los estudiantes puedan apoyarse en aquellas dimensiones —y confirmarlas— de sus propias historias y experiencias que se hallan profundamente enraizadas en la comunidad circundante. Además, al crear vínculos activos con la comunidad, los maestros se familiaricen con la cultura, la economía y las tradiciones históricas que pertenecen a las comunidades en las que



enseñan. En otras palabras, los maestros deben asumir una responsabilidad pedagógica para intentar comprender las relaciones y fuerzas que influyen en sus alumnos fuera del contexto inmediato del salón de clases. Esta responsabilidad requiere que los maestros desarrollen sus planes de estudios y prácticas pedagógicas en torno a esas tradiciones, históricas y formas de conocimiento de la comunidad, que frecuentemente son ignoradas dentro de la cultura de la escuela dominante. Naturalmente, con esto tanto maestros como alumnos pueden llegar a una comprensión más profunda de la forma en que los conocimientos "locales" y los "oficiales" se producen, se sostienen y se legitiman.

Los maestros necesitan desarrollar prácticas pedagógicas que vinculen las experiencias de los estudiantes con aquellos aspectos de la vida comunitaria que informan y dan apoyo a tales experiencias. Por ejemplo, los estudiantes de la docencia podrían compliar historias orales de las comunidades en las que enseñan, que se podrían usar como un recurso de la escuela y del plan de estudios —particularmente en programas de lectura. Además, podrían ocuparse de la forma en que funcionan las distintas agencias sociales comunitarias a manera de producir, distribuir y legitimar formas particulares de conocimientos y relaciones sociales, y analizar este fenómeno. Esto ampliaría los conceptos que tienen en cuanto a prácticas pedagógicas y les ayudaría a entender la importancia que tiene su trabajo para otras instituciones, aparte de las escuelas. De manera similar, los aspirantes a maestros podrían desarrollar vínculos orgánicos con agencias comunitarias activas, tales como las del mundo de los negocios, organizaciones religiosas y otras esferas públicas, en un intento por desarrollar una conexión más significativa entre el plan de estudios de la escuela y las experiencias que definen y caracterizan a la comunidad local. Así, el concepto de voz puede proporcionar un principio organizativo básico para el desarrollo de una relación entre los conocimientos y las experiencias estudiantiles y, al mismo tiempo, crear un foro para el examen de cuestiones escolares y comunitarias más am-

plias. En otras palabras, los maestros deben cobrar conciencia tanto de las fortalezas transformadoras y de las estructuras de opresión de la comunidad en general, y convertir esta toma de conciencia en estrategias del plan de estudios destinadas a facultar a los estudiantes para que creen una sociedad más liberadora y humanas. En pocas palabras, los maestros deben estar atentos a los que significa construir formas de aprendizaje en sus aulas, que les permitan a los alumnos afirmar sus voces dentro de áreas de la vida comunitaria; es decir, dentro de esferas públicas democráticas que requieren de crítica, salvaguarda y renovación constantes.

Steve Tozer ha escrito al respecto:

Así, pues, el proceso de adaptar a los estudiantes para la vida comunitaria es un esfuerzo por prepararlos para la comunidad existente, a la vez que se les hacen entender y apreciar los valores de ideas históricas que apuntan hacia una comunidad más ideal que la que existe... el deber del maestro es reconocer los ideales históricos que hacen que la vida en comunidad valga la pena, los ideales sobre los cuales está cimentada la sociedad más amplia: los ideales de dignidad e igualdad humanas, de libertad y de preocupación mutua de una persona por otra. ...Esto no equivale a decir que los maestros deban preparar a los estudiantes para alguna utopía no existente. Significa, más bien, que los maestros deben llegar a comprender la comunidad tal como existe, del mismo modo que deben comprender qué tipo de personas se requerirán para hacerla mejor. Pueden tratar de elaborar para sí mismos un ideal de la comunidad por la cual debieran luchar sus alumnos; y deberían ayudar a éstos con los conocimientos, los valores y las habilidades que van a necesitar si se quiere que posean la fortaleza suficiente para mantener altas normas de creencia y de conducta, dentro de una sociedad imperfecta.⁵¹

Es un desafortunado truismo el decir que cuando las comunidades son ignoradas por parte de



los maestros, los alumnos se ven atrapados en instituciones que no sólo les niegan una voz, sino que también los privan de una comprensión relacional o contextual del modo en que los conocimientos que adquieren en el aula se pueden emplear para influir en la esfera pública y transformarla. El concepto de vincular las experiencias del aula con la comunidad más amplia lleva implícita la idea de que la mejor forma de entender la escuela es como un cuerpo político, un *locus* de ciudadanía. Dentro de este locus, los estudiantes y los maestros pueden dedicarse a un proceso de deliberación y debate, orientado al fomento del bienestar público conforme a juicios y principios morales fundamentales. Para lograr que las escuelas se acerquen más al concepto de cuerpo político, es necesario definir las como espacios públicos que tratan de recapturar la idea de la democracia y la comunidad críticas. Y es que, efectivamente, deseo definir a los maestros como participantes comunitarios activos cuya función es la de establecer espacios públicos donde los estudiantes puedan debatir, apropiarse y aprender los conocimientos y las habilidades que se necesitan para vivir en una democracia crítica.

Por "espacio público" quiero dar a entender, como lo hacía Hannah Arendt, un conjunto concreto de condiciones de aprendizaje, en torno a las cuales las personas se reúnen para hablar, dialogar, compartir sus relatos y luchar juntas dentro de relaciones sociales que vigoricen, en vez de debilitar, las posibilidades de la ciudadanía activa.⁵² De alguna manera, las prácticas de la escuela y del aula se deberían organizar en torno a formas de aprendizaje que sirvieran para preparar a los alumnos en el desempeño de papeles responsables como intelectuales transformadores, como miembros comunitarios y como ciudadanos críticamente activos fuera de las escuelas.⁵³

Comencé este capítulo argumentando que la educación para maestros se debería repensar seriamente, conforme a los lineamientos de la tradición democrática crítica; tradición que, lamentablemente, ha sido prácticamente excluida de los debates actuales sobre la enseñanza escolar norteamericana. He sostenido que esta

tradición proporciona la base para el repensamiento de la relación que guarda la enseñanza escolar con el orden social y en cuanto a la reestructuración de los aspirantes a maestros, a fin de prepararlos para la función de intelectuales transformadores. He defendido, además, que a los programas de educación para maestros se les debe conceder un papel central en la reforma de la educación pública y, al hacerlo así, es preciso afirmar la primacía de una tradición democrática, con objeto de reestructurar las relaciones entre la escuela y la comunidad.

En mi opinión, la búsqueda de una democracia creadora, que emprendieron a principios de siglo Dewey y otros más, actualmente se halla en retroceso, debido a que la han abandonado liberales y radicales por igual. Esta situación les plantea un doble reto a los educadores críticos: en la actualidad existe la urgente necesidad no sólo de hacer resurgir la tradición de la democracia liberal, sino también la de desarrollar una perspectiva teórica que vaya más allá de ella. En la actual era del conservadurismo, la educación pública debe analizar sus fortalezas y debilidades comparándolas con un ideal de democracia crítica, en vez de hacerlo respecto del actual referente corporativo del mercado capitalista. De manera similar, la educación pública debe realizar la labor de educar a los ciudadanos a manera de que corran riesgos, de que pugnen por el cambio social e institucional y de que luchen en favor de la democracia y en contra de la opresión, tanto dentro como fuera de las escuelas. La adquisición de facultades críticas pedagógicas va necesariamente acompañada de la transformación social y política.

Mi postura guarda una deuda de gratitud con Dewey, pero intenta extender su proyecto democrático. Mi punto de vista acentúa la idea de que las escuelas representan sólo uno de los sitios importantes de la lucha por la democracia. Pero es distinto del de Dewey porque percibe que en la adquisición de facultades críticas por parte de los estudiantes, de manera personal y social, interviene no sólo la política de la cultura del aula, sino también la lucha política y social que ocurre fuera del ámbito de las escuelas. Tal



enfoque reconoce que la pedagogía crítica no es más que una intervención —por más que sea decisiva— en la lucha por reestructurar las condiciones ideológicas y materiales de la vida cotidiana. Yo estoy convencido de que las instituciones de educación para maestros y

las escuelas públicas pueden, y deberían, desempeñar un papel activo y productivo en el ensanchamiento de las posibilidades para la promesa democrática de la enseñanza escolar, de la política y de la sociedad norteamericanas.

Notas de la lectura

³³ Dewey, "Creative democracy—the task before us", en *Classic American philosophers*, Max Fisch, comp. (Nueva York: Appleton-Century-Crofts, 1951). pp. 389-394, y Richard J. Bernstein, "Dewey and democracy: the task ahead of us", en: *Post-analytic philosophy*, John Rajchman y Cornel West, comps. (Nueva York: Columbia University Press, 1985). pp. 48-62.

³⁴ Zeichner, "Alternative paradigms": Henry A. Giroux, *Ideology, culture and the process of schooling* (Filadelfia: Temple University Press, 1981), y John Sears, "Rethinking teacher education: dare we work toward a new social order?", *Journal of Curriculum Theorizing*, 6 (1985). pp. 24-79.

³⁵ Claro que esto no es válido por lo que toca a todos los programas de educación para maestros, pero sí representa la tradición dominante que los caracteriza: véase Zeichner, "Alternative paradigms".

³⁶ Véase John Ellis, "Ideology and subjectivity", en: *Culture, media, language*, Stuart Hall, Dorothy Hobson, Andrew Lowe y Paul Willis, comps. (Hawthorne, Australia: Hutchison, 1980). pp. 186-194: véase también Julian Henriques, Wendy Hollway, Cathy Urwin Couze Venn y Valerie Walkerdine, *Changing the subject* (Nueva York: Methuen, 1984).

³⁷ Henry A. Giroux y Roger Simon, "Curriculum study and cultural politics", *Journal of Education*, 166 (1984). 226-238.

³⁸ Stanley Aronowitz, "Schooling, popular culture, and post-industrial society: Peter McLaren interviews Aronowitz", *Orbit*, 17 (1986). p. 18.

³⁹ Foucault, "The subject of power", en *Beyond structuralism and hermeneutics*, Hubert Dreyfus

y Paul Rabinow, comps. (Chicago: University of Chicago Press, 1982). p. 221.

⁴⁰ T. J. Jackson Lears, "The concept of cultural hegemony: problems and possibilities", *American Historical Review*, 90 (1985). pp. 569-570.

⁴⁴ Waller, "Writing, reading, lenguaje", p. 12.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 14.

⁴⁶ Foucault, "Two lectures", en *Power/Knowledge*, Colin Gordon, comp. (Nueva York: Pantheon, 1980). pp. 78-108.

⁴⁷ Waller, "Writing, reading, lenguaje". p. 14.

⁴⁸ Giroux, *Ideology, culture, and the process of schooling*.

⁴⁹ Según cita de Harold Rosen, "The importance of story", *Language Arts*, 63 (1986). p. 234.

⁵⁰ Para un análisis concienzudo del tema: véase Arthur Brittan y Mary Maynard, *Sexism, racism and oppression* (Nueva York: Blackwell, 1984).

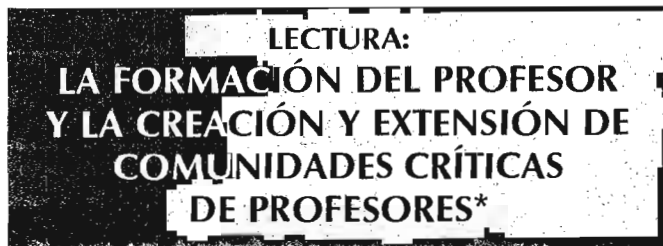
⁵¹ Steve Tozer, "Dominant ideology and the teacher's authority", *Contemporary Education*, 56 (1985). pp. 152-153.

⁵² Arendt, *The human condition* (Chicago: University of Chicago Press, 1958).

⁵³ En ningún otro lado son más importantes los intentos por vincular la instrucción con los contextos de la comunidad, que durante las experiencias clínicas de los maestros. En estas ocasiones, a los aspirantes a maestros se les debe ayudar a establecer conexiones con organizaciones comunitarias progresistas, especialmente con aquellas afiliadas a las sesiones del concejo del gobierno local, y a entrevistar a líderes y trabajadores de diversas agencias de la comunidad que guarden lazos con la escuela. Esto acrecienta la posibilidad de que establezcan nexos críticamente reflexivos entre las prácticas del aula y los rasgos y necesidades del medio social y cultural circundante.



TEMA 4. Stephen Kemis: Las escuelas como comunidades críticas



PRESENTACIÓN

Este texto trae su propia presentación, sin embargo vale la pena señalar que las comunidades críticas tienen como objeto de estudio a la Ciencia Educativa Crítica.

Se concibe a la Ciencia Educativa crítica como una forma de investigación y acción pedagógica participativa; como reflexión, análisis, problematización y crítica de prácticas educativas para incidir en su transformación.

El propósito de una comunidad crítica es la reflexión, el autoconocimiento y la acción política eficaz usando como método el diálogo y la investigación educativa.

Los principales resultados que se obtienen al ejercer una acción pedagógica en una Comunidad Crítica son:

- Elevar la autoconciencia de los sujetos participantes.
- Elevar el potencial de acción colectiva de los sujetos como agentes activos de la Historia.
- Transformar prácticas educativas que posibiliten cambios en la sociedad misma, para hacerla más justa, más democrática y más humana.

*Stephen Kemmis. "La Formación del Profesor y la Creación y Extensión de Comunidades Críticas de Profesores", en: *Investigación en la Escuela*. No. 19, Revista de Investigación e Innovación Escolar. Sevilla. Díada Eds. 1993. pp. 7-38.

La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores(1)

Stephen Kemmis (2)

RESUMEN

En esta comunicación voy a hacer algunas observaciones acerca de la naturaleza de una comunidad crítica, queriendo indicar que la formación universitaria de los profesores está en cierta forma obligada a adoptar enfoques críticos sobre la educación y la escuela, sobre todo en estos tiempos, en que las sociedades soportan un gran número de transformaciones sociales asociadas a la posmodernidad. Me gustaría señalar cierto número de técnicas que pueden ayudar a los profesores y a los formadores de profesores en su difícil tarea de constituir comunidades críticas, que puedan hacer evolucionar, de forma continuada, a la educación y a la sociedad. Concluiré argumentando la necesidad de formar comunidades críticas para contrarrestar la reducción de la educación a los meros valores instrumentales y para mantener en pie los valores de una sociedad educativa.

Noción de comunidad crítica

Mientras que la noción de comunidad ha permanecido inmutable con el cambio de los tiempos modernos a los posmodernos, la noción de "comunidad crítica" es moderna, y está siendo puesta en duda por algún que otro teorizador posmoderno. Para mí sigue siendo relevante, tanto en educación, como en la formación de profesores, como en otros campos de la vida. Se siguen planteando algunas dudas, acerca de cuándo y cómo algunos grupos de personas que han llegado a tener conciencia de sí mismos como grupo, se pueden constituir en comunidades críticas, compartiendo el objetivo de mejorar la vida social —y también acerca



de las condiciones bajo las cuales los profesores y los formadores de profesores, para mejorar la educación, deben constituirse a sí mismos en comunidades críticas—.

Taylor (3) nos da tres condiciones para la existencia de una comunidad:

(1) que las personas compartan creencias y valores;

(2) que las relaciones que se establezcan entre estas personas sean directas y múltiples, y no indirectas, como cuando las personas se encuentran aisladas unas de otras, y que tampoco sean especializadas y limitadas;

(3) que dichas relaciones se caractericen por una reciprocidad equilibrada, en la que exista un flujo recíproco de acción, de forma que los actos individuales beneficien a todos, existiendo un sentimiento de solidaridad, fraternidad y respeto mutuo.

Para que un grupo de personas llegue a ser una comunidad *crítica*, debe ante todo llegar a cumplir las condiciones de comunidad. En este proceso el grupo llega a entender, por medio de la reflexión deliberadora y la autoreflexión, algunas de las formas en que la cultura vigente opera, en su intento de limitar la formación y mantenimiento de las comunidades. Por ejemplo, pueden llegar a entender:

- * Cómo en los tiempos actuales la diversidad de las experiencias individuales produce diversidad de creencias y valores, y no un amplio y común consenso sobre valores y creencias compartidos;
- * Cómo la compleja estructura de la organización de la vida institucional produce relaciones indirectas, limitadas y especializadas, en lugar de directas y múltiples; y
- * Cómo la solidaridad, la fraternidad y el respeto mutuo, dentro de los grupos formales e informales se ven minados por las políticas o los intereses personales, y por la subyugación de los intereses personales y de grupo a los valores instrumentales y a los intereses de las organizaciones (4), de forma que las acciones de cada una de las personas del grupo no contribuyen directamente al bien común.

Los ideales comunitarios, en todos sus campos, de racionalidad y comprensión mutua (en la esfera cultural) de productividad y efectividad (en la esfera económica) y de fraternidad, respeto mutuo y justicia (en la esfera política), se distorsionan no sólo debido a las contradicciones existentes en los aspectos “externos” de la vida social contemporánea, sino también por las contradicciones que se establecen dentro de las tendencias “internas” —los hábitos y expectativas que los miembros de los grupos van aprendiendo en unas culturas que cada vez cumplen menos las características que Taylor asigna a las comunidades. Un proceso sistemático de reflexión puede llevar a conocer cómo se estructuran las relaciones entre estas tendencias y contradicciones “externas” e “internas”.

Valores comunitarios, modernidad y posmodernidad

Bajo las condiciones de la vida social contemporánea, no debe subestimarse la dificultad de llevar a la práctica los valores comunitarios. El ideal comunitario es, en cierta medida, un dechado de perfecciones; no es un estado que pueda ser alcanzado fácilmente bajo unas condiciones sociales alienantes. Una vez establecido que se trata de un ideal, se suscita la cuestión de si debe abandonarse por ilusoria la idea de comunidad. Algunos de los teóricos de la posmodernidad parece ser que adoptan este punto de vista (5). Otros teóricos sociales contemporáneos adoptan el punto de vista contrario, argumentando que los ideales comunitarios siguen dando una descripción significativa y apropiada de lo que podría constituir la Vida de la Humanidad. Al igual que el teórico social británico Stuart Hall (6), creo que el ideal comunitario todavía es relevante y significativo, y que proporciona un importante punto de referencia para la teoría social: la función de la teoría social y la de la investigación es analizar y articular las insatisfacción y el sufrimiento causados por la distorsión de la vida social y por las contradicciones existentes entre y den-



tro de los valores de racionalidad, productividad y justicia —valores que están interconectados y son interdependientes—. Desde este punto de vista, el concepto de comunidad nos puede ayudar a centrar las experiencias negativas producidas por las anomalías, la confusión, la alienación y la fragmentación social, estados, que al ser superados, hacen posible experimentar la identidad y la pertenencia, la fraternidad, la solidaridad y el respeto mutuo —experimentar, en suma, el sentido de comunidad.

En estos tiempos posmodernos, puede que los valores de la modernidad, tanto en su teoría como en su práctica, se enfrenten a nuevos retos, pero aún proporcionan una forma determinada de entender y articular algunos de los problemas con los que nos enfrentamos. En concreto, pueden ayudarnos a entender las causas de la insatisfacción y el sufrimiento causados por:

- * la irracionalidad en la esfera de lo cultural, manifestada en el contenido y las prácticas de la comunicación;
- * el sentido individual de falta de efectividad y el sentido social de la falta de productividad, en la esfera de lo económico, manifestados en las prácticas productivas; y
- * la injusticia en la esfera de lo político, manifestada en las estructuras y prácticas de la organización social y en sus consecuencias.

Gran parte de la insatisfacción y del sufrimiento que se experimenta en la sociedad contemporánea son consecuencia de los choques entre estos valores modernos: por ejemplo, de las contradicciones que surgen cuando el incremento de la producción (por ejemplo, mediante la transformación de la producción por medio de las nuevas tecnologías de la información) se hace a costa de injusticias con los trabajadores y las comunidades (al quitarles el trabajo, por ejemplo), o cuando los incrementos en la racionalidad aparente el gobierno y de las políticas sociales (por ejemplo, en los excesos del monetarismo y de la racionalidad económica) se hacen a costa de la producción y de la productividad

de muchas pequeñas empresas, nada favorecidas por la política gubernamental, y a costa del sentido de contribución efectiva a la economía de los trabajadores que se ven desplazados de su puesto de trabajo. Desde una perspectiva moderna, el ideal de comunidad, contempla todas estas ideas en conjunto, haciéndonos ver lo contradictorias que pueden ser, cuando nos permite entender las consecuencias de los choques que se producen entre ellas.

Los valores modernos siguen siendo relevantes, a pesar de las transformaciones sociales de la posmodernidad y de la “condición posmoderna” (7). La era posmoderna no es una nueva era sin ninguna relación con lo moderno. Se fundamenta en los cimientos de la era moderna, y gran parte de lo que denominamos “moderno” sigue viviendo en los tiempos posmodernos, a pesar de las transformaciones de la posmodernidad. No sólo se trata de que para entender lo nuevo de la era vigente debamos entender sus relaciones con lo que lo antecedió; también se trata de que los valores, prácticas e instituciones de la modernidad siguen siendo una fuerza vital en el presente posmoderno, aunque se nos presente en formas cambiadas y cambiantes. La modernidad vive en la posmodernidad; no se ha convertido en un pasado que hayamos dejado atrás y que pueda ser olvidado.

Por todo lo dicho anteriormente, los ideales comunitarios de Vida no pueden ser abandonados, como aspiraciones fallidas de una modernidad ya trasnochada. A pesar de los retos posmodernos a las ideas modernas de racionalidad, esta racionalidad sigue siendo un valor de suma importancia en la comunicación ordinaria, en la teoría y en la práctica social, así como en las estructuras y prácticas de los medios de comunicación cada vez más internacionalizados. A pesar de los retos posmodernos a las ideas modernas acerca de la productividad y la efectividad del hombre (por ejemplo, la noción de homo faber), la productividad y efectividad personales siguen siendo valores primarios de la vida cotidiana, en las prácticas productivas y en las operaciones de una cada



más internacionalizada economía. Y a pesar de los retos posmodernos a las ideas e ideales modernos de justicia social, la justicia sigue siendo un valor prioritario en las relaciones interpersonales, en las prácticas e instituciones legales y en las relaciones internacionales (por ejemplo, en lo que respecta los derechos humanos). El espectro de la "sencilla anarquía... en desbandada por el mundo" (en palabras del poeta irlandés W.B. Yeats) ha causado ansiedades premodernas y modernas. El temor a un mundo insensible a los valores de la racionalidad, la productividad y la justicia social aún ocasiona ansiedad en el mundo moderno.

Los ideales comunitarios críticos siguen teniendo vigencia y significado en la era posmoderna. Siguen siendo guías útiles para el análisis, la comprensión y la mejora de la vida social, cultural, económica y políticamente, aunque sea cuestión de juicio político y práctico el cómo pueden ser realizados estas ideas y estos ideales comunitarios en los tiempos contemporáneos. Siendo así, de lo que se trata no es de si estas ideas e ideales siguen siendo relevantes en los tiempos contemporáneos, sino de cómo pueden ser llevados a la práctica en la vida social en general, y en educación y formación de profesores en particular. Lo que sigue es una serie de cuestiones a resolver acerca de la política práctica, donde se incluyen preguntas como: "¿Quién está implicado?", "¿cómo lo está?", "¿cuándo?", "¿para qué objetivos en concreto?" y "¿respondiendo a los intereses de quién?".

Jürgen Habermas hizo una descripción de las funciones de la universidad, dando una fundamentación general de la educación crítica, que puede aplicarse tanto a la formación de profesores como a cualquier otro campo de la educación.

Cuatro funciones de la universidad

De acuerdo con Habermas, la universidad tiene cuatro funciones:

(1) la transmisión de técnicas;

(2) la socialización de los estudiantes en normas, valores y competencias apropiadas a la práctica de las profesiones elegidas;

(3) la transmisión, análisis crítico y desarrollo de la cultura; y

(4) la politización de los estudiantes.

Se puede hacer un análisis de la formación universitaria de los profesores según estas funciones.

Está claro que la formación universitaria de los profesores implica la primera de estas funciones, la de transmisión del conocimiento y técnicas necesarios para enseñar (conocimiento de la pedagogía, contenidos curriculares, organización escolar, etc.) También está claro que la segunda función, la de desarrollo de los valores educativos y de las normas de la práctica profesional (por ejemplo, los valores y las normas, incluidos el respeto a los estudiantes, el compromiso con el mantenimiento y la mejora de la sociedad democrática; y ciertas normas profesionales, como tacto y discreción). Una gran parte de la formación profesional de los estudiantes se dedica a cumplir estas dos funciones. El conocimiento relevante, los valores y las técnicas pueden ser transmitidos al profesor novicio, pero deben ser acrecentados y mejorados mediante la práctica: en la formación inicial del profesor, a través de la práctica de la enseñanza y mediante la formación formal y no formal del profesor en activo, a todo lo largo de su carrera. (Y por ahora es ampliamente aceptado que, de la idea de que el conocimiento profesional debe de acrecentarse y mejorarse por medio de la práctica profesional, se desprenden consecuencias muy significativa para la organización de la formación del profesor.)

La tercera función, la de la transmisión, el análisis crítico y el desarrollo de la cultura, es tratada en la mayoría de los cursos de formación de profesores, aunque no siempre correctamente. La mayoría de los cursos de formación del profesorado contribuyen en alguna medida a la transmisión de la cultura (tanto dentro de la profesión, como en relación con la sociedad en general) por medio de estudios de filosofía, historia y teoría de la educación o pedagogía y



currículo. Pocos cursos de formación hacen un buen análisis crítico de la cultura (tanto de la cultura en general como de la profesional), aunque algunos hayan intentado reforzar este aspecto de la formación del profesorado mediante la puesta en marcha de un enfoque basado en la investigación de la enseñanza aprendizaje, que intenta reforzar las conexiones existentes entre el trabajo de los investigadores universitarios, el de los profesores investigadores y con las investigaciones llevadas por profesores en formación (un enfoque que es igualmente apropiado para la formación continuada de profesionales como para la educación inicial de estudiantes de primaria). El desarrollo de la cultura constituye un núcleo central de la educación: la educación está, o debería estar, tan preocupada por el desarrollo de los individuos como por el mantenimiento y evolución de la sociedad. A través de la educación el conocimiento, las técnicas y los valores de los individuos pueden ser reproducidos y transformados mediante los medios sociales del lenguaje, el trabajo y el poder, en relación con las cambiantes necesidades y circunstancias históricas de la sociedad, en términos culturales, económicos y de vida política.

La cuarta función, la de politización de los estudiantes, se trata poco en los cursos de formación de profesores. Como apunta Habermas, la educación universitaria siempre ha politizado a los estudiantes, por ejemplo en el sentido de socializarlos para ubicarlos como profesionales. Desde el punto de vista de Habermas, la educación universitaria también debería ser politizante, permitiendo a los estudiantes reconocer y comprender estos procesos, de forma que puedan emitir conscientemente juicios críticos sobre su papel en la sociedad y sobre las consecuencias políticas y morales que desprenden de su propia forma de cumplir los roles sociales que se despliegan ante ellos. Para los profesores es muy importante esta manera de estar politizados, y también el tener un conocimiento sofisticado, no sólo intuitivo o pacato, de las consecuencias morales y políticas de su trabajo de profesor —consecuencias que

van a tener, para mejor o peor, en la perpetuación y transformación de la sociedad. Los cursos sobre las distintas políticas de formación han contribuido algo a suscitar conciencia sobre estos aspectos, pero sigue planteando un importante reto al currículo de formación de los profesores. En un momento en que las sociedades occidentales se enfrentan con la crisis de la condición posmoderna, en que los cambiantes modos de producción, comunicación y organización están transformando las condiciones sociales que fraguaron los ideales democráticos de la era moderna, se plantean a la educación, y, por tanto, a la formación del profesorado, cruciales problemas prácticos y políticos, ocasionados por las tensiones existentes entre las tendencias modernistas y posmodernistas de la sociedad contemporánea. La forma en que se vuelven estas tensiones será de gran relevancia en el diseño del carácter de las democracias occidentales en los decenios próximos. La formación del profesorado no puede dejar de lado estos aspectos: la forma en que entiendan y actúen sobre estos aspectos los profesores influenciará la forma en que estén preparados sus alumnos para la sociedad y también las formas en que la sociedad se perpetúe y transforme en los decenios futuros.

Por tanto, y en relación con la tercera y cuarta funciones, la formación del profesorado debe ser crítica y circunspecta. Hay campo para una posterior evolución, tanto de la formación permanente como de la inicial de los profesores. Hay áreas en las que los formadores de profesores deben adoptar una visión amplia de su función, localizando la enseñanza y la escuela en el contexto cultural más amplio, provocando reflexión crítica y autocrítica entre los profesores acerca de cómo las instituciones escolares y las instituciones de la profesión de la enseñanza operan simultáneamente para reproducir y transformar variados aspectos de la sociedad en que vivimos.

He repasado la idea que Habermas tiene de las funciones de las universidades porque me ha permitido encapsular rápidamente el argumento de que los profesores, y los formadores



de profesores, tienen que criticar la educación y la escuela. Estoy intentando sugerir que, como profesores y formadores de profesores, estamos todos implicados en llevar a cabo estas cuatro funciones, y que me parece que no las hemos cumplido todas de igual forma. Nuestra falta relativa de atención a la tercer y cuarta funciones sirve a ciertos intereses establecidos cultural, económica y políticamente. Las formas de escuela que sirven a los intereses de las élites culturales, al sistema económico y al estado no ocasionan problemas; las formas de escuela que no amenazan a estos intereses ofrecen a la profesión de enseñante (tanto en las escuelas como en las universidades) un futuro tranquilo. Si queremos adoptar una visión más crítica de las formas en que nuestro trabajo sirve a estos intereses —si queremos investigar quién controla el currículo y a qué intereses sirve—, nos podemos encontrar embarcados en un viaje más azaroso. Al preguntarnos sobre, y no digamos al cuestionar, los intereses establecidos, debemos estar preparados para recibir una respuesta hostil. Para los que lo han intentado les puede dar mucho ánimo vivir según la descripción que Marx hace alguien crítico:

...no anticipamos dogmáticamente el mundo, sino que intentamos encontrar el nuevo mundo mediante la crítica del viejo; ...aunque la construcción del futuro y su fijación para todos los tiempos no sea nuestra tarea, lo que tenemos que hacer en este momento está muy claro: incansable crítica de nuestras condiciones existenciales, incansable en el sentido de que nuestra crítica no teme a sus descubrimientos y sólo algo teme al conflicto con los poderes establecidos (subrayados originales).

Según lo anterior, la crisis en la condición posmoderna han producido crisis en la educación y en la formación del profesorado. La sociedad está sufriendo transformaciones sustanciales: en la cultura y las comunicaciones, en la economía y en los modos de producción, y en la vida política y en los modos de organización social. El problema de la preparación de las generaciones venideras para la sociedad posmoderna

que ya nos rodea ronda las mentes de cualquiera que esté seriamente preocupado por la educación. Como en todos los períodos de importante transformación social, el currículo escolar es campo de batalla. Las transformaciones culturales, económicas y políticas producen tensiones que galvanizan los intereses divergentes de las clases sociales, de los sexos y de los grupos nacionales y étnicos. Hay un acusado sentimiento de que, sean cuales sean los cambios que se produzcan en la escuela, estos cambios van a contribuir a que algunas personas sean las ganadoras y otras las perdedoras en el juego de la vida. Bajo estas condiciones, *todas* las propuestas en educación son controvertidas, ya sean propuestas de retorno a “los fundamentos” —las formas de escuela que eran apropiadas a tiempos pasados— o propuestas de reformas progresistas. Y, en estas condiciones, cualquier clase de crítica se hace sospechosa, sobre todo si aboga por los intereses de algunos grupos concretos en contra de los de otros grupos.

En momentos en que los valores de la comunidad están sometidos a tensiones y en que se piensa que la crítica siempre sirve a intereses personales, las perspectivas de formar comunidades críticas disminuyen. Sin embargo, y como apunta el filósofo Alasdair MacIntyre (10), a las personas comprometidas con los valores comunitarios no les queda otra alternativa más que constituirse en comunidades y en comunidades críticas. Hay pocos campos en la vida social en la que el formar comunidades críticas sea una necesidad tan imperiosa como aquél en el que luchan las personas preocupadas por la educación. La educación es esencial a la idea de vida regida por los valores de la ciudadanía y la democracia. La posibilidad de una vida racional, productiva, justa y satisfactoria para todos, depende de que la sociedad sea una sociedad educativa: una sociedad en la que las personas aprendan la una de la otra sus perspectivas y experiencias, y en la que aprendan de las consecuencias de sus acciones, de forma que las acciones de cada una de ellas tengan consecuencias para todas ellas. Este argumento ha sido desarrollado por Raymond Williams (11)



La constitución de comunidades críticas en educación y en la formación de profesores: tarea para profesores

Me refería antes a la descripción de Habermas de las cuatro funciones de la universidad para dar una fundamentación de las funciones críticas de la educación y la formación de profesores; también argumenté que la crisis contemporánea del posmodernismo plantea retos que requieren una urgente respuesta crítica de parte de los educadores y de los formadores de profesores: al estar sufriendo nuestras sociedades una transformación sustancial, se pone cada vez más en cuestión la educación y la formación de los profesores. Estas condiciones requieren respuestas críticas de cualquiera que esté interesado en la educación —y en una sociedad democrática, todos deberíamos estarlo—. Yendo en contra de las tendencias de perseguir el provecho propio, estas circunstancias requieren nuestra actuación crítica, dentro de una estructura de valores de ciudadanía y democracia. Pero esto no es tarea fácil. Mientras que las comunidades críticas pueden constituirse en una gran variedad de ambientes, desde la vecindad hasta el estado, los profesores y los formadores de profesores no van a tener un papel decisivo al establecerlas —de ordinario los profesores sólo pueden influir en su propia evolución—. Sin embargo, *los profesores pueden jugar un papel decisivo en la formación de comunidades críticas dentro de su profesión: dentro y entre escuelas, en organizaciones profesionales y, en alguna medida, dentro de la administración educativa estatal. También pueden ejercer cierta influencia en la formación de comunidades críticas en las escuelas locales y en la comunidad, grupos que impliquen a profesores, padres, administradores escolares y otras personas interesadas.*

Por supuesto, los profesores y los formadores de profesores deben decidir si este tipo de comunidades críticas es necesario. No está muy claro si la insatisfacción y el sufrimiento que padecen los profesores, los estudiantes, los padres y los administradores de escuelas, están causados por las formas en que están cons-

tituidos los currículos y las escuelas, ni tampoco está claro si están relacionados o cómo lo están esta insatisfacción y sufrimiento con las crisis sociales de ámbito mayor.

Muchos profesores reflexionan hoy día sobre estas cuestiones, y muchos de ellos están respondiendo al reto que plantea el análisis crítico. Algunos están actuando, utilizando recursos teóricos como las ideas críticas de Aronowitz y Giroux¹², que se pueden encontrar en su libro *Education Under Siege*. Sin embargo, estos profesores necesitan un cierto apoyo: *el trabajo de pasar del análisis crítico a la actuación exige un esfuerzo sostenido y el compromiso de emitir juicios críticos profundos, rigurosos y realistas. También requiere la colaboración entre los profesores, con los formadores de profesores y con otras personas interesadas. Aunque, indudablemente, los profesores y formadores de profesores comprometidos con su trabajo, sean apoyados en sus esfuerzos por administradores y políticos que simpatizan con ellos, deben estar preparados para llevar a cabo su tarea sin mucha ayuda y también deben estar preparados para enfrentarse con una cierta resistencia. Afortunadamente, ya existen algunas formas de investigar en colaboración en muchas escuelas, en comunidades escolares y en organizaciones profesionales, que proporcionan fundamentos para un trabajo crítico más intenso. Se puede incluir entre estos trabajos el de reforma del currículo, formación permanente en la propia escuela, actividades de revisión de la actividad escolar y actividades de investigación en colaboración en un amplio abanico de temas y formas. Ha llegado el momento de centrar estas actividades alrededor de un eje más profundo y autocrítico, y de conectar lo que a menudo sólo son esfuerzos individuales o locales con los esfuerzos de movimientos de mayor base social.*

En el próximo capítulo, haré algunas sugerencias acerca de las formas en que ser más sistemático en la construcción de comunidades críticas de profesores y de formadores de profesores, utilizando el “esquema básico” para una ciencia social crítica de Brian Fay, como



estructura para ordenar la reflexión acerca de la constitución de comunidades críticas y sobre la organización del trabajo crítico, orientado a una actuación que se quiere sea transformadora.

Sugerencias para la construcción de comunidades críticas: “esquema básico” para una ciencia social crítica de Fay

En su libro *Critical Social Science: Liberation and its Limits*, Brian Fay¹³ describe el “esquema básico” de una ciencia social crítica. Una ciencia social crítica totalmente desarrollada, dice, comprende todo un complejo de teorías:

1. *Una teoría de la falsa conciencia que (1) muestre las formas en que la autoimagen que de sí tiene un grupo de personas es falsa (en cuanto a no poder dar cuenta de las experiencias vitales de los miembros del grupo), o incoherente (al ser contradictoria internamente), o ambas cosas al mismo tiempo, se puede denominar a esto ‘ideología crítica’;*

(2) explique cómo los miembros de este grupo han llegado a tener esta falsa autoimagen, explicando cómo se mantienen;

(3) contraste la autoimagen falsa con autoimágenes alternativas, demostrando que éstas últimas son más adecuadas.

II. *Una teoría de la crisis que*

(4) defina en qué consiste una crisis social;

(5) indique la forma en que una sociedad determinada está en crisis. Ello requiere estudiar la insatisfacción que siente un determinado grupo de personas, demostrar que esa insatisfacción amenaza la cohesión social, no pudiendo satisfacerse dada la organización básica de la sociedad y la autoimagen de sus miembros;

(6) haga un estudio histórico del desarrollo de esta crisis, parcialmente según la falsa imagen de los miembros del grupo, y en parte según las bases estructurales de la sociedad.

III. *Una teoría de la educación que*

(7) informe acerca de las condiciones necesarias y suficientes para que se den las mejoras previstas por la teoría;

(8) demuestre que en la situación social vigente se dan estas condiciones.

IV. *Una teoría de la actuación transformadora que*

(9) aisle aquellos aspectos de una sociedad que deben ser alterados si se quiere resolver la crisis social y satisfacer la insatisfacción de sus miembros;

(10) detalle un plan de actuación que indique las personas que deben ser los ‘realizadores’ de la transformación social que se anticipa y, al menos, una idea general de cómo deben realizarla (pp. 31-32).

Utilicé esta trama en una comunicación presentada hace poco tiempo en Valladolid¹⁴, para mostrar cómo parte del trabajo de investigación educativa puede cumplir estas condiciones, ofreciendo una forma de aproximación a la ciencia educativa crítica; también para sugerir formas en las que los investigadores en educación pueden colaborar a la reconstrucción de la investigación educativa, frente a su crisis contemporánea. Aquí voy a utilizar una vez más esta estructura, aunque sólo como una serie de perchas en las que exhibir algunas técnicas para crear y extender comunidades críticas en la educación y en la formación de profesores.

Si queremos establecer comunidades críticas de profesores y de formadores de profesores, comprometidas con la reconstrucción de la educación por medio de sus propios esfuerzos (según el enfoque de Fay de la ciencia social crítica), necesitamos, en primer lugar, organizar procedimientos que permitan a los grupos analizar sus formas de pensar sobre el mundo y determinar hasta qué punto sus ideas y autoimágenes proporcionan una base adecuada para la comprensión de su mundo social. Estos procedimientos de análisis pueden identificar la forma en que las ideas y autoimágenes se ven distorsionadas por la falsa conciencia —llegando a hacer que percibamos y comprendamos erróneamente las situaciones en que nos encontramos—. En segundo lugar, tenemos que organizar procedimientos que nos permitan analizar si nuestro grupo (o comunidad, o sociedad) está en crisis y de qué tipo es



esta crisis, si se caracteriza por la existencia de fragmentación social, por cierto tipo de conflictos o por la ruptura de la cohesión social. Estos análisis pueden ayudarnos a entender la estructuración social e histórica que ha producido estos resultados. En tercer lugar, tenemos que organizar procedimientos mediante los cuales pueden decidir los participantes qué hacer para superar estos problemas. Fay habla del producto de cada una de estas fases en términos de teoría: una teoría de la falsa conciencia, una teoría de la crisis, una teoría de la educación y una teoría de la actuación transformadora. Pero una ciencia social crítica que esté orientada a la actuación transformadora intenta producir algo más que mera teoría: quiere cambiar el mundo, no sólo entenderlo. (Para ello, Fay especula en los capítulos finales de *'Critical Social Science: Liberation and its Limits'* sobre la ontología que se necesita dentro de una ciencia social crítica.)

Si un grupo de profesores, o de formadores de profesores, intenta constituirse como comunidad crítica, puede hacerlo organizando procedimientos para cada una de las cuatro fases identificadas por Fay. Sin embargo, en las circunstancias reales de la formación inicial y permanente de los profesores, nos podemos equivocar si creemos que estos procedimientos van a producir teorías muy bien articuladas. Es más plausible que las personas implicadas en estos procedimientos construyan "prototeorías" fragmentarias: pautas que reúnan de forma relativamente coherente, como perspectiva general o como trama de comprensión, que guía la interpretación y proporciona algunas bases para la actuación. Sólo un grupo maduro que trabaje durante un período bastante largo (más que de meses, de años) puede dar resultados teóricos que resistan un intenso escrutinio bajo la óptica del discurso científico.

Esto no quiere decir que estos procedimientos no puedan producir o no produzcan ideas poderosas y convincentes, que proporcionan una base segura para la actuación práctica. La experiencia ha demostrado que sí pueden hacerlo¹⁵. Cuando la meta consiste en actuaciones prácticas, con una intención emancipadora

(emancipar a las personas de las limitaciones de las costumbres, los hábitos, las formas de trabajo coercitivas, los conflictos y la fragmentación, por ejemplo), incluso las ideas más modestas pueden producir y producen bases convincentes para el cambio.

Cuando los profesores reconsideran sus ideas acerca de la capacidad, por ejemplo, y comienzan a descubrir cómo algunas de las nociones acerca de la inteligencia (por ejemplo, que ésta es hereditaria, más que conformada por la experiencia), pueden hacer que perciban y comprendan errónea y sistemáticamente a sus alumnos, y descubren cómo la escuela contribuye a la estructuración meritocrática de la sociedad, alineada con esas ideas (por ejemplo, ligando la valoración de la inteligencia con la clase social), empiezan a descubrir elementos de una teoría de la falsa conciencia y una teoría de la crisis social, esclarecedores para sí mismos y para otros (una teoría de la educación). Estas ideas proporcionan bases para la actuación transformadora, actuaciones dirigidas, por ejemplo, al cambio de la política consistente en agrupar a los alumnos en distintas clases según su capacidad, o para cambiar la política de distinciones entre distintos tipos de escuela (por ejemplo, llevándolos a la escuela comprensiva, y a demoler las distinciones entre las escuelas académicas y las técnicas, que hasta este momento eran indiscutibles).

Las teorías que se producen en un proceso tal pueden ser frágiles, pudiendo o no entablar buenas relaciones con las teorías "académicas" en campos relevantes (aunque puedan ser influidas por ellas), pero, a pesar de ello, pueden servir para reforzar los valores comunitarios: pueden hacer que aquellos que están implicados en el trabajo crítico compartan más valores y creencias, amplíen sus relaciones mientras comparten sus reflexiones y trabajan conjuntamente en actuaciones comunes, y que actúen en común según formas que sirvan a los intereses comunes (en vez de a una pluralidad de intereses y perspectivas). Tales actividades no sólo producen actuaciones mejor justificadas; también ayudan a consolidar la cohesión social



y la solidaridad necesarias para enfrentarse con los retos presentes, y a superar los problemas y las contradicciones.

Existen algunas técnicas que pueden ayudar a estimular la evolución de estos procedimientos. Sin embargo, no se debe pensar que estas técnicas por sí solas proporcionan la base para la creación y el crecimiento de comunidades críticas de profesores y de formadores de profesores. Probablemente la intención de formar una comunidad crítica sólo es algo imperioso para personas que, después de una reflexión sustancial (algunas de las cuales pueden haber sido estimuladas por algunas de las técnicas que vamos a describir brevemente), llegan a reconocer la medida en que son compartidos sus destinos y la medida en que sus ideas, prácticas y situaciones han sido conformadas por procesos históricos y sociales, en los que pueden intervenir para cambiarlos. Con este cargamento en mente —para el que las meras técnicas no son suficiente—, podemos considerar un cierto número de técnicas que pueden ayudar en la formación de comunidades críticas.

1. Técnicas para construir una teoría de la falsa conciencia

Construir una teoría de la falsa conciencia requiere que un grupo analice los valores y creencias de cada uno de sus miembros, y que estudie hasta qué medida esas creencias y valores son compartidos (y entendidos de la misma forma), investigando si estas ideas pueden proporcionarles una base segura desde la que entender el mundo. Si los miembros del grupo tienen como objetivo entener las insatisfacción y sufrimiento que están experimentando, pueden empezar por analizar las formas en las que estas ideas les hacen comprender los problemas con los que se enfrentan —o equivocar su interpretación—.

Este trabajo puede hacerse de varias maneras, pero se lleva mejor en grupo, siempre que los miembros de éste puedan colaborar en el análisis del conocimiento y acuerdo conjuntos.

Frigga Haug y sus colaboradoras¹⁶ crearon la técnica de *trabajar la memoria*, mientras estudiaban problemas relacionados con la condición de la mujer, como forma de estudiar la medida en que las personas que han pasado por procesos similares de formación comparten ideas (sin siquiera saberlo a veces). Esta técnica es polivalente y puede ser usada en una gran variedad de situaciones, no sólo en relación con problemas derivados de la condición de la mujer. Cuando se usa la técnica de "trabajar la memoria" los miembros del grupo escriben breves informes sobre incidentes claves, relacionados con el aspecto que se está tratando, en los que explican su propia experiencia. Los incidentes claves (o críticos) sobre los que se les pide que escriban en tercera persona, deben de tratarse de hechos en los que se vieron implicados personalmente; el que lo hagan en tercera persona es una forma de objetivar la experiencia y distanciarse de ella. Deben describir los incidentes prestando atención a los detalles concretos. Estos informes se escriben para compartirlos: los diferentes componentes del grupo leen los distintos informes, estudiando sus experiencias y sentimientos comunes, y si existen aspectos coincidentes en los hechos en sí mismo. Compartir vivencias y sentimientos asociados, así como el estudio compartido de las coincidencias y diferencias que en ellos existen, puede ser el comienzo de un análisis fundado de los procesos de formación, que puede proporcionarnos puntos de vista críticos sobre las ideas y perspectivas de los participantes, y también sobre problemas contemporáneos. En el proceso de compartir los informes los participantes también pueden llegar a reconocer cómo sus propias ideas se ven distorsionadas por la falsa conciencia, haciendo que perciban erróneamente la realidad y que malinterpreten su propia experiencia. (por ejemplo, un grupo de mujeres puede llegar a reconocer que las ideas que sus miembros tienen de qué es una "buena hija" o una "buena mujer", han sido formadas en circunstancias similares, bajo las cuales las mujeres han aprendido, de forma sistemática, a supeditar sus propios sentimientos y puntos de vista



a los puntos de vista de sus padres o maridos —o madres— sobre lo que es ser una “buena hija” o una “buena mujer”. De forma similar, un grupo de hombres puede llegar a reconocer cómo las circunstancias de su vida pasada lo han llevado a considerar el machismo como modelo de hombre.)

En la Universidad Deakin hemos usado la técnica de “trabajar la memoria” con grupos de universitarios de tercer año. Queríamos introducirles al concepto del lenguaje, del trabajo y del poder como medios sociales en los que se van construyendo sus ideas acerca del mundo y de sí mismos. Invitábamos a los estudiantes a reflexionar, analizar y reconstruir incidentes críticos de su propia escolaridad que, de alguna forma, los hubieran alertado sobre la importancia cotidiana del lenguaje, del poder y del trabajo como medios sociales. Tabajando sobre los ejemplos que hicieron surgir estos ejercicios, y a partir de la discusión sobre los informes que ellos mismos redactaron, los estudiantes podían descubrir, compartir y hacer evolucionar sus propias ideas acerca de la naturaleza y de la dinámica del lenguaje, del trabajo y del poder —por ello, construir un conocimiento más profundo de los procesos de la formación social—.

Una técnica similar, pero más formal, es la utilizada por Max van Manen¹⁷ con sus estudiantes y profesores colaboradores: la técnica del *escrito fenomenológico*. Los participantes comienzan leyendo acerca de un tema habitual para ellos, intentando llegar a puntos de vista más profundos y críticos sobre ese tema, a partir de la observación de distintos aspectos del fenómeno, extraído de sus situaciones cotidianas; escribiendo con regularidad y reflexivamente en un diario personal sobre incidentes e ideas relevantes. Cuando están más informados, y son más observadores y perceptivos acerca del tema, comienzan a escribir ensayos fenomenológicos, que integran lo que han aprendido de la lectura, de su experiencia y de su reflexión crítica. Estos ensayos pueden ser escritos para que lo lean otras personas, para poder compartir ideas.

En la Universidad Deakin también hemos ensayado esta técnica en nuestros cursos sobre

investigación acción, con profesores en ejercicio. Hemos utilizado los diarios personales en diferentes cursos¹⁸, y siempre hemos comprobado que se trata de una potente y convincente herramienta, que puede ayudar a los profesores a distanciarse de su propia práctica. Los diarios también proporcionan materiales para la asignación de cursos (aunque siempre hemos intentado evitar colocar a los estudiantes en situaciones en las que tengan que revelar más de lo que quieren revelar) y para otros escritos profesionales. También hemos utilizado los diarios y escritos fenomenológicos (aunque rara vez con ese nombre) en un cierto número de proyectos de investigación acción con profesores en ejercicio, y siempre hemos quedado impresionados de la calidad de las reflexiones y de los escritos que los profesores han producido a partir de la base de la escritura de su diario.

Una manera de conocer el modo en que nuestra visión errónea de la realidad resulta a veces ser consecuencia de las distorsiones causadas por la falsa conciencia, es la realización de *análisis críticos de las contradicciones* —por ejemplo, investigaciones acerca de cómo los diferentes aspectos de una situación se relacionan (o no se relacionan) con lo que se pretende, o acerca de cómo nuestros valores se relacionan o no con nuestros intereses en una situación concreta, o, en un estudio de mayor amplitud, cómo coinciden— si lo hacen— nuestras teorías y nuestra práctica¹⁹. Con el estudio crítico de las contradicciones que aparecen en análisis de este tipo, es posible llegar a identificar dónde hay ideas erróneas, y comprobar si es la falsa conciencia causa de dichas ideas erróneas.

Hemos utilizado estas técnicas en diversos proyectos de investigación acción y de formación permanente en la escuela. Los profesores han considerado que trabajos de ese tipo (comparación entre la teoría y la práctica, resultados previstos y reales, valores e intereses) les ayudan a cuestionarse críticamente sobre su práctica, sobre su conocimiento de dicha práctica y sobre las condiciones en que trabajan.

Si, al usar cualquiera de estas técnicas, un grupo descubre casos en los que se halla implicada



la falsa conciencia, se estudia histórica y biográficamente cómo han llegado los miembros del grupo a entender las cosas en la forma en que lo hacen (por ejemplo, las circunstancias personales y sociales en que los miembros del grupo han aprendido ideas tales como "los niños no lloran", "las niñas tienen que ser buenas", que la clase social es un indicador de inteligencia o moralidad). Este estudio debe desembocar en un informe fundamentado en la autobiografía y la historia de la situación, en el que se muestre cómo se han formado las ideas e identidades en circunstancias sociales concretas, con una determinada estructura, y cómo dichas circunstancias sociales concretas, con una determinada estructura, y cómo dichas circunstancias a veces arrastran a consecuencias que experimentamos en forma de alienación, insatisfacción, sufrimiento, confusión y contradicción. La escritura de los informes puede dar pistas de cómo superar estos estados.

2. Técnicas para la construcción de una teoría de la crisis

Se puede emplear otra gama de técnicas para construir una teoría de la crisis. Para ello debe comenzar efectuando un análisis de si una situación está en estado de crisis y de qué crisis se trata. Se trata de descubrir si se padecen insatisfacción y sufrimiento, de qué tipo son, cómo amenazan a la cohesión social, y cómo la historia y dinámica de la situación provocan contradicciones y conflictos que, dada las formas organizativas vigentes, impide que desaparezcan las insatisfacciones y el sufrimiento.

Cuando un grupo comienza a utilizar técnicas como las que se han descrito anteriormente, emprende la tarea de construir su propia teoría de la crisis. Pero, ahora, nuestra meta debe ser la de ubicar la falsa conciencia y la insatisfacción social e históricamente, en lugar de individual y autobiográficamente, y también mostrar cómo las estructuras sociales hacen que perduren la fragmentación y las perspectivas

de conflicto entre las personas y los grupos. Algunos ejemplos comunes de situaciones en estado permanente de crisis, en los que las personas establecen relaciones caracterizadas por la disarmonía, la injusticia, la insatisfacción o el sufrimiento, podrían ser aquellas en que nuestras perspectivas y prácticas están estructuradas social e históricamente en clases, sexos e identidades nacionales o de razas. La estructuración de las instituciones también pueden amenazar la cohesión social (por ejemplo, en los hospitales, en el caso de las relaciones descritas por las enfermeras como el juego "de los médicos y las enfermeras", o en las relaciones de opresión entre los dirigentes y los obreros de algunas fábricas, o en las relaciones opresivas entre los profesores y los estudiantes en la escuela.)²⁰

Con frecuencia *los proyectos de investigación acción* incluyen una fase de "reconocimiento", fase que intenta de una forma similar sacar a la luz la estructuración social de una situación (por ejemplo, en el análisis de la estructuración social según el lenguaje, el trabajo y el poder, en el tipo de investigación acción emancipadora a la que se dedican nuestros cursos en la Universidad Deakin.)²¹

Otras formas de análisis histórico también arrojan luz sobre la naturaleza y las fuentes de las crisis sociales. La historia oral de las comunidades, de los lugares de trabajo, las instituciones, etc., proporciona una amplia base para entender cómo han surgido las crisis (y también, a veces, sobre cómo se han solucionado en el pasado). Por ejemplo, en una serie de proyectos en el North East Arnhem Landa, en el Territorio del Norte de Australia, algunos investigadores de la universidad de Deakin trabajaron con personas y comunidades aborígenes, cuyo conocimiento de su propia historia proporcionó una base a partir de la cual se llegaron a entender los problemas que acarrea hoy día la colonización²². Otros ejemplos, acerca de cómo puede emerger la "ciencia popular" a partir de la historia oral, se hallan descritos en la literatura de la investigación participativa²³



3. Técnicas para la construcción de una teoría de la educación

Una vez que el grupo ha trabajado en la construcción de una teoría de la falsa conciencia y de una teoría de la crisis, está en buen camino para construir una teoría de la educación —una teoría que pueda iluminar a los participantes sobre las formas en que sus situaciones y sus autoimágenes se han estructurado de tal forma que les causan insatisfacción y sufrimiento. Para un grupo que haya colaborado en las primeras tareas (aunque, por supuesto, no han tenido por qué desarrollarse en una secuenciación estricta), la teoría de la educación es una extensión de su trabajo. No obstante puede suceder que el grupo que ha realizado la reflexión inicial sobre la falsa conciencia y la crisis quiera ahora compartir sus ideas con otras personas. Aunque se puedan dar otros enfoques, en ese momento se puede emplear la teoría de la educación participativa y colaboradora —haciendo que el grupo, nuevo o expandido, recapitule sobre los procesos de análisis trabajados por el grupo inicial—. Una forma de extender el trabajo aun mejor es haciendo que el proceso comience de nuevo con los nuevos integrantes o grupos— implicándolos directamente en el análisis de la forma en que opera la falsa conciencia y también en el análisis de la medida en que su medio está caracterizado por la crisis.

Se puede emplear toda una variedad de técnicas para conducir un proceso educativo tal, diversas formas de *reflexión personal y en colaboración*²⁴, *Investigación acción emancipadora*²⁵, cierto número de técnicas empleadas en la *investigación participante* y el proceso que Paulo Freire denominaba *concienciación*²⁶. En la Universidad Deakin, utilizamos estas técnicas como fundamentos para un programa de innovación en formación permanente en la escuela para profesores en formación. Los estudiantes, trabajando en las aulas una parte del tiempo, y otra parte en seminarios donde reflexionaban sobre su experiencia, podían construir un conocimiento sofisticado de sus propias teorías y prácticas educativas, y hacerse lectores más críticos y re-

flexivos de literatura de investigación. Estas innovaciones también fueron utilizadas con éxito como bases de los programas de formación de profesores aborígenes de la Universidad Deakin. Por supuesto, también las hemos utilizado en gran número de proyectos de investigación con profesores.

4. Técnicas para la construcción de teorías sobre la actuación transformadora

La meta de la construcción de teorías de la falsa conciencia, de la crisis y de la educación, englobadas dentro de un enfoque crítico no consiste en la mera teoría por el bien del conocimiento en sí mismo.

Se trata de transformarla en *actuación transformadora*, con el objetivo de superar la falsa conciencia y la crisis. El conocimiento de los diversos aspectos de una situación crítica es un recurso para ir hacia la superación de las insatisfacciones y los sufrimientos. Habermas nos puede ayudar en este punto: al estudiar la mediación entre la teoría y la práctica, establece distinciones entre la construcción de la teoría, la organización del conocimiento de los diversos aspectos implicados y la organización de la actuación transformadora (la puesta en marcha de la lucha política)²⁷ (Habermas, J. (1974) *Theory and Practice*, Trad. John Vietel, Heinemann, Londres.):

La mediación entre la teoría y la práctica sólo puede ser clarificada si comenzamos por distinguir tres funciones, que se pueden medir según diferentes criterios: la formación y extensión de los teoremas críticos, que pueden llegar a convertirse en discurso científico; la organización de los procesos de conocimiento, en el que dichos teoremas se aplican y comprueban unívocamente, mediante la iniciación de los procesos reflexivos dentro de ciertos grupos hacia los que van destinados dichos procesos; y la selección de estrategias apropiadas, la solución de los problemas tácticos y la puesta en marcha de la lucha política. En el primer nivel, el objetivo consiste en emitir



afirmaciones verdaderas, en el segundo, ideas auténticas y en el tercero, decisiones prudentes.
(p. 32))

La toma de decisiones prudentes, en vistas a transformar una situación que causa insatisfacción y sufrimiento, es asunto de los propios participantes. Se trata de dar fe de juicios prácticos y políticos. Siempre se corre el grave riesgo de que los participantes actúen de forma imprudente a partir de sus propios conocimientos, y de que se encuentren inmersos en una situación donde no puedan hacer frente a las consecuencias de sus actuaciones. (¡Si sólo quiere tener un principio, ojalá sea el de poder elegir libremente la trinchera en la que quiere morir!) Se dice que la política es el arte de lo posible: al decidir las actuaciones que se van a emprender, es esencial permanecer dentro de las fronteras de lo que puede hacerse.

Es difícil sugerir algunas técnicas para decidir qué acciones pueden llevarse a cabo dentro del amplio abanico de actuaciones posibles a emprender para transformar una situación. Los abogados de la investigación participantes y de la investigación participante y de la investigación acción emancipadora nos aconsejan la acción acumulativa, deliberante, en la que el grupo pueda aprender de su experiencia (y de sus errores) Mao Tse Tung también nos proporcionan algún buen consejo en un documento corto y sabio denominado "Lo Importante Es Ser Bueno Aprendiendo"²⁸. En el sugiere que los participantes no sólo deben considerar las condiciones "objetivas" en las que se encuentran (recursos físicos y naturales, la naturaleza de la tierra, por ejemplo), sino también las condiciones "subjetivas" (por ejemplo, sus propias perspectivas y conocimiento de la situación, cómo surgen en el grupo las estrategias y tácticas y cómo se relacionan con los puntos de vista, los conocimientos, las estrategias y las respuestas tácticas de los restantes integrantes). Si se estudian las interrelaciones entre las condiciones "objetivas" y "subjetivas" y entre las perspectivas propias y las ajenas, puede ser posible po-

ner en marcha estrategias de actuación sabias y prudentes.

El resultado de estas consideraciones debe ser un plan de actuación —una estrategia capaz de ser modificada si cambian las condiciones—. Aunque sólo sea en términos generales, debe identificar quién, cuándo y cómo se va a ver implicado en qué; cómo se va a organizar la estrategia de cambio de innovación; debe identificar los tipos de cambios que van a ponerse en marcha y cómo deben alcanzarse; y por último debe dar alguna información acerca de cómo y de por qué estas actuaciones van a transformar las circunstancias que causan insatisfacción y sufrimiento. A continuación se ofrecen algunos ejemplos de planes puestos en marcha en proyectos de investigación acción, en formación inicial y permanente de profesores y de otros tipos de personal en la Universidad Deakin.

El cuadro no. 1 hace un listado de las técnicas que se han analizado con anterioridad.

Debe subrayarse en el enfoque crítico que se esboza aquí no es cuestión de técnicas. Se puede sugerir una cierta variedad de técnicas, y pueden citarse otras muchas fuentes para mostrar cómo se acercan otras personas a estos problemas. La formación de una comunidad crítica, y su organización para la actuación, son materias políticas y prácticas muy complejas. Sin embargo, debe quedar claro que la meta general consiste en la transformación de las circunstancias sociales que causan insatisfacción y sufrimiento a través de la actuación participante y colaborativa.

Conclusiones

Si, por el bien de la educación y por el bien de la sociedad en su conjunto, la profesión educativa debe reclamar y rehabilitar los valores educacionales de forma apropiada a nuestros tiempos, debemos reclamar las tradiciones civiles y educativas que han caracterizado en el pasado a la práctica educativa. En la tradición educativa de estos últimos



Condiciones de Fay para una ciencia social crítica	Ejemplos de técnicas que pueden ser adecuadas
<p>I. Una teoría de la falsa conciencia que (1) muestre las normas en la autoimagen que de sí tiene un grupo de personas es falsa (en cuanto a no poder dar cuenta de las experiencias vitales de los miembros del grupo), o incoherente (al ser contradictoria internamente), o ambas cosas al mismo tiempo, se puede denominar a esto 'ideología crítica'; (2) explique cómo los miembros de este grupo han llegado a tener esta falsa autoimagen, explicando cómo se mantienen; (3) contraste la autoimagen falsa con autoimágenes alternativas, demostrando que éstas últimas son más adecuadas</p>	<p>*Trabajar la memoria (escritos autobiográficos y su análisis) * Escritos fenomenológicos * Análisis crítico de las contradicciones, por ejemplo, entre los resultados obtenidos y los esperados, los valores e intereses explicitados, la teoría y la práctica, ...</p> <p>-> Análisis de, por ejemplo: alineación, insatisfacción, sufrimiento, confusión, contradicciones entre la teoría y la práctica... y alternativas a estos estados.</p>
<p>II. Una teoría de la crisis que (4) defina en qué consiste una crisis social; (5) indique la forma en que una sociedad determinada está en crisis. Ello requiere estudiar la insatisfacción que siente un determinado grupo de personas, demostrar que esa insatisfacción amenaza la cohesión social, no pudiendo satisfacerse dada la organización básica de la sociedad y la autoimagen de sus miembros; (6) haga un estudio histórico del desarrollo de esta crisis, parcialmente según la falta imagen de los miembros del grupo, y en parte según las bases estructurales de la sociedad.</p>	<p>*Reconocimiento de la situación (al igual que en la primera etapa de un proyecto de investigación acción) * Análisis histórico de la formación social de la situación</p> <p>-> Por ejemplo, análisis de: crisis capitalista, guerra de clases, colonización, injusticia, insatisfacción.</p>
<p>III. Una teoría de la educación que (7) informe acerca de las condiciones necesarias y suficientes para que se den las mejoras previstas por la teoría; (8) demuestre que en la situación social vigente se dan estas condiciones.</p>	<p>* Reflexión colaborativa y reflexión propia. * Investigación-acción emancipadora.</p> <p>-> Actuaciones como por ejemplo: surgimiento de la conciencia (de clase, de sexo, de etnia, etc), organización de la forma de llegar a cierto tipo de conocimiento (terapia individual, formación de la conciencia de grupo, etc), concienciación...</p>
<p>VI. Una teoría de la actuación transformadora que (9) aisle aquellos aspectos de una sociedad que deben ser alterados si se quiere resolver la crisis social y satisfacer la insatisfacción de sus miembros; (10) detalle un plan de actuación que indique las personas que deben ser los 'realizadores' de la transformación social que se anticipa y, al menos, una idea general de cómo deben realizarla.</p>	<p>*Organización de la actuación por medio de la toma de decisiones en colaboración *Puesta en marcha de las actuaciones en la política, la práctica revolucionaria, etc...</p> <p>-> Actuaciones, como por ejemplo: en procesos de investigación acción, innovación, esfuerzos hacia el cambio, reformas, luchas políticas, etc.</p>

Cuadro 1: Sugerencias para técnicas basadas en el "esquema básico" para una ciencia social crítica del Fay



dos siglos, se incluían los valores de racionalidad, verdad, justicia y libertad democrática. La educación no consistía sólo en un medio para estos fines, como argumentaba R.S. Peters²⁹ estos valores son intrínsecos a la educación, no metas extrínsecas para las cuales la educación es un medio:

Hablar acerca de los 'objetivos de la educación' depende, en gran parte, de un malentendido acerca del concepto 'educación'... La educación no es un concepto que marque a un proceso concreto... más bien se trata de una serie de criterios que ese proceso... debe cumplir. Uno de ellos es que debe transmitirse algo de valor... Sin embargo, esto no puede entenderse que quiere decir que la educación debe llevar a o producir algo de valor. Eso sería como decir que la reforma debe llevar al hombre a ser algo mejor. La cuestión es que hacer un nuevo hombre no es una meta extrínseca a la reforma; es un criterio que todo aquello que quiera denominarse reforma debe cumplir. De la misma forma, a veces se extrae una característica de la educación como fin extrínseco. Las personas, entonces, piensan que la educación debe hacerse por algo extrínseco, que es mejorar, mientras que mejorar es parte de lo se denomina 'educación'. El modelo instrumental de la educación proporciona una caricatura de esta característica necesaria de lo deseable, al concebir que la mejora es un fin ajeno al proceso en sí...

Esta instrumentalización de la educación —hacer de la educación un instrumento para el cumplimiento de otros fines sociales— sigue estando en el debate público acerca de la educación. La profesión educativa es, en parte, responsable de esta instrumentalización y debe procurar que los burócratas, los políticos y el público en general sean conscientes de que los valores educativos son esenciales en una sociedad democrática. La profesión puede organizarse para esta tarea creando comunidades críticas, comprometidas con la restauración y la reconstrucción de los valores educativos en el trabajo de las escuelas y de las universidades.

Muchos teóricos sociales han identificado al problema de la instrumentalización como algo endémico a la sociedad contemporánea. Han demostrado cómo diversas formas de falsa conciencia y diferentes crisis sociales están asociadas a la instrumentalización. Por ejemplo, en el volumen II de su *Theory of Communicative Action*, Habermas³⁰ describe un proceso por el cual la vida de la interacción cotidiana en las sociedades occidentales está siendo cada vez más colonizada por los valores burocráticos de las organizaciones y sistemas "racionales". Describe este proceso como "la racionalización de la vida diaria". Este proceso puede observarse en educación en la reducción de los valores educativos a valores instrumentales de la escuela. De acuerdo con MacIntyre³¹, este efecto se ha producido por la extensión a todas las áreas de la vida social de formas burocráticas de organización y de modos burocráticos de razonamiento, que son característicos de la cultura de masas contemporánea de nuestra sociedad. De acuerdo con Berger, Berger y Kellner³² y otros, la organización de las modernas formas de producción en masa ha contribuido a esta racionalización. De acuerdo con algunos teóricos sociales, incluidos algunos teóricos críticos de la Escuela Frankfurt³³, ha sido producida por las formas de racionalidad científica características de capitalismo tardío, de acuerdo con ciertas formas de justificación que aparecieron a partir del siglo de las luces. En una crítica de la democracia representativa, Raymond Williams³⁴ argumentaba que sólo eran posibles mejores formas de vida si se formaban unidades más pequeñas de administración social, lo bastante pequeñas como para poder controlar sus decisiones, pero al mismo tiempo lo suficientemente grandes como para tener que tomar decisiones sociales y económicas significativas. MacIntyre desearía un retorno de las formas de comunidad civil en la que las tradiciones de las virtudes puedan ser mantenidas, a pesar de la burocratización de la sociedad occidental contemporánea. Dentro del campo auditivo, tenemos que ir dando pasos en esa misma dirección, estableciendo y multiplicando comu-



nidades críticas de profesores y formadores de profesores.

Es sorprendente que en el North East Land (ejemplo que utilicé en mi reciente comunicación en Valladolid, para ilustrar la evolución educativa y comunitaria en Yirrkala) una comunidad sea capaz de galvanizarse a sí misma para reconstruir sus propias prácticas educativas, y hacerlo de forma que restauraban los valores tradicionales de la sociedad aborígen del área. Quizás el éxito de esta empresa fue consecuencia de las tensiones entre dos conjuntos de valores y tradiciones coexistentes y opuestos: los valores y tradiciones vitales de su estructura social aborígen (Yolngu ³⁵, por un lado y, por otro, los valores y tradiciones de la sociedad australiana no aborígen (Balanda ³⁶), representada en el trabajo de la escuela (y en el de otras instituciones de la administración social). Los elementos no aborígenes son considerados por los miembros de la comunidad aborígen como elementos coloniales, y la escuela como "colonialismo mental". Un miembro de la Asamblea Legislativa del Territorio del Norte, Wesley Lanhupuy ³⁷, lo explicaba de esta manera:

Las escuelas han sido parte de la colonización de Australia y de sus habitantes primitivos. Las escuelas fueron introducidas e impuestas a los aborígenes después de las feroces luchas por la tierra entre los aborígenes y los nuevos colonos blancos. Todo ello ocurrió siguiendo una pauta, predecible, al igual que sucedió en cada uno de los estados y de los territorios de Australia mientras era colonizada en los últimos doscientos años. Este proceso colonizador tuvo lugar dentro de la memoria viva del Territorio del Norte y desafortunadamente continúa en muchas de nuestras escuelas. Han sido tiempos difíciles, en los que las escuelas han sido utilizadas de forma abierta para captar las mentes de nuestros niños aborígenes y volverlas hacia la cultura Balanda (no aborígen) dominante. Por lo tanto las escuelas han sido muy importantes en el esfuerzo llevado a cabo por los australianos no aborígenes para asimilar a los aborígenes a la sociedad Balanda...

La fuerte orientación cultural Balanda de la (escuela) y el poder dominante de los profesores y administradores Balanda, han influenciado evidentemente en las mentes de los niños, que infravaloraban su herencia aborígen. Los aborígenes entienden ahora que si quieren que las escuelas sirvan a los intereses y propósitos políticos, sociales y económicos de su propio pueblo, deben de estar integradas dentro de la propia sociedad aborígen. Sólo cuando la orientación cultural de las escuelas se convierta en Yolngu (aborígen) se integrarán éstas en el movimiento aborígen por la autodeterminación. La descolonización de las escuelas en las comunidades aborígenes es un reto que se plantea hoy día a los mismos aborígenes.

En resumen, fue resistiéndose explícitamente a los valores que habían llegado a caracterizar la escuela contemporánea como la comunidad aborígen de Yirrkala pudo embarcarse en la reconstrucción de sus escuelas. Esto tuvo lugar, además de dentro de las clases, en prácticas de reforma del currículo³⁸ y la administración educativa³⁹ que reconstituyen y limitan la práctica educativa dentro de las escuelas.

En un caso como el de Yirrkala, los valores y tradiciones educativos que subyacen en el trabajo escolar pueden ser resentidos como algo impuesto o "ajeno" a sus propios valores y tradiciones. Para las escuelas no aborígenes de Australia, la situación es aun más difícil: la escuela es un aspecto indiscutible de la estructuración de la sociedad occidental —en este sentido, es "orgánica" de la sociedad occidental—. Expresa y da cuerpo a valores y tradiciones claves de la sociedad en su sentido más amplio, lo que incluye valores que no son ni críticos, ni comunitarios ni democráticos. En la mayoría de las universidades y de las escuelas, los profesores y los formadores de profesores se enfrentan con el problema de recuperar valores esencialmente educativos de entre las diferentes clases de valores (incluidos, por ejemplo, los valores de las instituciones de la burocracia) que caracterizan hoy día nuestra sociedad. Más raramente nuestras escuelas estudian las contradicciones entre valores de una cultura; a diferencia de lo que



sucede en el caso de las escuelas aborígenes del North East Arnhem Land, estas contradicciones no se manifiestan tan claramente como cuando se encuentran en el conflicto entre una cultura y otra. Pero hay muchos aspectos significativos dentro de una cultura que exigen con urgencia la atención de la profesión, y en cierto modo pueden ser entendidos como la imposición solapamiento histórico de los nuevos valores sobre los viejos, que requieren nuevas soluciones en forma de nuevas maneras de los currículos, de la pedagogía y la administración escolar y nuevas formas de formación del profesorado. De manera similar es posible entender la discusión contemporánea sobre el currículo en términos de "choques culturales", que producen conflictos entre los intereses de las diferentes clases sociales, sexos y grupos nacionales o de raza.

Por muy difícil que sea, esta tarea de exploración se hace necesaria. Y puede ser emprendida por medio de la creación de comunidades críticas de investigadores en las comunidades escolares y universitarias. Ampliando este enfoque, puede realizarse mediante la reconstrucción de las prácticas de reflexión del profesor, de reforma del currículo y de la administración educativa, a través de líneas más participativas —*reclamando* estas prácticas, de manera que no sean tareas que se realicen sólo por personas que no pertenezcan a las escuelas y también, y cada vez más, que sean tareas que se lleven a cabo dentro de la comunidad escolar —como es el caso de las universidades—. Ello requiere reconstruir explícitamente estas prácticas, en una relación dialéctica con los integrantes de las instituciones externas. Uno de los mejores caminos para llevar adelante esta tarea es la de reconstituir el proceso de la evolución del currículo y de la administración educativa en

procesos educativos, como expresiones de los valores educativos de una *sociedad educativa*⁴⁰, y como medios mediante los cuales las universidades y las escuelas puedan realizar explícitamente los valores educacionales para la comunidad en sentido amplio, no sólo para sus estudiantes. Esto fue una característica clave de muchos de los movimientos educativos de Australia en los primeros años setenta: la educación comunitaria, reforma curricular centrada en la escuela y movimientos de toma de decisiones basada en la propia escuela. Donde quizás se perdieran estas iniciativas de los años setenta fue al intentar asegurar sus avances en cuanto a estructuras organizativas dentro de la estructura global de los sistemas estatales de administración educativa, pero sin intentar luchar en contra de la racionalización de la vida cotidiana, lo que suponía constituía su objetivo final⁴¹.

Las prácticas que requiere la reconstrucción de la educación según los valores y tradiciones distintivamente educativos deben de ser aquellas que cumplan con los criterios extrínsecos de ser, en sí mismas, educativas —de forma que se incardinan (y no sólo se adaptan) con los valores de la racionalidad, la productividad y la justicia—. Cuando se pudo pensar en universidades autónomas, que se dirigían a sí mismas de acuerdo con los valores académicos, éstas fueron capaces de ordenarse a sí mismas —aunque en tiempos recientes las universidades también hayan sido instrumentalizadas por las en apariencia insaciables demandas del estado y la economía—. La recuperación y rehabilitación de los valores educativos en nuestras escuelas y universidades es hoy día una tarea crucial para la profesión. Una forma de llevar a cabo esta tarea es por medio de la formación y extensión de comunidades críticas.

Notas de la lectura

¹ Comunicación presentada en el I Seminario sobre Formación del Profesorado. Federación

de Movimientos de Renovación Pedagógica del País Valencia. 10 al 11 de Marzo de 1992.

² Stephen Kemmis es Profesor de Educación (Estudios Curriculares) de la Facultad de Edu-



cación de la Universidad Deakin —Geelong, Victoria 3217, Australia.

Traducción de Ángel M. Martínez Geldhoff.

³ Taylor, M. (1982), *Community, anarchy and Liberty*, Cambridge, Cambridge University Press.

⁴ Un buen ejemplo de análisis crítico de cómo la burocracia moderna conforma y estructura la vida social puede encontrarse en Ferguson, K. (1984) *The Feminist Case Against Bureaucracy*, Temple University Press, Philadelphia.

⁵ Véase, por ejemplo, Baudrillard, J. (1983) *In the Shadow of the Silent Majorities*, Semiotext(e), New York.

⁶ Hall, S. (1986) On postmodernism and articulation: An interview (by Lawrence Grossberg), *Journal of Communication Inquiry*, vol. 10, no. 2, pp. 40-56.

⁷ Lyotard, J. (1984) *The Post-Modern Condition*, University of Minnesota Press, Minneapolis.

⁸ Habermas, J. (1970) *Toward a Rational society*, Heineman, Londres.

⁹ Marx, K. (1967) *Writings of the Young Marx on Philosophy and Society*, ed. L.D. Easton y K.H. Guddat, Anchor Books, New York, p. 212.

¹⁰ MacIntyre, A. (1983), *After Virtue: A Study in Moral Theory*, segunda edición, Duckworth, Londres.)

¹¹ Williams, R. (1983) *Towards 2000*, Chatto and Windus, Londres.

¹² Aronowitz, S. y Giroux, H. (1985) *Education Under Stiege*, Bergin and Garvey, South Hadley, Massachusetts.

¹³ Fay, B.S. (1987) *Critical Social Science: Liberation and its Limits*, Polity Press, Cambridge.

¹⁴ Kemmis, S. (1992) 'Critical Social Science and a Critical Science of Education', comunicación presentada en un simposio acerca de ciencia educativa crítica, Universidad de Valladolid, 2 al 4 de marzo.

¹⁵ En mi primera comunicación en el reciente simposio sobre ciencia educativa crítica en la Universidad de Valladolid, di algunos ejemplos de lo que aquí se afirma, basándose en la experiencia de un grupo de educadores aborígenes y de formadores de profesores en el Nort

East Amhem Land, dentro del Territorio del Norte de Australia: véase Kemmis, S. (1992) "The Practice of a Critical Educational Science: Lessons from Experience", comunicación presentada en el simposio sobre ciencia educativa crítica, Universidad de Valladolid, 2 al 4 de marzo, 1992.

¹⁶ Véase Haug, F. et al (1984?) *Female Sexualisation: A collective Work of Memory*, Temple University Press, Philadelphia.

¹⁷ Véase van Manne, M. (1984) *Action research as theory of the unique: from pedagogic thoughtfulness to pedagogic tactfulness*, documento presentado a la Reunión Anual de la American Educational Research Association, New Orleans, Abril; reimpresso en McTaggart, R. y Kemmis, S. (1988) *The Action Research Reading*, tercera edición, Deakin University Press, Geelong, Victoria.)

¹⁸ Una de las publicaciones con más éxito de la Deakin University Press es Holly, M.L. (1983) *Keeping a Personal/Professional Journal —El diario personal o profesional—*, Deakin University Press, Geelong, Victoria.)

¹⁹ Desde un determinado punto de vista el análisis crítico debería conllevar el análisis de la adecuación de nuestras teorías a nuestras prácticas, por ejemplo en relación con asuntos tales como (a) la medida en que nuestras teorías describen adecuada, coherente y comprensivamente nuestras prácticas, (b) la medida en que nuestras interpretaciones del sentido y significado de nuestra prácticas concuerdan con la evidencia de las observaciones (propias y ajenas) sobre su naturaleza, propósitos, circunstancias y consecuencias, y/o (c) la medida en que nuestras explicaciones dan cuenta de las evidencias acumuladas por la observación y la interpretación, proporcionándonos tramas para la acción, y dándonos un nuevo sentido de cómo podemos actuar según las tensiones existentes entre lo real y lo posible. Desde otro punto de vista, el análisis crítico debe conllevar la consideración de la adecuación de nuestras prácticas a nuestras teorías, por ejemplo en relación con asuntos tales como (a) la medida en que nuestras prácticas realizan las intenciones



de nuestras teorías, (b) la medida en que nuestras prácticas incorporan los valores y tradiciones que les dan sentido y significado (teniendo en cuenta las limitaciones impuestas por las personas que nos rodean y las circunstancias institucionales e históricas), y/o (c) la medida en que nuestras prácticas crean nuevas posibilidades para teorizar (describir, comprender, explicar, justificar,...) los procesos sociales, políticos y educativos de los que formamos parte. Un punto de vista profundamente crítico sobre las relaciones entre la teoría y la práctica tendría que pasar de una a otra de estas dos perspectivas —tratando como aspectos interrelacionados del mismo problema a la teoría y a la práctica—. Una buena introducción al análisis de contradicciones se da en la obra de Mao Tse Tung (1974 'On contradiction', en *Selected Writings of Mao Tse Tung*, Foreign Languages Press, Beijing. Mao sugiere distinguir entre la contradicción primaria y la secundaria en una determinada situación, y también hacer la distinción entre los "momentos" primarios y secundarios de una contradicción, como forma de construir un conocimiento estructurado, dinámico y con sentido histórico de cómo se suscitan las contradicciones y de cómo se mantienen.)

²⁰ El trabajo de historia de las sociedades de Michel Foucault contiene algunas ideas impactantes acerca de cómo las instituciones que se crean en el siglo dieciocho estaban estructuradas por medio del binomio "poder/conocimiento"; véase, como ejemplo, Foucault, M. (1977) *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, Allen Lane, Londres; Foucault, M. (1980) *Power/Knowledge: Selected Interviews and Others Writings*, Edt. Colin Gordon. Trad. C. Gordon y otros, Harvester Press, Hassocks, Sussex.)

²¹ Véase Kemmis, S. y MacTaggart, R. (1988) *The Action Research Planner*, tercera edición, Deakin University Press, Geelong.

²² Describí esta serie de proyectos en la primera de mis comunicaciones en la Universidad de Valladolid, en Marzo de 1992.

²³ Véase, como ejemplo, Fals Borda, O. (1979) *Investigating reality in order to transform it: the*

Colombian Experience, *Dialectical Anthropology*, vol. 4, Marzo, pp. 33-55 (Reimpreso en McTaggart, R. et al. (Eds.) *The Action Researcher Reader*, Geelong, Victoria, Deakin University Press, pp. 291-313); y Fals Borda, O. y Rahman, M.A. (Eds.) (1991) *Action and Knowledge: Breaking the Monopoly with Participatory Action-Research*, Apex Press, New York.

²⁴ Véase, por ejemplo, Kemmis, s. (1985) 'Action Research and the politics of Relection', en D. Boud, R. Geogh y D. Walker (Eds.) *Reflections: Turning Experience into Learning*, Kogon Page, Londres.)

²⁵ Véase, por ejemplo, Kemmis, S. (1992) *Práctica de la Teoría Crítica de la Enseñanza: Experiencias, comunicación presentada al simposio internacional sobre Ciencia Educativa Crítica*, Universidad de Valladolid, Valladolid, España, 2 al 4 de Marzo.

²⁶ Véase, como ejemplo, Freire, P (1970) *Pedagogy of the Opressed*, Herder & Herder, New York; Freire, P. (1970) *Cultural Action form Freedom*, Center for the Study of Social Development and change, Cambridge, Massachusetts; Freire, P. (1982) 'Creating Alternativa Research Methods' pp. 29-37, en B. Hall, a. Gillete y R. Tandon *Creating Knowledge: A Monopoly? society for Participatory Research*; in Asia, New Delhi; Hall, B.L. (1979) *Knowledge as a commodity and participatory research*, *Prospects*, vol. 9, no. 4, pp. 393-408; y Fals Borda, O. (1979) *Investigating reality in orde to transform it: The Colombian experience*, *Dialectical anthropology*, vol. 4, Marzo pp. 33-55 (Los tres últimos documentos han sido reimpresos en McTaggart, R. y Kemmis, s. (Eds.) (1988) *The Action Research Reader*, tercera edición, Deakin University Press, Geelong, Victoria).

²⁷ Habermas, J. (1974) *Theory and Practice*, Trad. John Vietel, Heinemann, Londres.

²⁸ Mao Tse Tung (1974) "The Importante Thing Is To Be Good at Learning", in *Selected Writing of Mao Tse Tung*, Foreign Languages Press, Beijing.)

²⁹ Peters R.S. 'Education as Initiation', en R.D. Archambault (ed.) *Philosophical Analysis*



and Education, Routledge and Kegan Paul, Londres, p 92.

³⁰ Habermas, J. (1987) *The Theory of communicative Actions, volume II: Lifeworld and system: The Critique of Functionalists Reason*, Trad. T. McCarthy, Beacon Press, Boston.

³¹ MacIntyre, A. (1983) *After Virtue: A Study in Moral Theory*, segunda edición, Duckworth, Londres.

³² Berger, P. Berger, B. y Kellner, H. (1973) *The Homeless Mind: Modernization and Consciousness*, Randon House, New York.

³³ Véase, como ejemplo, Horkherimer, M. (1974) *The Eclipse of Reason*, Seabury Press, New York, y Habermas, J. (1973) *Legitimation Crisis*, trad. T. McCarhty, Beacon, Boston.

³⁴ Williams, R. (1983) *Towards 2000*, Chatto y Windus, Londres.

³⁵ El nombre aborígen que usan para describirse a sí mismos en el lenguaje Yolngu-Matha del North East Amhem Land, en el Territorio del Norte.

³⁶ El nombre que utiliza el pueblo Yolngu-Matha para describir a los extranjeros o a los no aborígenes; puede tratarse de una corrupción de la palabra "Hollanders" —holandeses—. Las comunidades aborígenes del North East Land mantenían relaciones comerciales con pueblos de Indonesia, provenientes de los Estrechos de Malaca, desde 1700 e incluso desde antes; los indonesios estaban en contacto con los Holandeses, y su palabra para el hombre blanco parece ser que pasó al Yolngu-matha como el término para designar a los extranjeros (particularmente a los blancos).

³⁷ Lanhupuy (1983) Occasional address at the graduation ceremony of students of the Deakin Batchelor Aboriginal Teacher Educational Program, Batchelor College, Territoio del Norte.

³⁸ Por ejemplo, en un proyecto de reforma curricular para las Homeland Centre Schools; véase, como ejemplo, Action Group of Yirrkala community School (1989) *Interim Report on the Project "Towards a Ganma Curriculum in Yolgnu Schools"* (un informe para el Instituto australiano de Estudios Aborígenes, el Instituto Deakin de Estudios Educativos, el Depar-

tamento de Filosofía e Historia de la Ciencia de la Universidad de Melbourne y el Departamento de Educación del Territorio del Norte, que incluye un archivo de los documentos utilizados en el Proyecto Ganma), Yirrkala Community School, Yirrkala, Territorio del Norte.

³⁹ Por ejemplo, reconstruyendo el rol de director escolar, sobre todo descentrando la autoridad del director en un "grupo de actuación" de profesores aborígenes, que eran responsables colectivos de la escuela, y mediante la reconstrucción del consejo escolar (el Nambarra Council) a través de las líneas de las responsabilidades de clan.)

⁴⁰ Véase Silver, H. (1980) *Education and the Social Condition*, Methuen, Londres.)

⁴¹ Este caso se estudia sobre la base del análisis de un programa concreto en Rizvi, F. y Kemmis, S. (1988) *Dilemmas of Reform: The Participation and Equity Program in Victorian Government Schools*. Deakin Institute for Studies in Education, Deakin University, Geelong, Victoria.)

SUMMARY

In this communication some observations are made of the nature of a critic community trying to point out that the university background of teachers it is somehow obliged to adopt focuses of education and school, specially in these days, in which societies support a great number of social transformations associated with postmodernity, pointing out some techniques that might help teachers and teacher' trainners in their bard task of forming critic communities, that might evolve education and society in a continous way. They finish pointing out the need of forming critic communities for contraresting the reduction of education to instrumental values only and to support the values of an educative society.

RESUMÉE

Dans ce rapport on trouve quelques observations sur la nature d'une communauté critique, vou-



lant indiquer que la formation universitaire des professeurs est d'une certaine manière obligée d'adopter des visions critiques sur l'éducation et l'école, surtout en ces moments, où les sociétés supportent un grand numero de transformations sociales asociées au posmodernisme, désignant un certain nombre de techniques qui peuvent aider les professeurs et les formateurs et les forma-

teurs de professeurs dans la difficile tâche de constituer des communautés critiques, qui peuvent faire évoluer, de façon continue, l'éducation et la société. On termine alléguant le besoin de former des communautés critiques afin de s'pposer á la réduction de Péducation aux simples valeurs instrumentales et pour maintenir debout les valeurs d'une société éducative.



BIBLIOGRAFÍA BÁSICA DEL CURSO

- COLL, C. *Constructivismo e Intervención Educativa: ¿Cómo Enseñar lo que se ha de Construir?* Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Psicología y Educación. "Intervención Educativa". Madrid, noviembre de 1991.
- COLL, C. "Un Marco de Referencia Psicológico para la Educación Escolar; la Concepción Constructivista del Aprendizaje y de la Enseñanza", en: Coll. C., Palacios. J., y Marchesi, A. (Comps.) *Desarrollo Psicológico y Educación. V. II. Psicología de la Educación*. Madrid, Alianza. pp. 435-453.
- ESCOBAR, M. *Paulo Freire y la Educación Liberadora*. México, SEP- El Caballito, 1985. pp. 123-160.
- FREIRE, P. *La Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI, México, 1990. pp. 71-95.
- FREIRE, P. *La Naturaleza Política de la Educación. Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona, Paidós, 1990. pp. 29-32.
- GIROUX, H. *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía*. México, Siglo XXI, 1993. pp. 280-305.
- HAMELINE, D. y Dardelin, M. "El profesor y los medios informativos en una clase no-directiva", en: Juif, P. y Legrand, L. *Grandes Orientaciones de la Pedagogía Contemporánea*. Madrid, Narcea, 1988. pp. 170-173.
- KEMMIS, S. "La formación del Profesor y la Creación y Extensión de Comunidades Críticas de Profesores", en *Investigación en la Escuela*. No. 19, Revista de Investigación e Innovación Escolar. Sevilla, Díada Eds., 1993. pp. 7-38.
- LAPASSADE, H. *La Autogestión Pedagógica*. Barcelona, Granika, 1977. pp. 29-35.
- LOBROT, M. "Pedagogía Institucional", en Huisman, D. *Enciclopedia de la Psicología*. T. III. Barcelona, Plaza y Janes, 1988. pp. 254-258.
- McLAREN, *La vida en las escuelas*. México, Siglo XXI, 1994. pp. 195-234.
- OURY, F. y Vázquez, A. *Hacia una Pedagogía del Siglo XX*. Siglo XXI. pp. 183-187 y 205-208.



**CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS
ANTOLOGÍA BÁSICA**

PARTICIPARON EN SU ELABORACIÓN:

AROLDO AGUIRRE WENCES

MIGUEL ÁNGEL BÁEZ LÓPEZ

JOSÉ DE JESÚS RODRÍGUEZ GUZMÁN

COORDINACIÓN DEL PROYECTO:

XÓCHITL LETICIA MORENO FERNÁNDEZ

NOVIEMBRE DE 1994

**ESTA OBRA SE IMPRIMIÓ EN
ORGANIZACIÓN VEROMART, S.A. DE C.V.
EN SEPTIEMBRE DE 1996, CON UN TIRAJE
DE 5038 EJEMPLARES
VENADO 104, COL. LOS OLIVOS.
DEL. TLÁHUAC. C.P. 13210
TELS. 863-48-88 AL 91**



