


GUÍA DEL ESTUDIANTE

ANTOLOGÍA BÁSICA



EL MAESTRO Y SU PRÁCTICA
DOCENTE

.....
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SEP

INDICE

Presentación	1
Selección del Libro	2
Requisitos Generales	3
Primer Unidad	4
El rol del profesor y su Selección	4
La Innovación de la Práctica Docente	5
Segunda Unidad	6
Las Técnicas para Registrar	6
Intervención sobre la Escala Docente	7
Tercera Unidad	8
Las observaciones iniciales sobre Algunas	8
Formas de Comunicación de la Práctica	9
El rol y la Elaboración de Textos Académicos	10
Departamento de Apoyo	11
Organización	12
El rol de Evolución y Actualización	13
El rol de la Práctica	14
El rol de la Práctica	15

**EL MAESTRO
Y SU PRÁCTICA DOCENTE**

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

ÍNDICE

Presentación	5
Estructura del Curso	7
Problemática Generadora	8
Primera Unidad El Saber del Profesor y su Relación con la Innovación de la Práctica Docente	9
Segunda Unidad Algunas Técnicas para Registrar la Información sobre la Realidad Docente	19
Tercera Unidad Consideraciones Iniciales sobre Algunas Formas de Comunicación de la Práctica Docente y la Elaboración de Escritos Académicos	27
Material de Apoyo	31
Autoevaluación	32
Criterios de Evaluación y Acreditación	32
Bibliografía Básica	35
Bibliografía Complementaria	35

PRESENTACIÓN

El eje metodológico tiene tres propósitos fundamentales: El primero consiste en ofrecer espacios y actividades para que los estudiantes articulen los contenidos de la licenciatura de manera horizontal y vertical, alrededor de problemáticas generadoras en cada uno de los cursos.

El segundo pretende favorecer entre los profesores-alumnos la comprensión de la práctica docente en sus diferentes dimensiones y niveles, con la finalidad de que cuenten con elementos suficientes para diseñar, desarrollar y concluir proyectos innovadores, que los lleven a contar con mejores condiciones para desarrollar los procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento en la escuela.

El tercer propósito busca proporcionar a los estudiantes elementos teóricos, metodológicos e instrumentales que les permitan la estructuración y redacción del documento recepcional en una de las tres opciones de titulación que ofrecerá el eje metodológico, de tal forma que si el estudiante así lo desea, el documento concluido le puede servir para obtener su título profesional, una vez terminado el plan de estudios.

El eje metodológico se compone de nueve cursos, los cuatro primeros pretenden llegar a comprender una problemática significativa de la práctica docente propia, así:

El primer curso, titulado "El Maestro y su Práctica Docente", pretende reconocer, recuperar y revalorar la sabiduría de los profesores y proporciona elementos para su observación, descripción y narración.

El segundo, titulado "Análisis de la Práctica Docente Propia", identifica, analiza y evalúa los diferentes aciertos y errores del profesor-alumno en el caso concreto de su quehacer profesional.

El tercer curso, "Investigación de la Práctica Docente Propia", pretende llegar a una problemática significativa de la práctica y, alrededor de ella, articular los elementos teóricos que los diferentes cursos de la licenciatura proporcionan.

El cuarto curso, "Contexto y Valoración de la Práctica Docente", ofrece elementos para contextualizar y evaluar el estado que guarda la problemática en sus diferentes dimensiones y niveles.

La opción teórico-metodológica en que se inscriben estos cursos, es primordialmente el paradigma cualitativo de investigación, con enfoques que favorecen desde los profesores el análisis de su práctica docente dinámica, conflictiva y compleja. Los que se consideran más pertinentes son: la investigación acción participativa, la etnografía crítica, con apoyo de elementos de redacción e investigación documental.

En estos términos, los cursos del eje metodológico buscan contribuir a innovar el ejercicio profesional de los profesores, correspondiéndole a los cuatro primeros conocer y comprender una problemática, para después intentar transformarla.

En este marco referencial, el primer curso pretende reconocer, cuestionar, rescatar y revalorar la sabiduría docente; con el apoyo de técnicas de registro de información y elementos de comunicación y redacción documental.

"El Maestro y su Práctica Docente" se compone de tres unidades: la primera se refiere a los saberes docentes, su rescate y relación con la innovación; la segunda unidad ofrece elementos para registrar la información sobre la realidad docente, con la observación participante, las notas de campo y el diario escolar; y la tercera unidad proporciona contenidos que tienen que ver con la comunicación de la práctica docente, mediante narraciones, descripciones y argumentaciones; así mismo, proporciona orientaciones sobre la elaboración de escritos académicos.

Este primer curso introduce a los profesores-alumnos en la reflexión de su sabiduría docente, revalorar su función académica como actores principales en la escuela y el aula y les permite vislumbrar el cambio y la innovación para que lleguen a ser verdaderos profesionales de la docencia al término de la licenciatura.

En seguida les proporcionamos algunas orientaciones y sugerencias que les permitirán estudiar y desarrollar de mejor manera las actividades de esta guía:

- El curso está planteado como seminario-taller, en el sentido que requiere de un trabajo de reflexión, estudio de elementos teóricos y contrastación con la práctica; al mismo tiempo, necesita de un trabajo práctico de elaboración, de observación en la práctica docente, de producción de documentos y, en la medida de lo posible, de un trabajo colectivo en el que se analice, dialogue, confronte y construyan experiencias. Intentar vincular la teoría con la práctica es un trabajo en el que hay que introducirnos desde el primer curso del eje metodológico.

- Para favorecer la articulación entre los contenidos de este curso y los de los otros tres que se ubican de manera horizontal en el plan de estudios, se plantea una problemática generadora alrededor de la cual se pretende giren los diversos contenidos. Problematicar y tratar de articular el mayor número de contenidos en torno a la problemática, es un referente de todo el curso.

- En el curso se plantean sólo cinco grandes actividades que para su desarrollo requieren simultáneamente de elementos de las tres unidades que lo componen. Por ejemplo, la actividad previa es una sola, pero para elaborarla se necesita considerar elementos de las tres unidades, entregándose al terminarla un solo documento.

- Organícense para trabajar en un colectivo escolar, que puede ser un *Círculo de Estudio* con compañeros de la licenciatura, en sesión grupal con el asesor del curso, y si no es posible contar con compañeros de la UPN, por lo menos organicen un grupo de referencia con amistades o compañeros de trabajo; el propósito es tener algunos interlocutores con quienes comentar, dialogar e intercambiar puntos de vista sobre la materia.

- Consulten a su asesor tantas veces como les sea necesario, a fin de que les ayude a resolver sus dudas y les oriente sobre la mejor manera de realizar sus actividades.

- Procuren trabajar de manera metódica, con orden, sistematicidad y perseverancia, de tal forma que poco a poco desarrollen su formación metodológica y se hagan de hábitos y habilidades académicas que les serán de mucha utilidad en sus estudios.

- Confronten cuantas veces les sea posible sus saberes, prácticas, observaciones y escritos con sus compañeros del colectivo escolar, de tal manera que sus aprendizajes se vean enriquecidos y les sean más significativos.

- Analicen los textos de las antologías con una guía de lectura, ya sea que esté planteada en la guía o ustedes elabórenla con los temas importantes de la unidad. Lo sustancial no es examinar todo lo que tienen los textos, sino centrarse en los argumentos principales de acuerdo con los contenidos de la unidad.

- Elaboren fichas de trabajo siempre que analicen un texto, es un buen hábito de estudio porque facilita la elaboración de sus actividades.

- Consideren las diferentes funciones de las antologías: la básica comprende los textos fundamentales que se requiere analizar y comprender; en la antología complementaria se encuentran los textos que amplían la información; aunque su lectura no es obligatoria, son textos que complementan a los documentos básicos.

- Procuren contar con otros libros y manuales sobre metodología de la investigación y acudan frecuentemente a las bibliotecas que estén próximas, a fin de documentarse y estar bien informados sobre los temas del curso.

- Conserven sus actividades por duplicado y en orden, al terminar el curso entreguen al asesor un paquete con todas sus actividades para que les acredite el curso en una sesión de acreditación. Al concluir cada actividad verifiquen su correcta elaboración, contrastándola con los criterios de evaluación correspondientes que se encuentran al final de esta guía.

PROPÓSITO GENERAL:

El profesor-alumno, a partir de la reflexión en su experiencia profesional, de técnicas de observación y elementos de redacción, reconocerá el valor de sus saberes docentes, como punto de partida para rescatarlos, incrementarlos e innovar su trabajo cotidiano; con lo anterior se introducirá en la sistematización de su práctica docente.

PRIMERA UNIDAD

El Saber del Profesor y su Relación con la Innovación de la Práctica Docente

PROPÓSITO: El profesor-alumno identificará en su práctica docente y desde sus propios saberes, algunos elementos factibles de preservar y de innovar; con la perspectiva de introducirse en la comprensión y transformación de su labor cotidiana.

SEGUNDA UNIDAD

Algunas Técnicas para Registrar la Información sobre la Realidad Docente

PROPÓSITO: El profesor-alumno desarrollará algunas técnicas etnográficas de investigación que le permitan identificar, aclarar y cuestionar en su práctica sus saberes docentes.

TERCERA UNIDAD

Consideraciones Iniciales sobre Algunas Formas de Comunicación de la Práctica Docente y la Elaboración de Escritos Académicos

PROPÓSITO: El profesor-alumno se apropiará de elementos de escritura y redacción que le permitan elaborar descripciones y narraciones sobre aspectos significativos detectados en su primer acercamiento en la comprensión de su docencia.

```
graph TD; A[PROBLEMÁTICA GENERADORA] --> B[ ]; B --> C[ ]; B --> D[ ]
```

PROBLEMÁTICA GENERADORA

Desde el saber del profesor-alumno, ¿qué aspectos de su práctica docente considera debe preservar y cuáles necesita renovar, con la intención de llegar a mejores aprendizajes y condiciones de estudio para los involucrados?

**EL SABER DEL PROFESOR Y SU RELACIÓN
CON LA INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

PROPÓSITO:

El profesor-alumno identificará en su práctica docente y desde sus propios saberes, algunos elementos factibles de preservar así como de innovar; con la perspectiva de introducirse en la comprensión y transformación de su labor cotidiana.

EVALUACIÓN**ACTIVIDAD PREVIA**

Escrito de extensión libre sobre la problemática generadora del curso. ①

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Documentos escritos sobre: ②

1. Relación de la sabiduría docente con el saber científico-pedagógico.
2. Reconocimiento de nuestros saberes docentes.
3. Crítica de la sabiduría docente.

ACTIVIDAD FINAL

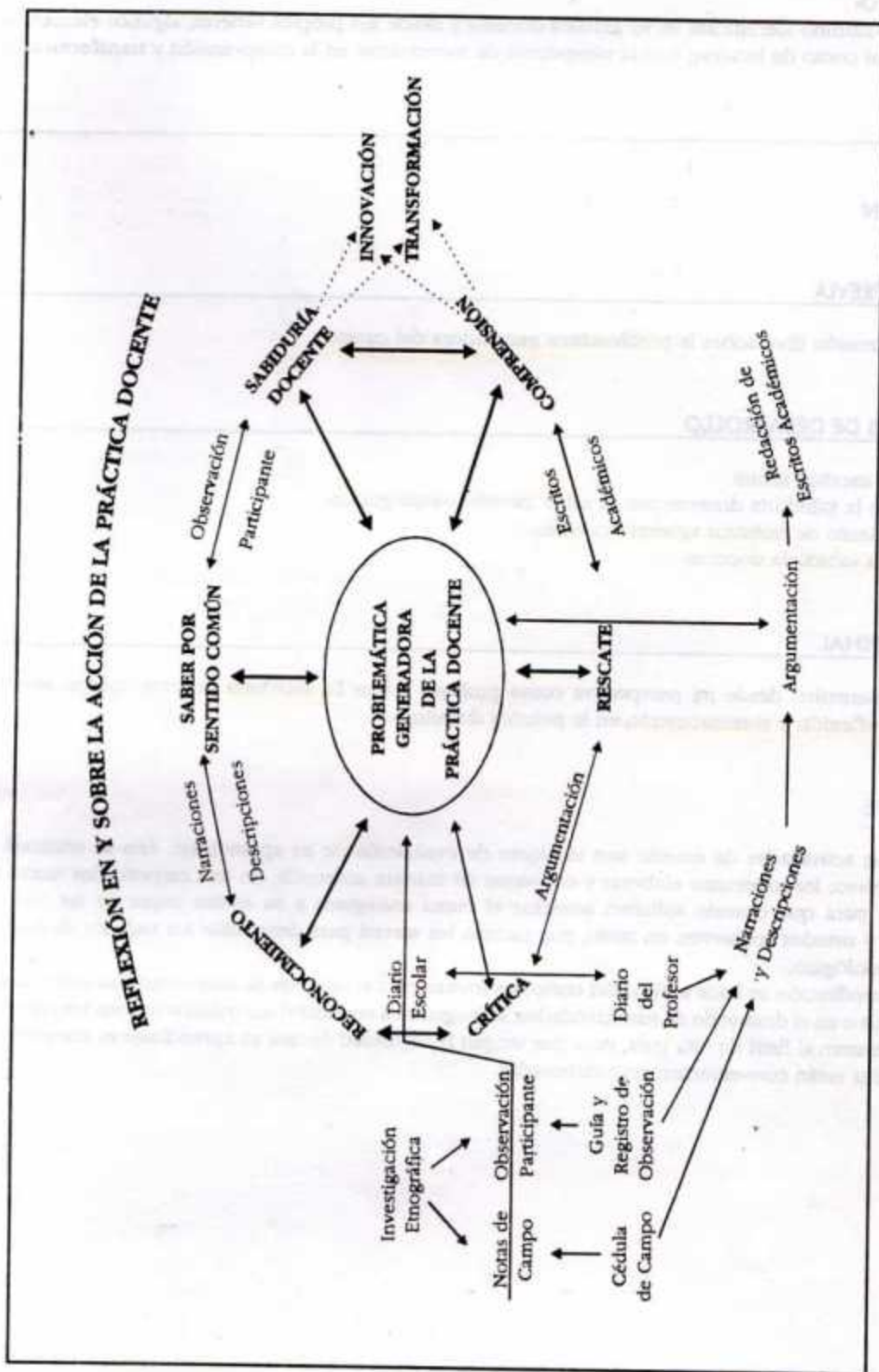
Escrito argumentativo desde mi perspectiva como profesor sobre: La sabiduría docente: crítica, rescate e innovación mediante la reflexión y sistematización en la práctica docente. ③

IMPORTANTE

Dado que sus actividades de estudio son el objeto de evaluación de su aprendizaje, ésta se realizará formalmente al terminar el curso; les sugerimos elaborar y conservar de manera ordenada, en una carpeta, dos tantos de cada uno de sus trabajos, para que cuando soliciten acreditar el curso entreguen a su asesor copia de las cinco actividades de acreditación y ustedes conserven un tanto, que incluso les servirá para desarrollar los trabajos de los siguientes cursos del eje metodológico.

Aunque la acreditación se hace al final del curso, les invitamos a acudir con su asesor cuantas veces tengan dudas sobre su aprendizaje o en el desarrollo de sus actividades; les sugerimos verificar si sus trabajos reúnen los criterios de evaluación que se encuentran al final de esta guía, para que tengan la seguridad de que su aprendizaje es correcto y certifiquen que sus actividades están convenientemente elaboradas.

ESQUEMA CONCEPTUAL



ACTIVIDADES DE ESTUDIO

A

ACTIVIDAD PREVIA

Aunque los cambios generalmente vienen de fuera de nuestras escuelas y no se consulta nuestro parecer, los profesores-alumnos en servicio también tienen una concepción sobre los cambios en la práctica docente; con el fin de que se internen en la aventura de la innovación pedagógica, les invitamos a elaborar un escrito de extensión libre donde expliciten sus reflexiones y puntos de vista sobre la problemática generadora del curso, que está planteada de la siguiente manera:

Desde el saber del estudiante-profesor, ¿qué aspectos de su práctica docente considera debe preservar y cuáles necesita renovar, con la intención de llegar a mejores aprendizajes y condiciones de estudio para los involucrados?

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

TEMA

LA SABIDURÍA DOCENTE

Actividad 1

Relación de la Sabiduría Docente con el Saber "Científico-pedagógico"

En general los profesores nos asumimos como ignorantes frente a los saberes "científico-pedagógicos" (el paradigma constructivista considera que éstos son los únicos saberes verdaderos); también consideramos generalmente que los saberes científicos son infalibles, verdades absolutas, autoridad superior en la materia y que se aplican en la práctica docente con éxito superior.

Sin embargo ¿esto es realmente cierto en el caso concreto de nuestra práctica docente? En las situaciones escolares que vivimos cotidianamente, que son complejas, conflictivas, inciertas y contradictorias ¿los saberes "científico-pedagógicos" nos dan la solución a todos nuestros problemas docentes? en nuestras situaciones educativas cotidianas ¿qué tanto más, ¿los saberes que hemos construido a lo largo de nuestra experiencia docente, o los saberes científicos?, ¿a cuáles les damos más valor?, ¿hay jerarquía entre ellos?

¿Existe un modo único de conocer y de saber?, ¿acaso la sabiduría docente tiene su propia rigurosidad para incrementar su verosimilitud?, ¿esa racionalidad es diferente a la que se concibe tradicionalmente? Los profesores y alumnos somos los protagonistas principales en la práctica docente, ¿acaso no hemos aprendido en las experiencias acumuladas que se repiten de manera variada?, ¿no sirve

de nada lo que sabemos?, ¿en verdad consideramos que sólo los que se dicen científicos pueden producir saberes y nosotros no? o ¿más bien consideramos que los profesores actuamos inteligentemente en nuestra práctica docente, adecuando nuestro trabajo a las circunstancias y determinantes que nos impone la realidad docente?

¿Los profesores nos encontramos devaluados?, ¿tenemos que revalorar nuestro trabajo y nuestro saber?, ¿existe la sabiduría docente?, ¿cómo reconocerla?, ¿qué relación tiene con el saber "científico-pedagógico"?, ¿qué se puede hacer?

Sobre estos planteamientos, que actualmente se encuentran en debate, es necesario que en un documento argumenten y expongan sus puntos de vista académicos, de tal manera que presenten su conceptualización, explicando las relaciones y diferencias entre:

- Saber docente cotidiano, profesional y "científico"
- Ignorancia y sabiduría del profesor y del científico
- ¿Existe un modo único de conocer y de saber, o existen diferentes modos?
- ¿Qué lugar ocupa el saber del profesor respecto al "saber científico"?
- ¿Cuáles son sus puntos de vista sobre los planteamientos anteriores?

• Para que su argumentación sea consistente, primero escriban sus puntos de vista sobre el asunto; una vez hecho esto y con la finalidad de enriquecer sus ideas, tomen los cuestionamientos anteriores como guía de lectura y analicen en la primera unidad de su *Antología básica* los siguientes textos:

- "El saber de los maestros", de Willfred Carr y Stephen Kemmis.
- "El problema al revés", de Donald A. Schön.

Con la finalidad de que amplíen su información y estén mejor documentados, les sugerimos consultar también en la primera unidad de su *Antología complementaria* el documento:

- "La formación de la teoría del sentido común", de John Elliott.

• Si les es posible, pueden consultar otros libros o manuales sobre el asunto que estén a su alcance.

• Con base en el texto titulado "Desde la perspectiva del estudiante. Cómo se desarrolla una redacción", de María Teresa Serafini, que se encuentra en la unidad III de la *Antología básica* y les ofrece orientaciones sobre cómo redactar un texto, y con las fichas de trabajo obtenidas al estudiar los textos recomendados y la primera versión del documento que hicieron al iniciar esta actividad, elaboren la nueva versión de su escrito, que pueden titular: *Relación de la sabiduría docente con el saber científico-pedagógico*.

• Una vez terminado el documento, preparen la última versión del mismo; para lo cual es muy recomendable que asistan con su colectivo escolar a intercambiar sus puntos de vista sobre la actividad, recibir ideas o sugerencias, aportar elementos y concluir su trabajo.

Para verificar la certeza de su actividad, consulten los criterios de evaluación que se encuentran al final de la guía.

IMPORTANTE

Partimos del supuesto de que usted ya sabe elaborar fichas de trabajo, dado su antecedente de escolaridad; sin embargo, si requiere recordar cómo se hace una ficha, consulte el material incluido al final de la *Antología complementaria*.

Actividad 2

Reconocimiento de nuestros saberes docentes

Comúnmente los profesores no damos valor a lo que sabemos sobre la docencia que desarrollamos en las escuelas; esto, porque generalmente no reflexionamos sobre nuestras experiencias o conocimientos y no intercambiamos puntos de vista con otros maestros de manera constante, lo llegamos a hacer esporádicamente mas no seguimos un proceso ordenado y sistemático.

Desde luego que tenemos muchos saberes que se manifiestan mediante opiniones, valoraciones y acciones que desarrollamos en las condiciones concretas del marco escolar; esas acciones que realizamos en las situaciones educativas tienen implícitos muchos saberes, como por ejemplo: habilidades para enseñar, conocimientos práctico-pedagógicos, haceres y hábitos escolares; conceptualizaciones, conjeturas y métodos de enseñanza; imágenes, esquemas, guiones, modelos pedagógicos y epistemológicos implícitos, actitudes y constructos docentes acertados. Estos saberes a su vez se mezclan con rutinas, encasillamientos, inercias burocráticas y estereotipos docentes que, si prevalecen, se oponen al cambio, fomentan la pasividad y no permiten nuestro desarrollo profesional.

En nuestra práctica cotidiana estos saberes y rutinas se producen en la ambigüedad, contradicción, contingencia e incertidumbre de las situaciones educativas, que complejizan más el proceso; por lo que nuestros saberes permanecen implícitos y comúnmente no los ponemos en tela de juicio, sino se mantienen ocultos, no los reconocemos e incluso oponemos resistencia para expresarlos e identificarlos, ocasionando esto que muchas veces nuestra rica experiencia se olvide y abandone y, por lo tanto, que también nuestros saberes se desaprovechen, pierdan y caigan en el olvido.

En este curso y en todos los del eje metodológico, una de nuestras pretensiones es ofrecerles elementos teóricos, metodológicos y técnicos para que ustedes reconozcan, rescaten y revaloricen su sabiduría docente; y no sólo esto, sino que mediante un proceso metodológico los compartan, contrasten, critiquen, enriquezcan con la teoría, comparen con los saberes construidos en el proceso histórico social de la pedagogía mexicana para incrementar su

verosimilitud. Todo lo anterior con la finalidad de que pasen de ese saber cotidiano y común a un saber profesional en el que se apoyen para actuar con mayor certeza en las situaciones complejas y contradictorias en que está dando la práctica docente.

Nosotros consideramos en este sentido que la sabiduría que ustedes tienen en cuanto a la docencia contiene un gran valor, no se puede perder, es digna de comentar con sus compañeros de escuela y de estudios, es importante que conozcamos todos quienes intervenimos en el quehacer educativo para ilustrarnos, y pretendemos que al concluir el proceso puedan desarrollar una docencia más profesional.

La presente actividad no busca desarrollar todo el largo proceso que se dará en varios cursos, sólo se circunscribe a que ustedes expliciten sus saberes, los observen, describan, describan y expliquen los más significativos de entre la maraña de cuestiones que se encuentran en las situaciones conflictivas de nuestro ejercicio profesional.

Se trata de que reconozcan el conjunto de sus saberes acerca de la enseñanza, el aprendizaje y su contexto en el marco escolar. El escrito al que se llegará puede llevar por título: *Reconocimiento de nuestros saberes docentes*. Las tareas específicas que desarrollarán son las siguientes:

4. Nárrennos lo que hacen en su salón de clases o escuela. Mediante una lluvia de ideas expreséno oralmente en una grabadora o escríbanlo; lo importante es anotar en un listado lo que sabemos hacer.
5. Tomen en cuenta que nuestros saberes docentes usualmente son vagos y confusos, por lo que es difícil expresarlos, entonces hay que seguir un proceso de observación analítico para su identificación. Desde luego siempre tenemos alguna idea de lo que hacemos, recordemos que en nuestra labor docente obramos inteligentemente, así que exploremos nuestros pensamientos y experiencias, observemos directamente en nuestras situaciones educativas para empezar a describir la maraña escolar y poder especificar, señalar y aclarar estos saberes. Válganse de observaciones en grabadora, de narraciones, de intercambios con el colectivo escolar, trabajen con inteligencia y elaboren todo un inventario de sus diferentes saberes docentes.
6. Apóyense en los textos de la *Antología básica*, primera unidad, principalmente en el de Donald Schön titulado "El problema al revés", y en el del profesor Federico Acosta Cruz, que aunque no elaboró todo un inventario de los saberes, sí les sirve como referente en cuanto a reseña mucho de sus conocimientos docentes.
7. Procedan a clasificar sus saberes por lo menos en cinco grandes categorías: ¿qué saben sobre cada uno de los cuatro primeros cursos del área común de la licenciatura?, que son:
 - Formación Docente. Escuela Pública y Proyectos Educativos en México (1857-1940).
 - Grupos en la Escuela.

- El Niño: Desarrollo y Procesos de Construcción del Conocimiento.

- El Maestro y su Práctica Docente.

Aquí se trata sólo de que expliciten lo que saben de estos cursos, porque lo han aprendido en su experiencia docente, no lo que han leído o saben de manera teórica; se trata de saberes que conocen porque se dan en la acción de su ejercicio profesional.

Analicen los propósitos de los cursos para que comprendan la materia disciplinaria que tratan y puedan clasificar con más facilidad sus saberes; por ejemplo, nuestro curso sobre El Maestro y su Práctica Docente trata sobre el profesor, sus saberes, sus concepciones, etc., y sobre elementos de metodología de la investigación, por lo que necesitan contrastar su inventario de saberes con la materia del curso y proceder a clasificar. **Es importante tener claro que se trata de saberes prácticos y no teóricos.**

Probablemente la quinta categoría sobre estos saberes es extensa; pueden dividirla, si lo consideran necesario, en subcategorías. Es posible que al hacer su clasificación de saberes recuerden otros, los cuales procederán a clasificar en el grupo correspondiente.

Se necesita que al enunciar cada uno de sus saberes no sólo escriban su título sino también expliquen brevemente en qué consiste, para clasificar y evitar confusión.

Como la actividad se presentará mediante un escrito académico, se requiere que reúna las características de un documento de esa naturaleza, por tanto les sugerimos consulten la tercera unidad del curso, donde les ofrecemos elementos en ese sentido.

Recuerden que estas actividades son valiosas y enriquecen más nuestro aprendizaje si intercambiamos puntos de vista con nuestro colectivo escolar, donde podemos reflexionar con compañeros que también se interesan por estos contenidos.

Para hacer su versión final del escrito reúnan las fichas de trabajo que tienen, sus registros de observación, sus notas de campo y diarios escolares, a manera de que con toda la información a la mano procedan a la redacción.

No olviden que la versión final de la actividad se hace en dos ejemplares, uno de los cuales servirá para la acreditación al finalizar el curso.

IMPORTANTE

Recuerden que el servicio de asesoría en su Unidad UPN es permanente de martes a sábado, por lo que si lo necesitan o desean pueden acudir con su asesor a aclarar sus dudas o profundizar sus aprendizajes cuando lo consideren apropiado. Los únicos requisitos son llevar preparadas sus preguntas y solicitar el servicio.

TEMA

LA PRÁCTICA DOCENTE: RESCATE E INNOVACIÓN

Actividad 3

Crítica de la Sabiduría Docente

Nuestros saberes docentes son valiosos porque responden a las necesidades de nuestra escuela y contexto concreto, pero no podemos caer en el error de considerarlos infalibles universalmente, verdaderos y superiores a los demás; más bien, son valiosos porque responden a las necesidades de nuestra docencia, pero de ninguna manera pretendamos generalizarlos; al contrario, ahora nos concentraremos en su análisis para ver si vale la pena recuperarlos todos o si hay que desechar algunos; necesitamos rescatar sólo lo valioso y suprimir lo superfluo.

Someter a crítica nuestros saberes docentes es imprescindible para aumentar nuestra verosimilitud sobre ellos; no es suficiente con su reconocimiento, necesitamos problematizarlos para eliminar de ellos las distorsiones y creencias ilusorias, con la finalidad de que poco a poco nos acerquemos a un saber profesional tan válido como cualquier otro saber académico.

Con el propósito de someter a crítica nuestros saberes docentes y determinar los que se eliminan, preservan e innovan, se plantea la presente actividad, en la que nuevamente se llegará a la elaboración de un documento, para el que les proponemos el siguiente título: **"Crítica de la sabiduría docente"**. Las tareas que ahora efectuarán son:

- Analizar el grado de conciencia y enajenación que tenemos es indispensable, ya que muchas veces la alienación que presentamos nos hace caer en formas de vida social y escolar irracionales y contradictorias, que nos llevan a aceptar saberes como favorables cuando son lo contrario. Examinar nuestra situación es muy recomendable, porque difícilmente tenemos una conciencia crítica; más bien, nos encontramos en una conciencia ingenua y el problema es pasar a lo que Paulo Freire llama concienciación, desde donde podemos reconocer los saberes significativos para nuestro trabajo y excluir los que conciben de manera limitada y restringida nuestras capacidades.

Para clarificar con amplitud esta temática, les invitamos a estudiar en la primera unidad de la *Antología básica* los textos que se indican, con una guía de lectura previa derivada de los planteamientos anteriores; los textos son:

(F) "Acción cultural y concienciación", de Paulo Freire, y

(F) "Sobre la razón y la libertad", de Wright Mills.

- Los aspectos de la enajenación, la racionalidad tecnológica, el saber, el cambio y los valores involucrados, es conveniente aclarármolos de la mejor manera posible con el propósito de ofrecer mayores elementos sobre los mismos. Por lo que los invitamos a ponerse de acuerdo con otros de sus compañeros y a organizarse

con la finalidad de asistir a su Unidad UPN, para que analicen un video sobre estos aspectos, realicen el reporte de la película, comenten los temas en el colectivo de la sesión y, con la serie de fichas de trabajo que logren elaborar, concentren la información en un cuadro, a fin de que tengan a la mano estos datos y los utilicen para elaborar el documento producto de la actividad.

④ Videocasete *Metrópolis*

- Director, Fritz Lang
- Estados Unidos, 70 minutos.
- Guía de la película:

Resuman brevemente los argumentos centrales de la

película sobre los temas siguientes:

- Saber del obrero, saber gerencial y saber del científico
- Valores involucrados en la racionalidad tecnológica
- Enajenación de obreros, capataces, gerentes y científicos
- Formación de la conciencia crítica
- Implicaciones hacia la elaboración del documento *Crítica de la sabiduría docente*

Les sugerimos concentrar la información obtenida en un cuadro cuyo encabezado a continuación se les presenta. Si ustedes tienen otra idea, utilícenla, siempre y cuando se cumpla el propósito de la tarea.

TEMA	TEXTO DE PAULO FREIRE	TEXTO DE MILLS	PELÍCULA METRÓPOLIS	OPINIÓN DEL ESTUDIANTE	CONCLUSIÓN

También, si lo consideran apropiado para ampliar y documentar mejor el tema, pueden consultar en la *Antología complementaria* el texto "Concientización y liberación. Una conversación con Paulo Freire", del Instituto de Acción Cultural de Ginebra, Suiza, que se encuentra en la primera unidad, o algún otro manual o libro sobre la cuestión que tengan a su alcance.

- Con la lectura de los textos y las fichas de trabajo elaboradas, examinen el inventario de saberes realizado en la actividad anterior, seleccionen los más significativos y problematícenlos con los elementos adquiridos, para que empiecen a perfilar los que suprimirán, los que corregirán y los que preservarán en sus actuales condiciones.
- Observen en la acción de su práctica docente los saberes más significativos, para esclarecerlos aún en mayor medida, describirlos y llegar incluso a dar una explicación oral y escrita sobre ellos.
- Analicen sus saberes docentes significativos en su colectivo escolar, intercambien puntos de vista sobre ellos, contrástenlos con los saberes de otros compañeros, principalmente cuando sean similares, consideren po-

sibilidades y limitaciones de sus conjeturas, esclarezcan aún más los que supriman, renueven y preserven.

- ⑤ Reclasifiquen nuevamente sus saberes de la actividad anterior, traten de encontrar relaciones entre ellos, consideren que los saberes no están aislados; ahora ya empezarán a darse cuenta que obedecen a una concepción política de la acción, a un diseño de acciones planificadas y a una aplicación o ejecución de estas acciones, que antes permanecían implícitas y ahora más o menos ya pueden empezar a explicitar para determinar con mayor comprensión del asunto los que eliminan, preservan o renuevan. Consideren la problematización, observación y descripciones realizadas, así como el análisis y contraste hecho entre compañeros.

- ⑥ Con el cuadro de concentración de la película, las fichas de trabajo, los registros de observación, las notas de campo y los diarios escolares preparen la versión final de su actividad; tengan en cuenta las recomendaciones que debe reunir un documento académico, mismas que se proporcionan en la tercera unidad, y elaboren sus dos ejemplares del trabajo.

① - que relación guardan mis saberes con estas lecturas

② saberes

ACTIVIDAD FINAL

TEMA
REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN
DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Actividad
Escrito argumentativo desde
mi perspectiva como profesor sobre:
la sabiduría docente: crítica, rescate
e innovación, mediante la reflexión
y sistematización en la práctica docente

Como ya indicamos, el presente curso y en general los cursos del eje metodológico pretenden ofrecerles elementos teóricos, metodológicos e instrumentales para que ustedes reconozcan, rescaten y valoren su sabiduría docente en la acción de su quehacer cotidiano. Para incrementar la verosimilitud de estos saberes, les corresponderá contrastarlos con los saberes de otros compañeros, con elementos teóricos y con los sucesos históricos contextuales con los que interactuamos en nuestras escuelas públicas, para pasar de los saberes por sentido común a acciones maduras y profesionales.

Este proceso será factible si favorecemos la reflexión sistemática en la acción de nuestro trabajo docente. Actuar reflexivamente sobre nuestras acciones para transformarlas en un proceso que, si logramos llevar a cabo de manera sistemática en nuestras escuelas públicas, cambiará nuestras instituciones y nosotros desarrollaremos nuestro pensamiento crítico y nuestra capacidad profesional para actuar.

Para concluir la unidad, les invitamos a realizar la última actividad sobre la temática comentada en los párrafos anteriores, de manera que se argumenten las ventajas de reflexionar para conocer en la acción y su relación con la sabiduría docente y la innovación. El título que le hemos puesto a esta actividad es: "La sabiduría docente: crítica, rescate e innovación mediante la reflexión y sistematización en la acción de la práctica docente".

Los tópicos que ahora les proponemos desarrollar para concluir la presente actividad, son los siguientes:

- La sabiduría docente y el saber "científico" pedagógico. (Conceptualización, importancia, jerarquía, tipos y diferencias.)
- Rescate, rescate y revalorización de los saberes docentes.
- La práctica docente: rescate y renovación. (Esperanza, concientización, racionalidad técnica, crítica y libertad.)
- Reflexión en la acción de la práctica docente. (Reflexión en la acción, profesionalización de la docencia, innovación y propuesta de formación del eje metodológico.)

Las acciones que ahora les proponemos para elaborar su actividad final, son las siguientes:

- Elaboren sus fichas de trabajo sobre el análisis de los textos que se encuentran en la primera unidad de la *Antología básica*, que son:

① "Los profesores como intelectuales transformadores", de Henry Giroux.

② "Propuesta de formación del eje metodológico de la Licenciatura en Educación", de los autores de esta guía.

③ Analicen la película titulada *El Profe*.

El cambio y la innovación son por lo común procesos complejos, conflictivos y negociados que si se saben conducir de manera profesional pueden llegar a transformar positivamente las condiciones de estudio y trabajo de los involucrados en la escuela; sobre el tema del cambio escolar versa la película *El Profe*, que les invitamos a analizar en la Unidad UPN. Previamente a la sesión organicense en grupo, como lo hicieron con el video *Metrópolis*, y ahora ustedes hagan su guía de la película, elaboren sus fichas de trabajo, intercambien puntos de vista en grupo después de la sesión y concentren la información. Los datos de la película son los siguientes:

- Videocasete *El Profe*.

Director, Miguel M. Delgado.

México, Posa Film Internacional.

140 minutos.

- Elaboren nuevas fichas de trabajo sobre el tema de la profesionalización de la docencia; si desean ampliar su información al respecto, en la *Antología complementaria* -primera unidad- se encuentra el siguiente texto:

- "El profesor como profesional autónomo que investiga reflexionando su propia práctica", de Ángel I. Pérez Gómez.

- Examinen sus escritos de las actividades anteriores. Se trata de retomar la información más importante, trabajada en las primeras cuatro actividades, sobre los tópicos que se desarrollaron en la presente actividad, con la finalidad de que puedan realizar con mayor rigurosidad y consistencia su documento final del curso.

No se trata de sumar o acumular documentos, sino de hacer una nueva lectura con la experiencia adquirida y construir el nuevo escrito con las ideas y planteamientos centrales sobre los contenidos del curso; hay que seleccionar, desechar, recomponer, aumentar y darle forma al nuevo documento de acuerdo con las orientaciones que les ofrecemos en la tercera unidad.

- Elaboren su documento final. Con toda la información recopilada y ordenada, con las orientaciones de la tercera unidad sobre la elaboración de escritos académicos y con su iniciativa y creatividad, elaboren su actividad final. Recuerden que es un escrito argumentativo y por lo tanto tienen que fundamentar y justificar las tesis centrales sobre los tópicos que se tratan.

PRESENTACIÓN DE (1994)

ENCUADRE EL MAESTRO Y SU PRACTICA DOCENTE EN
 LA FORMACION DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Presentación de (1994)
 Encuadre del maestro y su práctica docente en la
 formación de la práctica docente

Presentación de (1994)
 Encuadre del maestro y su práctica docente en la
 formación de la práctica docente

Presentación de (1994)
 Encuadre del maestro y su práctica docente en la
 formación de la práctica docente

Presentación de (1994)
 Encuadre del maestro y su práctica docente en la
 formación de la práctica docente

Presentación de (1994)
 Encuadre del maestro y su práctica docente en la
 formación de la práctica docente

Presentación de (1994)

EL MAESTRO Y SU PRÁCTICA DOCENTE

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Í N D I C E

PRESENTACIÓN DEL CURSO	5
UNIDAD I. EL SABER DEL PROFESOR Y SU RELACIÓN CON LA INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE	7
Presentación	9
Tema: La sabiduría docente	9
El saber de los maestros. Wilfred Carr y Stephen Kemmis	9
El problema al revés. Donald A. Schön	12
Mis experiencias en escuelas unitarias. Federico Acosta C.	17
Tema: La práctica docente: rescate e innovación	19
Acción cultural y concienciación. Paulo Freire	19
Sobre la razón y la libertad. C. Wright Mills	31
Tema: Reflexión en la acción de la práctica docente	37
Los profesores como intelectuales transformativos. Henry A. Giroux.	37
La propuesta de formación del eje metodológico. Arias Ochoa, Gutiérrez Bravo y Rodríguez Guzmán.	42
UNIDAD II. ALGUNAS TÉCNICAS PARA REGISTRAR LA INFORMACIÓN SOBRE LA REALIDAD DOCENTE	51
Presentación	53
Tema: La observación participante	53
Observación participante y diario de campo en el trabajo docente. Boris Gerson.	53
Tema: las notas de campo y el diario escolar	70
Una invitación a reflexionar sobre nuestra práctica docente y su entorno. Cecilia Fierro	70
Un recurso para cambiar la práctica: el diario del profesor. José Martín Toscano	76
Tema: Etnografía y práctica docente	82
La validez de los estudios etnográficos: implicaciones metodológicas. Gary L. Anderson	82



PRESENTACIÓN DEL CURSO

El curso "El Maestro y su Práctica Docente" pretende ofrecerles elementos sobre el rescate y valoración de sus saberes docentes, con la perspectiva de que ustedes preserven lo valioso de su sabiduría y renueven los elementos que consideren hay que modificar; para llegar a este propósito, se ofrecen también elementos sobre observación participante y diario escolar, así como sobre algunas formas de comunicación del trabajo cotidiano y la elaboración de escritos académicos, con la finalidad de que expliciten lo que trabajan en el curso en un documento formal.

La Antología Básica, tiene como función ofrecer los contenidos mínimos necesarios que cubran los propósitos del programa; por lo cual, los textos que la componen son de carácter obligatorio para su aprendizaje, junto con las actividades de su guía del estudiante; desde luego que aunque no es obligatorio, es recomendable que para su mejor formación, no se conformen con el estudio de los escritos básicos, sino en la medida de sus posibilidades, traten de ampliar y profundizar sus conocimientos, con el estudio de los documentos de la Antología complementaria del curso; e incluso, si les es posible, pueden consultar otros libros y manuales que tengan a su alcance, para que puedan documentarse ampliamente sobre el tema y adquieran la habilidad de consultar diferentes fuentes al estudiar un tópico determinado.

Para hacer el análisis de los textos, les sugerimos que anticipen una guía de lectura, que les permita explicitar los temas a consultar, sobre los cuales también es conveniente elaborar previamente conjeturas o hipótesis de trabajo, que puedan confirmar o modificar con el estudio de los escritos de la Antología; en estos términos, al hacer sus lecturas el aprendizaje será más enriquecedor.

Cada uno de los textos tiene una presentación donde se contextualiza el documento y se enmarcan las ideas centrales del escrito en relación con el programa, esto hace necesaria la lectura de estas presentaciones, porque les facilitará la comprensión del escrito.

Procuren al estudiar los textos tener a la mano un diccionario, con la finalidad de consultarlo cuando existan términos confusos o que no conocen, para que su comprensión sea mayor; incluso pueden consultar diccionarios especializados; los cuales se encuentran en el acervo de las Unidades U.P.N.

Por último, la Antología Básica ofrece textos para los temas de las tres unidades de que consta el curso, presentados en el orden en que están en el índice, pero como el trabajo del curso gira en torno a la problemática generadora planteada, los escritos se estudiarán conforme se requieran en el proceso del seminario taller y no necesariamente en el orden en que se encuentran.

**EL SABER DEL PROFESOR Y SU RELACIÓN
CON LA INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

Los textos que conforman la unidad apoyan el propósito de que el profesor estudiante reconozca, rescate y valore sus saberes docentes en su práctica cotidiana.

Carr y Kemmis, así como Donald Schön, nos ofrecen sus puntos de vista sobre la conceptualización, características y tipos de saberes, también informan sobre la forma de identificar, clarificar y contrastar estos saberes en la acción misma, el valor que estos saberes tienen para la profesión y la importancia de la reflexión en la acción educativa. El testimonio del profesor Acosta Cruz explicita algunos de sus saberes docentes y nos brinda la oportunidad de contrastarlo con los nuestros, y con lo que afirman los textos de los autores anteriores.

Rescatar y revalorar nuestros saberes, implica someterlos a un proceso de crítica, que nos permita darnos cuenta del nivel de conciencia que hemos hecho de ellos, de las debilidades y aciertos de estos saberes en el contexto histórico social en que se están dando, para modificarlos, enriquecerlos o eliminarlos. Los textos de Paulo Freire y Wright Mills nos ofrecen elementos para hacer el análisis anterior, elementos que se refuerzan también con los documentos de Schön, Carr y Kemmis que se indicaron en el párrafo anterior.

El texto de Giroux es el último de la Antología, en él se concibe a los profesores como intelectuales transformadores, su lectura nos permite retomar los diferentes planteamientos de la unidad, pone énfasis en la relación del quehacer docente con la perspectiva de buscar las condiciones apropiadas para la transformación.

TEMA: La sabiduría docente

LECTURA: EL SABER DE LOS MAESTROS*

Una crítica de la enseñanza se opone al argumento generalizado de que la investigación educativa está reservada a los expertos académicos; al contrario, el desarrollo profesional de los maestros requiere la adopción por parte de éstos, de una actitud investigadora que oriente su práctica educativa.

De los ocho capítulos de que se compone el libro, el capítulo "el saber de los maestros" se encuentra en el primer capítulo, que trata sobre la relación entre los maestros, los investigadores y el currículum; el texto se refiere a los saberes de los maestros, su conceptualización, características y clasificación y en él se pueden analizar críticamente los siguientes cuestionamientos:

¿Son los saberes certezas absolutas? ¿Pueden cambiar, modificarse y perfeccionarse? ¿Para qué sirven el diálogo, la colaboración y la contrastación en relación con los saberes? ¿Cómo clasificar esos saberes? ¿Por qué los profesores generalmente no explicitan sus saberes? ¿Qué relación hay entre los saberes de los profesores y los saberes científicos?

Como es necesario clasificar las respuestas a estas preguntas, los invitamos a estudiar el texto, elaborar sus fichas

de trabajo y desarrollar las actividades que la guía del estudiante tiene sobre este tema.

Parte de lo que saben los maestros, como la noción de que la clase sea el lugar adecuado en donde desarrollar la educación, tiene sus raíces en el hábito, el ritual, el precedente, la costumbre, la opinión o las meras impresiones. Para empezar la tarea crítica, primero hay que rescatar la racionalidad de entre la maraña de supuestos. Otros saberes, como podría ser el de una teoría sobre las diferencias entre las aptitudes individuales, son esencialmente abstractos, siendo preciso estudiar sus implicaciones concretas a fin de retrotraerlos bajo la jurisdicción del análisis crítico (o de lo contrario la empresa crítica se disolvería en meros juegos de palabras o polémicas). La acción estratégica, que está informada por cierto marco de pensamiento o racionalidad y cuenta además con una práctica que le confiere significado material, es más idónea para la reflexión crítica. Un ejemplo de acción estratégica podría ser la utilización de la enseñanza cooperativa por parte de un maestro normal y de un especialista en lectura, a fin de ensayar una recuperación. Su racionalidad se funda en la idea del esfuerzo en colaboración entre docentes y estudiantes, y su alcance práctico es el de un arreglo operativo que puede beneficiar a unos y otros en la empresa común. Pero tanto la teoría como la práctica se contemplan como provisionales y susceptibles de modificación a la luz de la experiencia.

*Walter Carr y Stephen Kemmis "El saber de los maestros", en Carr, Walter y Stephen Kemmis Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesor. Barcelona, Martínez Roca, 1988. pp. 58-62.

Para subrayar el punto de que algunos tipos de conocimiento proporcionan un fundamento más eficaz que otros a la reflexión crítica, puede bastar con atender a los tipos de saberes que los enseñantes poseen y utilizan en su trabajo. En primer lugar están *los de sentido común de la práctica*, que constan simplemente de suposiciones u opiniones; por ejemplo, la opinión de que los estudiantes necesitan disciplina, o la de que dejar de contestar a una pregunta de un alumno supone una pérdida de autoridad por parte del profesor. Está luego *el saber popular de los enseñantes*, el que dice por ejemplo que los alumnos están más intranquilos cuando hace viento, o que les cuesta más estudiar el día que ha de venir el médico para ponerles la vacuna, o que el viernes por la tarde es el momento más difícil en clase. A continuación viene toda una serie de *destrezas* que utilizan los maestros para que los alumnos se pongan en la fila, o para que no hablen mientras se les están impartiendo instrucciones sobre un trabajo. Tenemos además una gama de *saberes contextuales*: lo que sabemos de *esta clase*, de *esta comunidad* o de *este alumno concreto* nos da la referencia para valorar la posibilidad de realizar unas aspiraciones, o la <reelevancia> de las tareas. En quinto lugar viene el cuerpo de *conocimientos profesionales* sobre las estrategias de la enseñanza y sobre el currículum: sus posibilidades, sus formas, su sustancia y sus efectos. Y en sexto, las ideas relacionadas con *las teorías morales y sociales y los planteamientos filosóficos generales*: sobre cómo pueden y deben interrelacionarse las personas, sobre el desarrollo y la reproducción de las clases sociales, sobre la aplicación del saber en la sociedad, o sobre la verdad y la justicia.

Para algunos de estos tipos de saber, las raíces de su racionalidad están bien <enterradas> en la vida de la práctica. Otros alzan la testa hacia las nubes de la palabrería. A los primeros hay que rescatarlos del dominio de lo mostrenco para someterlos a análisis; a los segundos hay que infundirles realismo y concreción a fin de poder comprender sus implicaciones. Simplificando al máximo, el análisis crítico sólo es posible cuando lo teórico (el saber organizado) y lo práctico (la acción organizada) pueden tratarse bajo el prisma de una problemática unificada, abierta a la reconstrucción dialéctica a través de la reflexión y la revisión.

Ciertos hábitos mentales nos dificultan el tratar como problemáticos lo teórico y lo práctico (y más aún el concebirllos como conjuntamente problemáticos). Es fácil pensar en la teoría como si fuese algo más que un cuerpo organizado de saberes (demasiado a menudo las contemplamos como algo más próximo a <la verdad>), tan verdadero como completo. Y es fácil mirar lo práctico dándolo por sentado, obvio o inevitable (<las cosas son como son>). Para romper estos hábitos mentales, hay que restituir el elemento problemático en ambos. Es preciso despertar de nuevo la disposición moral de la *phronesis*, la

disposición para actuar de manera correcta, prudente y ajustada a las circunstancias.

Un investigador social competente no caerá en la trampa de considerar sus teorías como <verdades>, que para él serán problemáticas, abiertas a la reconstrucción. Pero no siempre acertará a expresar ese carácter problemático de manera que sea evidente para todo el mundo. Por desgracia, muchos de los que leen sus libros admitirán sus teorías como <verdades> (o cuando menos, como certidumbres relativas), y su vida social con un despliegue de pautas fijas (que otros investigadores podrán identificar y describir a su vez en sus textos creando así otras <verdades> nuevas). El tratar esas teorías como <verdades> o certezas (no problemáticas) tiene serias consecuencias. Ya que, una vez se las haya considerado suficientemente justificadas y hayan sido aceptadas acríticamente, nadie se acuerda de observar los resultados, y será preciso que se susciten problemas realmente graves para poner en tela de juicio aquellas teorías (problemas de la magnitud de una fuga radiactiva, para tomar prestado un símil de las ciencias naturales y de la técnica).

En una palabra, al dar por buenas las teorías sin mayor examen quedamos a merced de las buenas ideas del pasado. Aunque esto siempre se hace, hasta cierto punto en la medida en que nuestra experiencia parece confirmar aquellas prácticas que estimamos justificadas y que han <funcionado>, convendría tener presente que los fenómenos de la vida social son diferentes de los de la física y la química. Y si bien hay algunas tendencias generales y algunos hechos sociales bien probados, las situaciones reales de la práctica tienen no obstante sus idiosincrasias, las condiciones sociales suelen cambiar de modo inopinado, y los diferentes puntos de vista pueden hacer que una misma situación se juzgue muy diferente.

La vida social es reflexiva, o sea que tiene la propiedad de cambiar con el cambio de nuestros conocimientos y pensamientos, con lo que se crean nuevas formas de vida social que, a su vez, pueden ser reconstruidas. Las teorías sobre la sociedad y la educación deben enfrentarse al hecho de esa reflexividad: es decir, que las <verdades> que enseñan deben presentarse localizadas en circunstancias históricas y contextos sociales particulares, y como respuestas a unas determinadas preguntas planteadas en el contexto intelectual de una época determinada.

«El saber» se define a veces como «creencia en algo suficientemente cierto». No todos los saberes que han sido descritos en relación con los profesores son «saber» de acuerdo con esa definición. Puede tratarse de creencias ciertas, o no justificadas, o en las que nadie cree seriamente. Aunque parezca contradictorio, la creencia en la certeza alcanza la categoría especial de «saber» sino cuando

... al examen: es decir, cuando puede ser tratada como problemática y en efecto lo ha sido. Para que algo nos convenza de que sabe, es preciso que veamos algunas ideas sobreviven a un examen crítico: que pueden ser justificadas, que superan todos los intentos de demostrar su falsedad, y que no son inverosímiles.

Aplicada a los saberes del enseñante, ésta es una prueba severa. Aparte de la dificultad de «sacar las ideas a la luz» para poderlas analizar críticamente, está el problema de que las circunstancias sociales e históricas de la enseñanza y del curriculum pueden diferir enormemente de escuela a escuela y de una clase a otra. El saber educativo resulta estar ligado a determinados contextos de acción. Esto, a su vez, sugiere que deberíamos estar seguros de muy pocas cosas en materia de educación (a diferencia del estudioso de las ciencias físicas, nosotros no podemos presuponer que los fenómenos de interés en educación se manifiesten uniformemente en cualquier parte del espacio y del tiempo). En las ciencias sociales lo que podemos pedir es un conocimiento que haya sido puesto [sic] a prueba (mediante el análisis y mediante la acción en un contexto histórico y social) y que no haya revelado todavía ninguna deficiencia.

¿Cómo hemos de considerar los diferentes tipos de saberes que los docentes poseen y utilizan? Considerémoslos problemáticos. Para ello puede ser útil el pensar en ellos que materialicen los saberes que aseguramos tener para su uso en una acción planificadora y su puesta en práctica en una acción estratégica. Podemos imaginar, por ejemplo, una política de igualdad de oportunidades, basada en la planificación de un programa de discriminación positiva en favor de los niños escolarizados que no han sido beneficiados de destrezas preescolares, y poner

en obra nuestro plan reflexivamente, atentos a los datos sobre cómo acceden a la lectura los diferentes grupos. De esta manera, es fácil que podamos someter nuestras ideas a un examen crítico y empecemos a edificar, no sólo una teoría crítica de la educación, sino también una práctica crítica, informada. Algunos de nuestros <saberes> se derrumbarán tan pronto como empecemos a tomarlos en serio como guía para la acción; otros resultarán modificados, profundizados y mejorados a través del análisis y de la verificación activa.

El saber del enseñante proporciona un punto de partida para la reflexión crítica. Sencillamente, no puede darse por sentado y sistematizado en la teoría, ni tomarse como definitivo en la práctica. Y esto no ocurre porque el saber del profesor sea menos exigente que el de otros, sino porque los actos educativos son actos sociales, y por tanto reflexivos, históricamente localizados, y sumergidos en contextos intelectuales y sociales concretos. De tal manera que el saber acerca de la educación ha de cambiar de acuerdo con las circunstancias históricas, los contextos sociales y el diferente entendimiento de los protagonistas en cuanto a lo que sucede durante el encuentro educativo. También es evidente que el saber de que dispongamos dependerá en muy gran medida de las situaciones históricas y sociales del caso.

Hemos discutido los saberes del docente porque son un aspecto esencial de la educación como *praxis*, el aspecto que «reside en» el agente sabedor o sujeto sapiente. Una teoría crítica de la educación demanda, además de una disposición para pensar críticamente, una comunidad crítica de profesionales dispuestos a emprender un examen de la profesión enseñante, así como de las circunstancias bajo las cuales está desempeñada su misión.

LECTURA: EL PROBLEMA AL REVÉS*

Donald A. Schön es profesor de estudios de urbanismo y educación en el Instituto de Tecnología de Massachusetts. Hizo sus estudios de Filosofía en la Universidad de Yale y obtuvo un Master y un Doctorado en filosofía en la Universidad de Harvard, tiene diversos trabajos publicados sobre el profesional reflexivo y el texto que se incluye en la Antología, se encuentra en la primera parte del libro que se comenta, titulado: *El desafío de la perspectiva artística en la preparación de los profesionales*.

El texto nos hace reflexionar sobre: *¿Cómo favorecer la formación de profesores reflexivos en su práctica docente?, al ser éste uno de los propósitos del Eje Metodológico, así como de la licenciatura, es importante conocer los planteamientos centrales de Donald Schön, así como las características generales de un profesional prácticum reflexivo, a fin de conocer la forma de cómo favorece su formación y practicarla.*

Estos planteamientos son importantes para apoyar los contenidos de la primera unidad del curso, sobre los saberes del profesor, porque precisamente, Schön nos propone cómo identificarlos, aclararlos y enunciarlos; saberes que él denomina conocimiento profesional, arte profesional u oficio profesional y que lo diferencia del saber cotidiano y del saber científico, entre otros saberes.

¿Cómo aprender en las situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto que se dan en la práctica docente? ¿Por dónde podemos empezar para identificar, contrastar y enriquecer nuestros saberes; ¿Debemos empezar por conocer los conocimientos científicos para aplicarlos en nuestra práctica docente? o ¿Hay que iniciar por examinar nuestras competencias en la práctica docente misma? Schön examina estos cuestionamientos que nos permiten avanzar en la clasificación de nuestros saberes, por lo cual consideramos, es importante estudiarlo.

Resulta sorprendente que persista la inquietud acerca del conocimiento profesional, aunque algunos prácticos lo hagan muy bien en aquellas zonas indeterminadas cuya importancia estamos aprendiendo a reconocer. Algunos ingenieros son competentes en el diseño técnico; algunos abogados son buenos en el ejercicio de la abogacía, son competentes en el dominio de las técnicas de una negociación o una mediación, y en las relaciones

* Donald A. Schön "El problema al revés" y "La enseñanza del arte a través de la reflexión en la acción"; en: Schön, Donald a. .La formación de Profesionales reflexivos. Madrid, M.E.C./Paidós, 1992, pp. 25-29 y 33-36

con los clientes que van más allá de los límites convencionales del conocimiento legal. Algunos ejecutivos de empresa son claramente mejores que otros a la hora de clarificar una situación confusa, y algunos políticos están bastante bien dotados de la habilidad para armonizar eficazmente puntos de vista e intereses en conflicto.

Pocos críticos de la práctica profesional negarían estas cosas, pero solo algunos las tomarían como una fuente de indagación en las crisis del conocimiento y la preparación profesional. La dificultad no reside en que los críticos sean incapaces de reconocer algunas actuaciones profesionales como superiores a otras —un punto en el que sorprendentemente se produce un acuerdo generalizado— sino en que no pueden asimilar aquello que se escapa de lo que ellos admiten como modelo dominante del conocimiento profesional. Así, no se dice de un práctico que destaca que tiene más conocimiento profesional que otro sino que tiene más «sabiduría», «talento», «intuición» o «arte».

Lamentablemente, términos de este tipo no sirven para abrir un proceso de indagación sino para concluirlo, ya que se utilizan como categorías inoperantes que denominan fenómenos que eluden las estrategias normales de explicación. De este modo, el dilema del rigor o la pertinencia se reafirma en este punto y, sobre la base de una subyacente epistemología de la práctica poco examinada en el tiempo, nos alejamos de los tipos de actuaciones que necesitamos más para poder comprender.

La cuestión de la relación entre la competencia en la práctica y el conocimiento profesional precisa ser planteada al revés. No deberíamos empezar por preguntarnos cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico sino qué podemos aprender a partir de un detenido examen del arte, es decir, de la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica independientemente de aquella otra competencia que se puede relacionar con la racionalidad técnica.

Esta es la perspectiva de este libro que comienza a partir de las siguientes premisas:

- Inherente a la práctica de aquellos profesionales que reconocemos como especialmente competentes, existe una fundamentación artística.
- El arte es una forma de ejercicio de la inteligencia, un tipo de saber, aunque diferente en aspectos cruciales de nuestro modelo estándar de conocimiento profesional. No es intrínsecamente algo misterioso, es riguroso en sus propios términos y podemos aprender mucho sobre él —dentro de ciertos límites deberíamos considerarlo una cuestión abierta— estudiando detenidamente el nivel de ejecución de los prácticos especialmente competentes.
- En el terreno de la práctica profesional, la ciencia aplicada y las técnicas basadas en la investigación ocupan

un territorio críticamente importante si bien limitado, abundante en varios de sus lados con el arte. Existe un arte de definición del problema, un arte de su puesta en práctica y un arte de la improvisación: todos son necesarios para mediar el uso en la práctica de la ciencia aplicada y de la técnica.

La cuestión de la relación entre una práctica compleja y el conocimiento profesional necesita que le demos la vuelta, sino también la cuestión de la preparación profesional. Del mismo modo que debiéramos indagar las manifestaciones del arte profesional, deberíamos examinarlas de distinta manera a través de las cuales los profesionales lo adquieren.

Cuando, en las primeras décadas de este siglo, las profesiones comenzaron a apropiarse del prestigio de la universidad instalando sus centros de formación en el sector universitario, la <profesionalización> significó la sustitución del arte por el conocimiento sistemático, precisamente científico. A medida que se ha ido produciendo una toma de conciencia de la crisis de confianza en el conocimiento profesional, los formadores han empezado una vez más a ver el arte como un componente esencial de la competencia profesional, y a preguntarse si las escuelas profesionales pueden o deberían hacer algo contra ello y, en este caso, cómo la preparación para el arte puede hacerse en coherencia con el currículum profesional básico de ciencia aplicada y tecnología.

Los debates que suelen rodear a este tipo de cuestiones han adoptado diferentes formas en las distintas profesiones y escuelas profesionales. En un currículum de ingeniería, fundamentalmente organizado alrededor de la ciencia de la ingeniería, la cuestión se plantea, por ejemplo, en términos de ¿cómo deberían aprender los estudiantes el diseño técnico? En otros casos, en el de ciencias tales como la economía, la teoría de la toma de decisiones, la investigación operativa y el análisis estadístico, la cuestión se plantea en torno a ¿cómo deberían los estudiantes aprender las habilidades políticas y administrativas propias de su puesta en práctica?.

La preparación en las facultades de derecho tradicionalmente se ha planteado entre sus objetivos el de conseguir que sus estudiantes «piensen como un abogado». Estos centros fueron pioneros en la utilización del método de casos de Christopher Langdell para ayudar a sus alumnos a aprender cómo argumentar legalmente, cómo analizar asuntos legales por el procedimiento de los precedentes y cómo elegir de entre los procedimientos jurídicos plausibles el más pertinente para una determinada cuestión de interpretación legal. No obstante, durante algunos años ciertos profesores de las facultades de derecho de más reconocido prestigio han visto la necesidad de desarrollar competencias que vayan más allá del simple hecho de pensar como abogados. Así, por ejemplo,

la capacidad para las tareas procesales, las relaciones con el cliente, la negociación, la defensa y la ética profesional. En la formación de profesionales de la medicina, se han diseñado nuevos programas con el fin de preparar a los estudiantes no sólo para las exigencias biotécnicas de la práctica clínica, sino también para la práctica de las cuestiones relativas a la familia del enfermo, la gestión relacionada con la problemática de los enfermos crónicos y las dimensiones psicológicas de la enfermedad. Críticos de dentro y de fuera de las facultades de ciencias empresariales ponen ahora en duda la adecuación del venerado método de casos para las demandas específicas de la gestión en ciertas empresas lo mismo que para las demandas más generales de un control y una administración responsables bajo condiciones de incertidumbre. En este tipo de ámbitos, un currículum profesional organizado en torno a una preparación para competencias bastante genéricas de solución de problemas y toma de decisiones, comienza a parecer radicalmente insuficiente.

En algunos campos, la cuestión del arte profesional se ha desarrollado en el contexto de la formación continua. Los formadores se plantean cómo se puede ayudar a los profesionales ya maduros a renovarse con el fin de evitar «quemarse», cómo se les puede ayudar a construir sus propios repertorios de competencias y habilidades sobre la base de la continuidad. La formación de profesores es un buen ejemplo de ello. En los últimos treinta años, la preocupación pública por la problemática de las escuelas ha ido un poco a la deriva cristalizando de vez en cuando en torno a cuestiones tales como la calidad de la enseñanza y la formación del profesorado en ejercicio. Los profesores, que a menudo llevan mal el hecho de convertirse en los culpables directos de los fallos que se detectan en la educación pública, tienden no obstante a defender sus propias versiones de la necesidad del desarrollo profesional y de la renovación. En los últimos años, críticos de dentro y de fuera de la institución escolar han esgrimido el argumento de que debe favorecerse y recompensarse el desarrollo del oficio de la enseñanza.

Allí donde el currículum básico de la formación de profesionales es algo más difuso, inestable e inseguro, como sucede en las <profesiones menores> que establece Nathan Glazer, el problema de la preparación para lo artístico tiende a adoptar una forma diferente. Así, por ejemplo, en el trabajo social, en urbanismo, en el sacerdocio y en la administración educativa, los formadores suelen preguntarse más abiertamente qué tipo de competencias deberían adquirirse, por medio de qué métodos, y en qué ámbitos de la práctica, e incluso dudan de si aquellas necesidades más acuciantes en el proceso de aprendizaje pueden aprenderse en un centro superior de preparación profesional. En este punto, la cuestión de la formación para el arte se entremezcla con una cuestión

más amplia: la de la legitimidad de la formación de los profesionales.

Al considerar el arte de aquellos prácticos que resultan extraordinarios y al explicar las maneras a través de las que adquieren este arte, nos topamos necesariamente con ciertas tradiciones anómalas de la preparación para la práctica, tradiciones que o bien permanecen fuera o bien permanecen a lo largo de los currículos normativos de las escuelas superiores de formación.

Existen tradiciones atípicas en las propias escuelas de formación. En las facultades de medicina y en aquellas escuelas concebidas, al menos en parte, a su imagen y semejanza, es frecuente encontrarse con un currículum dual. Cuando los médicos internos y residentes trabajan bajo la tutela de profesores veteranos con pacientes reales en las salas de un hospital, aprenden algo más que la simple aplicación de la ciencia médica que se enseña en las clases. Hay al menos un reconocimiento implícito de que los modelos de diagnóstico y tratamiento basados en la investigación no se pueden poner en práctica hasta que los estudiantes adquieren un arte que se sale fuera de los modelos; y, desde este punto de vista, ampliamente compartido por los médicos, el prácticum en medicina tiene que ver tanto con la adquisición de un arte cuasi autónomo de la práctica clínica como con el aprendizaje de la aplicación de la teoría científica.

Más allá de los límites de las escuelas profesionales, existen otras tradiciones atípicas de preparación para la práctica. Hay un aprendizaje iniciático en el campo de la industria y de los oficios manuales. Existe entrenamiento guiado en la práctica de la educación física. Y, tal vez lo más destacado, existen los conservatorios de música y danza y los estudios de las artes plásticas y de la imagen. El arte de los pintores, escultores, músicos, bailarines y diseñadores tiene un fuerte parecido con el arte de aquellos abogados, médicos, ejecutivos y profesores que son extraordinarios profesionales. No es casual que los profesionales a menudo se refieran a un «arte» de la enseñanza o de la dirección empresarial y utilicen el término *artista* para referirse a aquellos profesionales de la práctica extraordinariamente expertos en el manejo de situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto.

En la preparación para las Bellas Artes, nos encontramos con aquellos que aprenden a diseñar, ejecutar y producir comprometiéndose en tareas de diseño, ejecución y producción. Todo es práctica. El conocimiento profesional, en el sentido de los contenidos proposicionales de la ciencia aplicada y el saber, ocupa un lugar secundario —si es que en algún caso llega a estar presente— en los márgenes del currículum. El énfasis se sitúa en el aprender haciendo, que fue descrito ya hace mucho tiempo por John Dewey como «la disciplina básica o inicial»: «el reconocimiento del curso natural del desarrollo... siempre aflora en el marco de situaciones que implican

aprender haciendo. Artes y oficios forman la etapa inicial del currículum, puesto que corresponden al saber cómo emprender el logro de los fines» (Dewey, 1974, pág. 304).

Los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así por medio de otros prácticos más veteranos que —volviendo a la terminología de Dewey— les inician en las tradiciones de la práctica: «Las costumbres, los métodos y los estándares de trabajo de la profesión constituyen una "tradición", y la iniciación en la tradición es el medio por el que se liberan y se dirigen los poderes de los aprendices» (1974, pág. 151).

No se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero puede guiársele. «El alumno tiene que ver por sí mismo y a su propia manera las relaciones entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos. Nadie más puede verlo por él, y no puede verlo simplemente porque alguien se lo "diga", aunque la forma correcta de decirlo pueda orientar su percepción para verlo y así ayudarlo a ver lo que necesita ver» (1974, pág. 151).

A menudo, existe un poderoso sentido de magia y misterio en la atmósfera: la magia de los grandes intérpretes, el misterio del talento que de un modo caprichoso, como la gracia divina, cae ya sobre un individuo y sobre otro. Existen grandes artistas que lo simbolizan y los niños prodigio cuyas apariciones ocasionales son evidencia de su continua renovación. En esta atmósfera más bien mágica, la función tutorial se presta a controversia. Cuando el talento escasea, algunos tutores creen que poco se puede hacer; pero si existe talento en abundancia resulta mejor mantenerse fuera del propio camino seguido por el alumno. Otros creen que los estudiantes dotados de talento pueden aprender por algún tipo de contagio, a través de la observación de sus maestros. Aún hay quien sitúa el aprender haciendo como una forma de iniciación disciplinada al planteamiento y resolución de problemas de producción y actuación.

Tal vez, entonces, el aprendizaje de todas las formas de arte profesional dependa, al menos en parte, de condiciones similares a aquellas que se producen en los talleres y en los conservatorios: la libertad de aprender haciendo en un contexto de riesgo relativamente bajo con posibilidades de acceso a tutores que inician a los estudiantes en las «tradiciones de la profesión» y les ayudan, por medio de la «forma correcta de decir», a ver por sí mismos y a su manera aquello que más necesitan ver. Por tanto, deberíamos estudiar la experiencia del aprender haciendo y el arte de una buena acción tutorial. Deberíamos fundamentar nuestro estudio en la hipótesis de trabajo de que ambos procesos son inteligentes —dentro de los límites aún por descubrir— comprensibles. Y además, deberíamos buscar ejemplos donde que-

que se encuentren: en el currículum dual de las escuelas profesionales, en el aprendizaje iniciático y las prácticas que los aspirantes a profesionales más ambiciosos desarrollan o crean por sí mismos, y en las tradiciones regulares de los talleres y de los conservatorios.

ENSEÑANZA DEL ARTE A TRAVÉS DE LA REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN

Conocer en la acción

Utilizando el término *arte profesional* para referirme a los tipos de competencia que los prácticos muestran algunas veces en situaciones de la práctica que resultan complejas, inciertas y conflictivas. Nótese, sin embargo, que el arte es una variante esotérica, de gran poder, de aquellos tipos de competencia más familiares que todos nosotros manifestamos a diario en un sinnúmero de actos de reconocimiento, enjuiciamiento y ejecución práctica de nuestras habilidades. Lo que llama la atención sobre algunos tipos de competencia es que no dependen de nuestra capacidad para describir lo que sabemos cómo hacer o incluso para albergar conscientemente en nuestra mente conocimientos que revelan nuestras acciones. Como observa Gilbert Ryle, «lo que distingue una actuación racional de una irracional no es su parentesco sino su naturaleza, y esto vale tanto para una actuación de tipo intelectual como para una de tipo práctico. 'Inteligente' significa definirse en términos de intelectual, ni 'saber' en términos de saber *qué*; 'pensar en lo que hago' significa pensar *qué* hacer y a la vez hacerlo'. Cuando alguien hace algo de manera inteligente... estoy realizando una sola cosa y no dos. Mi ejecución tiene una manera o procedimiento especial, no unos antecedentes especiales» (1949, pág. 32). Por razones similares, mi difunto amigo Raymond M. Hainer hablaba de «saber más de lo que podemos decir» y Michael Polanyi, en *La dimensión tácita* (1967), acuñó el término *conocimiento tácito*. —

Polanyi escribió, por ejemplo, acerca del extraordinario parecido con el que reconocemos los rostros de nuestra conocidos. Señaló que, cuando reparamos en un rostro familiar en medio de una muchedumbre, nuestra capacidad de reconocimiento es inmediata. Normalmente no utilizamos conscientemente ningún razonamiento cuando recurrimos a comparar *este* rostro con imágenes de otros rostros grabados en nuestra memoria. Sencillamente vemos el rostro de la persona a la que conocemos. Cuando alguien llega a preguntarnos cómo lo hacemos, cómo somos capaces de distinguir un rostro determinado entre cientos de otros más o menos similares a él, es probable que no demos cuenta de que no podemos decirlo. Generalmente somos incapaces de elaborar una lista de rasgos característicos de *este* rostro y distinguido de los

demás rostros a su alrededor; y aun en el caso de poder hacerlo, la inmediatez de nuestro reconocimiento sugiere que no se debe a un listado de rasgos.

Polanyi también ha descrito nuestra común capacidad de apreciación táctil de las superficies de los materiales. Si nos preguntan acerca de lo que sentimos cuando exploramos la superficie de una mesa con nuestra mano, por ejemplo, tenemos tendencia a decir que la mesa tiene un tacto tosco, liso, pegajoso, o resbaladizo, pero es improbable que digamos que sentimos una cierta compresión o abrasión de las yemas de nuestros dedos. No obstante, debe ser éste el tipo de sensación que nos lleva a la apreciación de las cualidades de la superficie de la mesa. En palabras de Polanyi, percibimos *a partir de las sensaciones de las yemas de los dedos y en dirección hacia las cualidades de la superficie de la mesa*. De manera similar, cuando usamos un palo para escudriñar un agujero en un muro de piedra no centramos nuestra atención en las marcas que deja el palo en los dedos y en la palma de nuestra mano sino en las características del agujero (su tamaño y su forma, las superficies de las piedras que lo rodean...) que percibimos a través de las impresiones táctiles. Llegar a convertirse en alguien hábil en el uso de una herramienta, significa aprender a apreciar, directamente o sin un razonamiento intermedio, las cualidades de los materiales que percibimos *a través de las sensaciones táctiles de la herramienta que está en nuestras manos*.

Con frecuencia, tales procesos de reconocimiento o apreciación adoptan la forma de juicios normativos. En el mismo acto por el que somos capaces de reconocer algo, también lo percibimos como «bueno» o «malo». Chris Alexander (1968) ha descrito cómo los artesanos reconocen la disarmonía de un elemento con el conjunto —su ejemplo más famoso es la confección de chalets rústicos al estilo de los campesinos eslovacos—, sin la más mínima capacidad o necesidad de describir con palabras las reglas que perciben como vulneradas. Y Geoffrey Vickers (1978), comentando el ejemplo de Alexander, ha ido aún más lejos al observar que, no sólo en el juicio artístico sino en todos nuestros juicios corrientes acerca de las cualidades de las cosas, podemos reconocer y describir desviaciones de una norma mucho más claramente de lo que somos capaces de describir la propia norma.

Esta capacidad parece tener mucho que ver con la forma en que aprendemos nuestras destrezas. Un profesor de tenis conocido mío escribe, por ejemplo, que él siempre empieza tratando de ayudar a sus alumnos a conseguir la sensación de «golpear la pelota correctamente». Una vez que reconocen esta sensación, la disfrutan, y aprenden a distinguirla de las diversas sensaciones asociadas con «golpear mal la pelota»; empiezan a ser capaces de detectar y corregir sus propios errores. Pero normalmente no pueden, y no lo necesitan, describir cómo es la sensación o a través de qué medios la producen.

Los médicos competentes dicen ser capaces de reconocer en ocasiones una determinada enfermedad en el mismo momento en que la persona afectada por tal enfermedad entra en su despacho. El reconocimiento se produce de inmediato y de manera global y, aunque el médico puede descubrir más tarde, en un examen más detenido del paciente, una serie de razones para su diagnóstico, con frecuencia le resulta imposible decir con precisión cuáles fueron los indicios que desencadenaron su juicio inmediato.

Chester Barnard, en el apéndice a *Las funciones del Ejecutivo* (1938/1968), escribió acerca de nuestros «procesos no lógicos», con los que se refería a aquellos juicios, decisiones y acciones eficientes que realizamos de un modo espontáneo, sin ser capaces de establecer las reglas o los procedimientos que seguimos. Por ejemplo, un muchacho que ha aprendido a lanzar una pelota realiza juicios inmediatos acerca de la distancia y los coordina con los movimientos de su cuerpo que intervienen en el acto del lanzamiento, aunque no puede decir cómo lo hace o ni siquiera incluso mencionar la distancia del lanzamiento que él estima. Una chica de bachillerato que ha aprendido a resolver ecuaciones de segundo grado, puede llevar a cabo, de forma espontánea, una serie de operaciones sin ser capaz de proporcionar una descripción precisa de los procedimientos que sigue cuando las resuelve. Un experto contable conocido de Barnard era capaz de «coger un balance de bastante complejidad y en minutos, o incluso segundos, obtener una serie de datos significativos del mismo» (pág. 306), si bien no podía describir en palabras los juicios y cálculos que intervinieron en la ejecución realizada.

De manera similar, aprendemos a realizar cosas tan complejas como andar a gatas, caminar, hacer juegos malabares o montar en bicicleta sin ser capaces de proporcionar una descripción verbal de estos actos, incluso moderadamente adecuada. En realidad, si se nos pide que digamos cómo hacemos tales cosas solemos dar respuestas incorrectas que nos traerían problemas si fuéramos a actuar en consecuencia. Cuando, por ejemplo, se le pregunta a alguien que sabe montar en bicicleta cómo evitar caerse cuando la bicicleta empieza a inclinarse hacia la izquierda, nos dirá que recupera su equilibrio girando la rueda hacia la derecha. Si en realidad lo hiciera así, muy probablemente se caería; por suerte, no obstante, el conocimiento implícito en nuestras acciones es incongruente con la descripción que hacemos de ellas.

Utilizaré el término *conocimiento en la acción* para referirme a los tipos de conocimientos que revelamos en nuestras acciones inteligentes ya sean observables al exterior —ejecuciones físicas, como el acto de montar en bicicleta— o se trate de operaciones privadas, como el caso de un análisis instantáneo de un balance. En ambos casos, el conocimiento está en la acción. Lo revelamos a través de nuestra ejecución espontánea y hábil; y paradójicamente somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente.

No obstante, algunas veces es posible, mediante la observación y la reflexión sobre nuestras acciones, realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas. Nuestras descripciones son de distintas clases, en función de nuestros propósitos y de los esquemas lingüísticos de descripción a nuestro alcance. Podemos hacer referencia, por ejemplo, a las secuencias de operaciones y los procedimientos que ejecutamos; a los indicios que observamos y a las reglas que seguimos; a los valores, estrategias y supuestos que constituyen nuestras «teorías» de la acción.

Aún así, independientemente del lenguaje que utilizamos, nuestras descripciones del conocimiento en la acción son siempre *construcciones*. Son siempre intentos de poner en forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea. Nuestras descripciones son conjeturas que precisan ser puestas a prueba ante la observación de sus originales, las cuales, al menos en algún aspecto, van a ser distorsionadas. Pues el conocimiento en la acción es dinámico, y los «hechos», los «procedimientos», las «reglas» y las «teorías» son estáticos. Cuando, por ejemplo, sabemos cómo coger una pelota, anticipamos la llegada de la pelota por la forma en que extendemos y ahuecamos nuestras manos y por los ajustes automáticos que realizamos a medida que se acerca la pelota. Coger una pelota es una actividad continuada en la que el conocimiento consciente, la anticipación y los ajustes juegan su parte. De modo similar, cerrando a lo largo de una línea marcada a lápiz requiere un proceso más o menos continuo de detección y corrección de las desviaciones de la línea. De hecho, es este ajuste y anticipación automáticos, esta continua detección y corrección del error, lo que nos lleva, en primer lugar, a denominarla una actividad «inteligente». La actividad de conocer sugiere la cualidad dinámica del conocer en la acción que, cuando la describimos, se convierte en *conocimiento en la acción*.

LECTURA:
**MIS EXPERIENCIAS EN ESCUELAS
 UNITARIAS***

ridades para hacer que colaboren con empeño; además, cómo lograr que en la organización de eventos, los contratiempos no afecten a éstos.

En mis diez años de experiencia frente a grupo, conozco la manera adecuada de tratar a los alumnos propensos a la deserción, persuadiéndolos a que recapaciten de la utilidad personal de concluir sus estudios primarios.

Tengo por experiencia que al conducir las actividades interesantes para el niño, es preferible dejarlos que continúen entusiasmados, y que se tomen su tiempo hasta terminar; aunque haya necesidad de suspender otras actividades planeadas, pues considero que esto es un aprendizaje significativo del agrado del alumno y no de intereses impuestos por el profesor.

He aprendido que es preferible aprovechar el interés y espontaneidad del alumno, para abordar contenidos afines a los que marca el programa, a imponer un orden riguroso y tradicionalista donde el maestro es la máxima autoridad quien decide, dispone y propone el contenido a aprender.

Reconozco que no en todos los días de trabajo obtengo resultados aceptables y sé que desesperarme por tales hechos no es la solución; prefiero actuar con optimismo y buscar en cada nueva jornada la manera de aprovechar el gusto de los chiquillos y realmente contribuir en su formación.

Al estar siempre frente al grupo, he aprendido que es innecesario hablar fuerte para volver a acaparar la atención de los alumnos, en estos casos, me espero a que solos se den cuenta que continuaré dando indicaciones o aclarando dudas, en el momento que cesen sus murmullos.

Al conocer las preferencias de los alumnos por el recreo, conozco la manera de usarlo como rehén para hacer que agilicen sus actividades, con la consigna de "el tiempo que te tardes de más, será el que te recorte de receso" considerando la complejidad de la actividad de cada grado para no hacer abuso excesivo de ello.

La experiencia me ha dado la oportunidad de conocer a los padres de familia del medio rural y saber lo inoportuno que es dar quejas específicas de malas conductas sobre sus hijos, ya que éstos los sancionan de manera física, sin remordimientos, en la misma escuela o en sus hogares.

Como profesor con diez años de servicio, de los cuales he trabajado cuatro años en escuelas unitarias, sé como trabajar y organizar las actividades en el aula al desarrollar simultáneamente un contenido para varios grados, profundizando más con los grados superiores y lograr que el rendimiento de los distintos grados sea aceptable; sin descuidar la atención personal de los primeros grados.

La manera de abordar los contenidos en el aula con mis alumnos, no es en base al orden secuencial que marca

el programa de cada grado escolar, para mí es preciso adaptarlo al ritmo de trabajo con los seis grados, de manera simultánea, cuarto, quinto y sexto desarrollan un contenido; tercero y segundo uno diferente y los de primero y los alumnos atrasados de segundo, les dedico mayor atención personal en lecto-escritura y matemáticas. Para esto, cuando los grados superiores (4º, 5º y 6º) se les ha dado indicaciones o de manera personal seleccionan lo que quieren hacer, ya sea redactar un texto libre, leer en los libros de texto, rincones de lectura o trabajar con problemas aritméticos, prefieren que sea el maestro quien los planteé en el pizarrón; se organizan o se les indica que trabajen en equipos por cada grado.

Si al desarrollar la actividad se entusiasman y se enfrascan en discusiones sobre el tema exponiendo sus punto de vista, algunas veces se exaltan hasta gritando; los dejo a que se expresen con confianza, aunque con frecuencia recurren a la aprobación del profesor para estar más seguros de su opinión. En estas ocasiones regularmente ocupan tiempo de más para quedar satisfechos con sus trabajos y se invade el tiempo de otras actividades planeadas; sin embargo, para mí, por experiencia, prefiero que ocupen el tiempo necesario en aclarar las dudas posibles y no coartar ese interés para querer despertarlo al día siguiente, aunque haya la necesidad de suspender o posponer las actividades organizadas para el día posterior.

Una anécdota de remordimientos y de nuevas experiencias, sucedió cuando imprudencialmente sin meditar las consecuencias, di queja del incumplimiento de dos niñas, hermanas, una cursaba tercer grado y la otra quinto grado, con la madre de éstas que se había presentado a una asamblea convocada con anterioridad y aprovechando la ocasión le comuniqué que con frecuencia sus

hijas no llevaban las tareas, además eran indisciplinadas en clase y como es lógico le dije que su aprovechamiento es nulo; y sólo le sugerí me auxiliara en orientarlas para recordarles que deben hacer la tarea, ya que la madre argumentaba no saber ni leer ni escribir y le era imposible ayudarles en sus trabajos.

Después de concluida la reunión con dichas niñas sin previo aviso de lo que iba a hacer, la señora me fue al salón y se acercó hasta el lugar de sus hijas, que estaban juntas; a mí se me ocurrió que les diera alguna indicación, pero no, mi sorpresa fue ver que gastó toda su energía, las reprimía a coscorrones y jalaba de las orejas, con la expectativa de sus compañeros, cuando las dejó llorando, no sin antes advertirles que debían obedecer lo que el profesor les indica hacer; además haberme exhortado que también tomase medidas con ellas y tener una vara para la ocasión. Esta acción me incomodó y me hizo recapacitar al saber que las niñas supondrían la causa del hecho. Días después traté de suavizar la situación y mediante juegos intenté recuperar su confianza, aunque al parecer por sus conductas tenían fijada la idea de sumisión y obediencia a su mamá y con el maestro.

Este hecho me hizo comprender la magnitud de las consecuencias para que posteriormente sea más prudente y tenga tacto al dar la queja específica de los hechos o malas conductas de los alumnos en estas reuniones, ahora considero que ya sé qué hacer en estos casos.

La forma de informar a los padres de familia sobre el aprovechamiento de sus hijos, es importante en el proceso de adaptación de los contenidos, al ritmo de trabajo de los seis grados; ya que influye en el ambiente de confianza y alegría que debo procurar exista en el aula para que mis alumnas tengan un mejor aprendizaje.

La práctica docente: rescate e innovación

LECTURA

CONCIENCIACIÓN Y CONCIENTIZACIÓN

La política de la educación es un libro revolucionario que de estimular a todos cuantos estamos involucrados en la creación de un nuevo concepto de educación como punto de partida y como finalidad.

Este libro se compone de trece capítulos y una entrevista hecha por Donald Macedo, el texto que aquí es el capítulo siete, trata sobre la acción y la concienciación. ¿Qué es la concienciación? ¿Cómo se logra? ¿Qué factores intervienen? ¿Cómo podemos lograrla? son algunas de las respuestas que nos ofrece Paulo Freire.

Este texto nos permite comprender la conciencia que tenemos, particularmente la conciencia de nuestra sabiduría docente, así como, nuestros determinantes históricos y sociales; con lo cual, podemos desarrollar un pensamiento crítico de nuestros saberes, para identificar los que podemos rescatar e innovar en la perspectiva de un proyecto cultural para la transformación, la concienciación, la acción reflexiva y la liberación.

Este texto, junto con el de Wright Mills titulado "El hombre y la libertad", nos permitirá superar la conciencia sobre la práctica docente, para ubicarnos en el contexto de la realidad histórico social, plagada de determinantes y esperanzas.

En este capítulo voy a considerar la base filosófica y social de mi propio pensamiento.¹ Con respecto a América Latina, comentaré la aparición de las voces de conciencia que caracterizan el proceso político del tercer mundo. Por último, consideraré la naturaleza y el rol de la educación auténticamente liberadora en la transición histórica.

EL HOMBRE Y CON EL MUNDO

parece adecuado trazar un análisis existencial del concepto de «concienciación».²

«Acción cultural y concienciación», en: Freire, Paulo, *Política de la educación*. Cultura, Poder y Liberación. M.E.C./Paidós, 1990. pp. 85-109.

El punto de partida de un análisis de este tipo debe ser una comprensión crítica del hombre en tanto ser que existe en y con el mundo. Dado que la condición básica para la concienciación es que su agente sea un sujeto (es decir, un ser consciente), la concienciación, al igual que la educación, es un proceso exclusivamente humano. Como seres conscientes, los hombres están no solo en el mundo sino con el mundo, junto con otros hombres. Sólo los hombres, en tanto seres «abiertos», son capaces de llevar a cabo la compleja operación de transformar el mundo con su acción y simultáneamente captar y expresar la realidad del mundo en su lenguaje creativo.

Los hombres pueden satisfacer la condición necesaria de ser con el mundo porque son capaces de distanciarse objetivamente del mismos [sic]. Sin esta objetivación a través de la cual también se objetiviza a sí mismo, el hombre estaría limitado a ser en el mundo, careciendo tanto de autoconocimientos como de conocimiento acerca del mundo.

A diferencia de los hombres, los animales simplemente están en el mundo, y son incapaces de objetivarse a sí mismos o al mundo. Viven una vida sin tiempo, hablando específicamente, sumergidos en la vida sin posibilidad alguna de emerger de ella, ajustados y adheridos a la realidad. Los hombres, por el contrario, que pueden superar esta adherencia y trascender el mero ser en el mundo, añaden a la vida que poseen, la existencia que construyen ellos mismos. Por lo tanto, existir es un modo de vida propio del ser que es capaz de transformar, de producir, de decidir, de crear y comunicarse.

Mientras que el ser que simplemente vive no es capaz de reflexionar acerca de sí mismo y de saberse viviendo en el mundo, el sujeto existente reflexiona acerca de su vida dentro del territorio mismo de la existencia y cuestiona su relación con el mundo. Su territorio existencial es el del trabajo, la historia, la cultura, los valores, el territorio en el cual los hombres experimentan la dialéctica entre el determinismo y la libertad.

Si no superaran su adherencia al mundo y emergieran de ella en tanto conciencia constituida en la «admiración» del mundo como su objeto, los hombres serían simplemente seres determinados, y sería imposible pensar en términos de su liberación. Sólo los seres que pueden reflexionar acerca del hecho de que están determinados son capaces de liberarse. Su reflexión no conduce únicamente a una conciencia vaga y no comprometida, sino al despliegue de una acción profundamente transformadora sobre la realidad determinante. La «conciencia de» y la «acción de» la realidad son, por lo tanto, constituyentes inseparables del acto transformador mediante el cual los hombres se convierten en seres de relación.³ Por su reflexión, intencionalidad, temporalidad y trascendencia características, la conciencia y la acción de los

hombres son distintas de los simples contactos de los animales con el mundo.⁴ Los contactos de los animales son acrílicos; no van más allá de la asociación de imágenes sensoriales a través de la experiencia. Son singulares, no plurales. Los animales no elaboran metas; existen en el nivel de la inmersión y por lo tanto son atemporales.

El compromiso y la distancia objetiva, la comprensión de la realidad en tanto objeto, la comprensión del significado de las acciones de los hombres sobre la realidad objetiva, la comunicación creativa acerca del objeto por medio del lenguaje, la pluralidad de respuestas frente a un desafío individual: estas dimensiones dan testimonio de la existencia de reflexión crítica en las relaciones de los hombres con el mundo. La conciencia se constituye en la dialéctica de la objetivación del y acción sobre el mundo. Sin embargo, la conciencia nunca es mera reflexión acerca de, sino una reflexión sobre la realidad material.⁵

Si bien es cierto que la conciencia es imposible sin el mundo que la constituye, es igualmente cierto que este mundo es imposible si el mundo en sí, al constituir la conciencia, no se convierte en objeto de su reflexión crítica. Por lo tanto, el objetivismo mecánico debido a su negación de los hombres es tan incapaz de explicar a los hombres y al mundo, como el idealismo solipsista, que niega el mundo.

Para el objetivismo mecánico, la conciencia es sólo una «copia» de la realidad objetiva. Para el solipsismo, el mundo se reduce a una creación caprichosa de la conciencia. En el primer caso, la conciencia sería incapaz de trascender el condicionamiento de la realidad; en el segundo, en la medida que «crea» realidad, constituye un *a priori* de la realidad. En cualquier caso, el hombre no se compromete con la transformación de la realidad. Esto sería imposible en términos objetivos porque, para el objetivismo, la conciencia, la réplica o «copia» de la realidad, es el objeto de la realidad, y la realidad se transforma entonces a sí misma.⁶ El enfoque solipsista es igualmente incompatible con el concepto de transformación de la realidad,⁷ dado que la transformación de una realidad imaginaria es un absurdo. Por lo tanto no puede existir verdadera praxis en ninguna de estas dos concepciones de la conciencia. La praxis sólo es posible allí donde se mantiene la dialéctica objetivo-subjetivo.⁸

El conductismo tampoco logra comprender la dialéctica de las relaciones hombre-mundo. El conductismo mecanicista niega a los hombres, porque los concibe como máquinas. Una segunda forma, el conductismo lógico, también niega a los hombres, puesto que afirma que la conciencia de los hombres es «sólo una abstracción» [sic].⁹ El proceso de concienciación no puede basarse en ninguna de estas explicaciones defectuosas de las relaciones hombre-mundo. La concienciación es viable sólo porque la conciencia de los hombres, aunque condicionada, puede reconocer que lo está. Esta dimensión «crí-

tica» de la conciencia da cuenta de las metas que los hombres asignan a sus actos de transformación de la realidad. Dado que son capaces de establecer metas, los hombres son capaces de concebir el resultado de sus actos aún antes de iniciar la acción propuesta. Son proyectivos.¹⁰

Concebimos el trabajo de un modo que lo vemos como exclusivamente humano. Una araña realiza operaciones que se parecen a las de un tejedor; una abeja puede avergonzarse a más de un arquitecto en la construcción de sus panales. Pero lo que diferencia al peor arquitecto de la mejor de las abejas es que el arquitecto crea su estructura en la imaginación y se erige en la realidad.⁹

Si bien las abejas, en tanto experta «especialista», pueden identificar la flor que necesitan para elaborar su miel, no modifican su especialización. No pueden fabricar ductos derivados. Su actividad sobre la realidad es acompañada de objetivación; carece de la reflexión que caracteriza a las tareas de los hombres. Mientras que los animales se adaptan al mundo para sobrevivir, los hombres modifican el mundo para *ser más*. Al adaptarse al mundo para sobrevivir, sin fines que deban lograr, ni elecciones que deban hacer, los animales no pueden «animalizar» el mundo. La «animalización» de los animales, y no la supondría en los animales una conciencia de su mundo que lo que carecen, que los abocaría a una búsqueda constante. Sin embargo, si bien de hecho las abejas modifican hábilmente sus colmenas y «fabrican» más panales, siendo abejas en su contacto con el mundo, no se vuelven en más o menos abejas.¹⁰

Para los hombres, en tanto seres de praxis, el mundo es humanizarlo, aún cuando esto implique todavía la humanización de los hombres. No se trata sencillamente implicar la impregnación del mundo con la presencia curiosa y creativa del hombre, sino con la impronta de sus trabajos. El proceso de humanización del mundo, que revela la presencia del hombre, puede conducir tanto a la humanización como a la deshumanización, a su crecimiento o a su reducción. Las alternativas revelan al hombre su propia naturaleza problemática y le plantean un problema, ya que él debe escoger un camino u otro. A menudo, este proceso de transformación atrapa al hombre y pone a un lado su libertad para elegir. Sin embargo, los hombres impregnan al mundo con su presencia reflexiva. La humanización es su utopía, que anuncian al mundo y a los procesos de deshumanización.

El carácter reflexivo y finalista de las relaciones hombre con el mundo no serían posibles si estas relaciones no se produjeran en un contexto a la vez humano

En reflexión crítica no existe finalidad alguna, y la realidad no significa nada al margen de una serie tem-
 poralmente interrumpida de acontecimientos. Para los hom-
 bres existe un «aquí» relativo a un «allí» que no se
 relaciona con un «ahora», un «antes» y un «después». De
 este modo, las relaciones de los hombres con el mundo
 son históricas *per se*, al igual que los hombres mismos.
 Los hombres no sólo construyen la historia que los consti-
 tuye sino que pueden dar cuenta de esta historia de crea-
 ción humana. Al «homonizarse» en el proceso evolutivo, los
 hombres adquieren la capacidad de disponer de una bio-
 tecnología. Los animales, por el contrario, están inmersos en
 un mundo que no les pertenece a ellos, sino a los hombres.
 Nuestra distinción fundamental entre las relaciones
 de los hombres con el mundo y los contactos de los animales
 con el mundo es: sólo los hombres trabajan. Por ejemplo, un
 abeja parece de lo que es propio del hombre, aquello
 que ella refiere en su ejemplo de las abejas: «Al final
 de cada proceso de trabajo, obtenemos un resultado que
 comienza desde el principio en la imaginación del traba-
 jador». La acción sin esta dimensión no es trabajo. Ya
 sea en los campos o en un circo, el trabajo aparente de
 los animales refleja el trabajo de los hombres. La acción
 es siempre en función del mayor o menor esfuerzo
 empleado por el organismo que actúa, sino por la
 capacidad que posee el sujeto de su propio esfuerzo, su
 capacidad de programar la acción, de crear herramien-
 tas, de mediar entre sí mismo y el objeto
 de su acción, de tener objetivos, de anticipar resultados.
 Para que la acción sea trabajo, debe producir
 resultados significativos, que si bien son distintos del
 mundo activo, al mismo tiempo le condicionan y devie-
 nen parte de su reflexión.¹³ A medida que los hombres
 actúan efectivamente sobre el mundo, transformándolo
 históricamente, su conciencia se ve a su vez condicionada
 históricamente y culturalmente a través de la «inversión de la
 conciencia». Según la calidad de este condicionamiento, la con-
 ciencia de los hombres alcanza varios niveles en el contexto
 de la configuración histórico-cultural. Nos proponemos anali-
 zar estos niveles de conciencia como un paso más hacia
 la comprensión del proceso de concienciación.

CONDICIONAMIENTO HISTÓRICO Y NIVELES DE CONCIENCIA

Para comprender los niveles de conciencia, debemos concebir
 la configuración histórico-cultural como una superestructura
 que se apoya sobre una infraestructura. Por lo tanto, trataremos
 de explicar, en términos relativos más que absolutos, las
 relaciones fundamentales de la configuración histó-
 rico-cultural a la que corresponden dichos niveles.
 Nuestra intención no es tratar de hacer un estudio de
 las condiciones y evolución histórica de la conciencia, sino

hacer un análisis introductorio concreto de los niveles de
 conciencia en la realidad de América Latina. Esto no in-
 valida un análisis de ese tipo para otras áreas del tercer
 mundo, ni para aquellas áreas de las metrópolis que se
 identifican con el tercer mundo en tanto «áreas de silen-
 cio».

Estudiaremos en primer lugar la configuración histó-
 rico-cultural que hemos denominado **cultura del silencio**.¹⁴
 Este modo de cultura es una expresión superestructural
 que condiciona una forma especial de conciencia. La cul-
 tura del silencio «sobredetermina» la infraestructura en
 que se origina.¹⁴ Entender la cultura del silencio es sólo
 posible si se la considera una totalidad que es en sí misma
 parte de un conjunto mayor. En este conjunto mayor
 también debemos reconocer la cultura o culturas que de-
 terminan la voz de la cultura del silencio. No queremos
 decir que la cultura del silencio sea una entidad creada
 por la metrópolis en laboratorios especializados y trans-
 portada luego al tercer mundo. Tampoco es cierto que la
 cultura del silencio emerja por generación espontánea.
 El hecho es que la cultura del silencio nace de la relación
 entre el tercer mundo y las metrópolis. «No es el domi-
 nador quien construye una cultura y la impone a los do-
 minados. Esta cultura es el resultado de las relaciones
 estructurales entre los dominados y los dominadores».¹⁵
 De este modo, comprender la cultura del silencio presu-
 pone un análisis de la dependencia en tanto fenómeno
 relacional que origina diferentes formas de ser, de pen-
 samiento y de expresión, aquellas que pertenecen a la
 cultura del silencio y aquellas de la cultura con «voz».

Debemos evitar las dos posiciones previamente criti-
 cadas en este ensayo: el objetivismo, que lleva al meca-
 nicismo, y el idealismo, que conduce al solipsismo. Es
 más, no debemos idealizar la superestructura, dicotomi-
 zándola de la infraestructura. Si subestimamos la supe-
 restructura o la infraestructura, será imposible explicar
 la estructura social en sí. La estructura social no es una
 abstracción; existe en la dialéctica entre la superestructu-
 ra y la infraestructura. Si no logramos comprender esta
 dialéctica, no comprenderemos la dialéctica del cambio
 y la permanencia como expresión de la estructura social.

Es cierto que la infraestructura, creada en las relacio-
 nes gracias a las cuales el trabajo del hombre transforma
 el mundo, da lugar a la superestructura. Pero también es
 cierto que esta última, mediatizada por los hombres, que
 introyectan sus mitos, se vuelve sobre la infraestructura
 y la «sobredetermina». Si no fuera por la dinámica de
 estas precarias relaciones en las cuales los hombres exis-
 ten y trabajan en el mundo, no podríamos hablar ni de
 estructura social, ni de hombres, ni de mundo humano.

Volvamos a la relación entre la sociedad metropoli-
 tana y la sociedad dependiente como fuente de sus res-
 pectivas formas de ser, de pensamiento y de expresión.
 Tanto la sociedad metropolitana como la sociedad de-

pendiente, totalidades en sí mismas, son parte de un todo mayor, el contexto económico, histórico, cultural y político en el cual evolucionan sus relaciones mutuas. Si bien el contexto en el cual estas sociedades se relacionan entre sí es el mismo, la calidad de la relación es obviamente diferente en cada caso, y está determinada por el rol que cada una desempeña en el contexto total de su interrelación. La acción de la sociedad metropolitana sobre la sociedad dependiente tiene un carácter directivo, mientras que la acción de la sociedad-objeto, ya se trate de una respuesta o de una iniciativa, tiene un carácter dependiente.

Las relaciones entre el dominador y los dominados reflejan el contexto social más extenso, aún cuando sea formalmente personal. Estas relaciones implican, por parte del dominado, la introyección de los mitos culturales del dominador. De modo similar, la sociedad dependiente introyecta los valores y el estilo de vida de la sociedad metropolitana, dado que la estructura de esta última da forma a la primera. Esto da como resultado la dualidad de la sociedad dependiente, su ambigüedad, el hecho de ser y no ser ella misma, y la ambivalencia característica de su larga experiencia de dependencia, en una mezcla de atracción y rechazo respecto a la sociedad metropolitana.

La infraestructura de la sociedad dependiente es moldeada por la voluntad de la sociedad dominante. Por lo tanto, la superestructura resultante refleja la inautenticidad de la infraestructura. Mientras que la metrópolis puede absorber sus crisis ideológicas a través de mecanismos de poder económico y una tecnología altamente desarrollada, la estructura dependiente es demasiado débil como para soportar la más ligera manifestación popular. Esto da cuenta de la frecuente rigidez de la estructura dependiente.

La sociedad dependiente es, por definición, una sociedad silenciosa. Su voz no es auténtica, sino el mero eco de la voz de la metrópolis: en cualquier nivel, la metrópolis habla, la sociedad dependiente escucha.¹⁶

El silencio de la sociedad-objeto respecto de la sociedad rectora se repite en las relaciones que existen dentro de la primera como tal. Sus élites de poder, silenciosas de cara a la metrópolis, silencian a su vez a sus propios miembros. Sólo cuando los miembros de una sociedad dependiente se desprenden de la cultura del silencio y acceden a su derecho a hablar —es decir, sólo cuando los cambios estructurales radicales transforman la sociedad dependiente— puede una sociedad de este tipo, como conjunto, dejar de permanecer en silencio respecto de la sociedad rectora.

Por otro lado, si un grupo toma el poder por medio de un golpe de estado, y empieza a tomar medidas económicas nacionalistas y de protección cultural, su política crea una nueva contradicción, con una de las conse-

cuencias siguientes. En primer lugar, el nuevo grupo puede sobrepasar sus propias intenciones y verse obligado a romper definitivamente con la cultura del silencio tanto interna como externamente. O, en segundo lugar, temiendo el ascenso del pueblo, puede retroceder a imponer el silencio. En tercer lugar, el grupo puede auspiciar un nuevo tipo de populismo. Estas cosas por las primeras medidas nacionalistas, las cuales prometidas vivían la ilusión de estar participando en las transformaciones de su sociedad, cuando, de hecho, las estaría manipulando astutamente. En Perú, cuando el grupo militar que tomó el poder en 1968 perseguía objetivos políticos, muchas de sus acciones originaron rupturas en los sectores más cerrados de la sociedad peruana. Las masas comenzaron a emerger de su silencio a través de estas rupturas, con actitudes cada vez más exigentes. En la medida en que se satisfacen sus demandas, las masas tienden no sólo a aumentar su fuerza sino también a modificar la naturaleza de las mismas.

De este modo, el enfoque populista también crea serias contradicciones para el grupo de poder que se siente obligado o bien a romper con la cultura del silencio, o bien a reinstaurarla. Por eso en lo que se refiere a muchas partes del tercer mundo, nos parece difícil que un gobierno alguno sea capaz de mantener ni siquiera una política relativamente agresiva e independiente hacia la metrópolis preservando al mismo tiempo la cultura del silencio en el nivel interno.

En 1961, Janio Quadros llegó al poder en Brasil, lo que fue tal vez la mayor victoria electoral de la historia de la nación. Intentó llevar a cabo una paradójica política de independencia respecto de la metrópolis y de control sobre la gente. Después de siete meses en el poder, inesperadamente anunció a la nación que se veía obligado a renunciar a la presidencia bajo la presión de las mismas fuerzas ocultas que habían llevado al presidente Getulio Vargas al suicidio, tras lo cual emprendió un láncoico viaje rumbo a Londres.

El grupo militar brasileño que depuso al gobierno de Goulart en 1964, otorgando pintorescamente el nombre de revolución a su movimiento, siguió un curso de acción coherente según nuestro análisis anterior: una férrea política de servilismo hacia la metrópolis y la violenta posición de silencio al propio pueblo. No era viable llevar a cabo una política de servilismo hacia la metrópolis al mismo tiempo se rompía con la cultura del silencio internamente. Tampoco era posible realizar una política de independencia hacia la metrópolis manteniendo la cultura del silencio internamente.

Las sociedades latinoamericanas se establecieron como sociedades cerradas desde la época de las colonias españolas y portuguesas, cuando tomó forma la cultura del silencio. A excepción de la Cuba posrevolucionaria, estas sociedades siguen hoy en día tan cerradas como

son sociedades dependientes para las cuales sólo en diferentes momentos históricos, el polo al cual están sujetas: Portugal, España, Inglaterra y Estados Unidos.

Las sociedades latinoamericanas son sociedades caracterizadas por una estructura social rígida; por la falta de mercados internos, puesto que la economía es controlada desde el exterior; por la dependencia de materias primas y la importación de bienes manufacturados, sin poder de decisión en ninguno de estos procesos; por un sistema educativo precario y en el que las escuelas son un instrumento para mantener el statu quo; por elevados porcentajes de analfabetismo y enfermedad, incluyendo las ingenuamente denominadas «enfermedades tropicales», que en realidad son enfermedades del subdesarrollo y la dependencia; por los alarmantes de mortalidad infantil; por desnutrición que a menudo acarrea daños irreparables a las estructuras mentales; por una baja expectativa de vida y una elevada tasa de delincuencia.

Este es un modo de conciencia que corresponde a la estructura concreta de estas sociedades dependientes. Es una conciencia históricamente condicionada por las estructuras sociales. La característica principal de esta conciencia es su dependencia como la sociedad a cuya estructura pertenece, es su «casi adherencia» a la realidad, o su «casi inmersión» en la realidad.¹⁸ La conciencia en este modo no posee la suficiente distancia respecto de la realidad como para objetivarla y abordarla del modo que requiere.¹⁹ A este modo de conciencia lo denominaremos conciencia semiintransitiva.²⁰

Conciencia semiintransitiva

La conciencia semiintransitiva es típica de las estructuras dependientes. Dada su casi inmersión en la realidad concreta, la conciencia no llega a percibir muchos de los desafíos de la realidad, o los percibe de un modo distorsionado. La semiintransitividad es una clase de obliteración impuesta por las condiciones objetivas. Debido a esta obliteración, los únicos datos que capta la conciencia sometida son los que se encuentran dentro de la órbita de su experiencia vivida. Este modo de conciencia no puede observar los hechos y situaciones problemáticas de la vida cotidiana.

Los hombres cuya conciencia existe en este nivel de inmersión carecen de lo que llamamos percepción preceptiva, que se reformula permanentemente a partir de la realidad concreta en la aprehensión de los hechos y situaciones problemáticas. Careciendo de percepción preceptiva, los hombres atribuyen las fuentes de estos hechos y situaciones de sus vidas ya sea a alguna superestructura o a algo que existe dentro de ellos mismos; en

cualquier caso, a algo externo a la realidad objetiva. No resulta difícil rastrear aquí el origen de las posturas fatalistas que los hombres asumen en ciertas situaciones. Si la explicación de aquellas situaciones reside en un poder superior, o en la propia incapacidad «natural» de los hombres, es obvio que sus acciones no estarán orientadas hacia la transformación de la realidad, sino hacia aquellos seres superiores responsables de esa problemática situación, o hacia aquella supuesta incapacidad. Por lo tanto, su acción tiene un carácter de magia protectora o terapéutica. Así, antes de la siembra o de la cosecha, los campesinos del tercer mundo llevan a cabo, en general, ritos mágicos, a menudo de naturaleza religiosa sincrética. Aún cuando aquellos ritos evolucionan como tradiciones culturales, siguen siendo instrumentales durante un tiempo; la transformación de un rito mágico en expresión de una tradición no es algo que suceda repentinamente. De nuevo, es un proceso que implica la dialéctica entre la objetividad y la subjetividad.²¹

Bajo el impacto de los cambios infraestructurales que produjeron las primeras «rupturas», las sociedades latinoamericanas llegaron a su estado actual de transición histórica y cultural, algunas más intensamente que otras. En el caso de Brasil, este proceso comenzó con la abolición de la esclavitud a fines del siglo XIX.²² Se aceleró durante la primera guerra mundial, y nuevamente tras la gran depresión, intensificándose durante la segunda guerra mundial, y continuando con sobresaltos hasta 1964, cuando el golpe militar impuso violentamente el silencio una vez más. No obstante, lo importante es que una vez que las rupturas comienzan a aparecer en la estructura, y una vez que las sociedades entran en un periodo de transición, empiezan a manifestarse los primeros movimientos de emergencia de las hasta entonces sumergidas y silenciosas masas. Esto no significa, sin embargo, que dichos movimientos generen automáticamente una apertura de la cultura del silencio. En su relación con la metrópolis, las sociedades en transición continúan siendo totalidades silenciosas. No obstante, dentro de las mismas, el fenómeno de las clases emergentes fuerza a las élites de poder a experimentar nuevas formas de mantener a las masas en silencio, dado que los cambios estructurales que provoca la emergencia de las masas también modifican cualitativamente su conciencia casi inmersa y semiintransitiva.

El dato objetivo de una sociedad cerrada, uno de sus componentes estructurales, es el silencio de las masas, silencio sólo roto por rebeliones ocasionales e inefectivas. Cuando este silencio coincide en las masas con una percepción fatalista de la realidad, las élites de poder que imponen silencio a las masas rara vez son cuestionadas.²³ Cuando una sociedad cerrada comienza a quebrarse, sin embargo, el nuevo dato reside en la presencia de deman-

das en las masas. El silencio ya no se concibe como algo dado e inalterable, sino como el resultado de una realidad que debe y puede transformarse. Esta transición histórica, vivida por todas las sociedades latinoamericanas en mayor o menor grado, corresponde a una nueva fase de la conciencia popular, aquella de la «transitividad ingenua».

La conciencia ingenua transitiva

Anteriormente, la conciencia popular era semiintransitiva, y limitada a satisfacer desafíos relativos a necesidades biológicas. A lo largo del proceso mediante el cual emerge del silencio, la capacidad de la conciencia popular se amplía de modo que los hombres comienzan a ser capaces de visualizar y distinguir lo que hasta entonces no se hallaba claramente delineado.

Si bien la diferencia cualitativa entre conciencia semiintransitiva y conciencia ingenua transitiva se puede explicar a través del fenómeno de emergencia debido a transformaciones estructurales en la sociedad, no hay fronteras rigidamente definidas entre momentos históricos que produzcan cambios cualitativos en la conciencia de los hombres. En muchos sentidos, la conciencia semiintransitiva sigue presente en la conciencia ingenua transitiva. Por ejemplo, en Latinoamérica casi toda la población campesina se encuentra aún en un estado de casi inmersión, que posee una historia mucho más larga que el actual estado de emergencia. En la etapa anterior, la conciencia campesina semiintransitiva introproyectó innumerables mitos, que siguen vigentes a pesar del cambio de la conciencia en el sentido de la transitividad. Por lo tanto, la conciencia transitiva emerge como conciencia ingenua, tan sometida como la primera. No obstante, se encuentra ahora indudablemente más dispuesta a percibir el origen de su ambigua existencia en las condiciones objetivas de la sociedad.

La aparición de la conciencia popular implica, si no la superación de la cultura del silencio, cuando menos la presencia de las masas en el proceso histórico que presiona a la élite en el poder. Sólo se puede entender como una dimensión de un fenómeno más complejo. Es decir, la aparición de la conciencia popular, si bien ingenuamente intransitiva. También constituye una etapa de la conciencia en desarrollo propia de la élite en el poder. En una estructura de dominación, el silencio de las masas populares no existiría si no fuera por las élites de poder que las silencian, ni habría una élite de poder sin las masas. Así como en las masas existe un momento de sorpresa cuando comienzan a ver lo que hasta entonces no han visto, existe entre las élites una sorpresa equivalente cuando se ven desenmascaradas por las masas. Este doble desvelamiento produce ansiedades tanto en las ma-

sas como en las élites del poder. Las masas están ansiosas de libertad, ansiosas por superar el silencio en el que han vivido siempre. Las élites están ansiosas por conservar el *statu quo* permitiendo sólo transformaciones superficiales destinadas a evitar cualquier cambio real en el poder de decisión.

En el proceso de transición, el carácter predominantemente estático de la «sociedad cerrada» da lugar gradualmente a un dinamismo en todas las dimensiones de la vida social. Las contradicciones salen a la superficie, provocando conflictos en los cuales la conciencia popular viene más y más exigente, causando cada vez más alarma entre las élites. A medida que las líneas de la transición histórica se van agudizando, evidenciando las contradicciones propias de una sociedad dependiente, grupos de intelectuales y estudiantes, pertenecientes ellos mismos a la élite privilegiada, comienzan a implicarse en la realidad social, tendiendo a rechazar esquemas importados y soluciones prefabricadas. Las artes gradualmente dejan de ser una mera expresión de la vida fácil de la burguesía en ascenso y comienzan a encontrar inspiración en la dura vida del pueblo. Los poetas comienzan a escribir acerca de algo más que sus amores frustrados, e incluso este tema se hace más sensible, más objetivo y lírico. Ahora hablan acerca del campesino labrador, no como concepto metafísico abstracto, sino entendiéndolo como un hombre con una vida concreta.²⁴

En el caso de Brasil, estos cambios cualitativos afectaron todos los niveles de la vida creativa. A medida que se intensificó la fase transicional, estos grupos comenzaron a concentrarse más y más en su realidad nacional, a conocerla mejor y crear formas de superar el estado de dependencia de su sociedad.

La fase transicional también genera un nuevo estado de vida política, ya que los viejos modelos políticos de la sociedad cerrada ya no son adecuados allí donde las masas constituyen una presencia histórica en ascenso. En la sociedad cerrada, las relaciones entre la élite y el pueblo casi inmerso son mediatizadas por los líderes políticos, que representan a las diversas facciones elitistas. En Brasil, los líderes políticos invariablemente paternalistas son dueños no sólo de las tierras sino también de las masas populares silenciosas y obedientes que se encuentran bajo su control.

Puesto que las áreas rurales de Latinoamérica comenzaron en principio afectadas por las rupturas sociales en la sociedad, permanecieron predominantemente bajo el control de los líderes políticos.²⁵ En los centros urbanos, por el contrario, surgió un nuevo tipo de líder para mediar entre las élites de poder y las masas emergentes: el liderazgo populista. Existe una característica del liderazgo populista que merece nuestra particular atención: nos referimos a su carácter manipulador.

Respuestas políticas a una nueva conciencia

En este punto la conciencia cada vez más crítica de estos grupos progresistas, que surge de la transividad ingenua de las masas emergentes, se convierte en un desafío para la conciencia de las élites en el poder. Las sociedades que se encuentran en esta fase histórica, que no puede entenderse fuera de la comprensión crítica de la totalidad de la que forman parte, viven en un clima de prerrevolución cuya contradicción dialéctica es el *golpe de Estado*.

En América Latina, el *golpe de Estado* se ha convertido en la respuesta de las élites de poder económico y militar a las crisis de origen popular. Esta respuesta varía con la influencia relativa de los militares. Según el grado de violencia y el de la subsiguiente represión del pueblo, el *golpe de Estado* «reactiva» en el pueblo viejos patrones de comportamiento, patrones que pertenecen a su estado previo de casi inmersión. Sólo esta «reactivación» de la cultura del silencio puede explicar la pasividad del pueblo cuando se ve enfrentado a la violencia y el gobierno arbitrario de los golpes militares en Latinoamérica (con la sola excepción de Perú).²⁷ Se debe subrayar que los *golpes de Estado* en América Latina son incomprensibles sin una visión dialéctica de la realidad: todo intento por comprenderlos mecánicamente llevará a un panorama distorsionado. Intensamente problemática, desenmascarando cada vez más su condición de dependencia, las sociedades latinoamericanas en transición se ven enfrentadas a dos posibilidades contradictorias: revolución o *golpe de Estado*. Cuanto más fuertes son las bases ideológicas de un *golpe de Estado*, más imposible le resulta a una sociedad regresar al mismo estilo político que creó las condiciones del golpe. Un *golpe de Estado* altera cualitativamente el proceso de transición histórica de una sociedad y señala el comienzo de una nueva transición. En la etapa transicional original, el golpe era la alternativa antitética de la revolución; en la etapa transicional, el golpe se define y confirma como poder arbitrario y antipopular, y su tendencia frente a la posibilidad continua de revoluciones convertirse en algo más y más rígido.

En Brasil, la transición que supuso el *golpe de Estado* estableció la recapitulación de una ideología de desarrollo basada en la entrega de la economía nacional a intereses extranjeros, una ideología en la cual «la idea de la gran empresa internacional reemplaza a la idea del monopolio de Estado como base del desarrollo».²⁸ Uno de los requisitos básicos de esa ideología es, necesariamente, el silencio de los sectores populares y su consiguiente expulsión de la esfera de la toma de decisiones. Las fuerzas populares deben, por lo tanto, evitar caer en la ingenua ilusión de que esta etapa de transición pueda ofrecer «aperturas» que les permitan restablecer el ritmo de la etapa de transición anterior, cuyo modelo político correspondía a una ideología de desarrollo nacional populista.

Las «aperturas» de la nueva fase de transición tienen su semántica propia. Estas aperturas no significan un retorno a lo que fue, sino una toma y daca dentro del juego de acomodaciones exigido por la ideología dominante. Cualquiera que sea esta ideología, la nueva fase de transición desafía a las fuerzas populares para que encuentren una forma de proceder enteramente nueva, distinta de su actuación en el periodo anterior, cuando luchaban con las fuerzas que esos golpes llevaron al poder.

Una de las razones para el cambio es bastante obvia. Debido a la represión impuesta por el golpe, las fuerzas populares tienen que actuar en silencio y la acción silenciosa exige un aprendizaje difícil. Lo que es más, las fuerzas populares tienen que buscar formas de contrarrestar los efectos de la reactivación de la cultura del silencio, que históricamente engendrara la conciencia sometida.

En esas condiciones, ¿qué posibilidades de supervivencia tiene la conciencia emergente que ha alcanzado el estado de transitividad ingenua? La respuesta a esta pregunta debe hallarse en un análisis más profundo de la fase de transición inaugurada por el golpe militar. Puesto que en esta fase la revolución es todavía posible, nuestro análisis se centrará en la confrontación dialéctica entre el proyecto revolucionario (o, lamentablemente, proyectos) y el nuevo régimen.

Acción cultural y revolución cultural

No será necesario decir a los grupos revolucionarios que son la contradicción antagonista de la derecha. Pero no estaría de más insistir en que este antagonismo, que nace de sus objetivos contrapuestos, debe manifestarse a través de un comportamiento que es igualmente antagonista. Debería existir una diferencia entre la praxis de la derecha y la de los grupos revolucionarios que los defina frente al pueblo, explicitando las opciones de cada grupo. Esta diferencia entre ambos nace de la naturaleza utopista de los grupos revolucionarios y de la imposibilidad de la derecha respecto a ello. Esta no es una distinción arbitraria, sino destinada a oponer radicalmente los objetivos y formas de acción adoptados por los grupos revolucionarios y de derechas.²⁹

En la medida en que la verdadera utopía implica la denuncia de una realidad injusta y la proclamación de un preproyecto, el liderazgo revolucionario no puede:

- denunciar la realidad sin conocerla;
- proclamar una nueva realidad sin disponer de un borrador de proyecto que, aunque surge de la denuncia, sólo se convierte en proyecto viable en la praxis;
- conocer la realidad sin contar tanto con el pueblo como con hechos objetivos que sean fuente de ese conocimiento;
- denunciar y proclamar por sí mismo;

e) elaborar nuevos mitos a partir de la denuncia y la denuncia; ambas deben ser antiideológicas en la medida en que son el resultado de un conocimiento crítico de la realidad;

f) renunciar a la comunión con el pueblo, no sólo durante el periodo que se extiende entre la dialéctica de denuncia y la anunciación y la concreción de un proyecto viable, sino también en el mismo acto de otorgar realismo concreto a ese proyecto.

Por lo tanto, el liderazgo revolucionario cae en las tradiciones internas que comprometen su praxis cuando, víctima de una concepción fatalista de la historia, trata de domesticar al pueblo mecánicamente a un futuro que el liderazgo conoce *a priori*, pero que el pueblo es incapaz de conocer. En este caso, el liderazgo revolucionario deja de ser utopista y acaba identificándose con la derecha. Esta no hace ni denuncia ni proclamas, salvo, como ya hemos dicho, para denunciar a todo aquel que la denuncie y para proclamar nuevos mitos.

Por otra parte, un verdadero proyecto revolucionario familiarizado con la dimensión utopista, es un proyecto en el cual el pueblo asume el rol de sujeto en la gran aventura de transformar y recrear la realidad. La derecha, necesariamente, debe oponerse a un proyecto que procura inmovilizarlo. De este modo, y para utilizar los términos de Erich Fromm, la utopía revolucionaria biofílica, en tanto la derecha, en su rigidez, resulta psicofílica, puesto que es un liderazgo revolucionario que se ha convertido en burocrático.³⁰

La utopía revolucionaria tiende a ser dinámica y no estática; tiende más a la vida que a la muerte; ve el futuro más como desafío para la creatividad del presente que como repetición del presente; al amor más como comunión de los sujetos que como posesividad pasiva; a la emoción de la vida antes que a frías abstracciones; a vivir juntos en armonía más que al carácter gregario; al diálogo antes que al mutismo; a la praxis más que a la «ley y el orden»; a los hombres que se organizan flexivamente para la acción, y no a aquellos que se organizan para la pasividad; al lenguaje creativo y comunicativo antes que a señales prescriptivas a los desafíos reales más que a *slogans* domesticadores; y a los valores que se viven antes que a los mitos que se imponen.

La derecha, en su rigidez, prefiere lo muerto a lo vivo; lo estático a lo dinámico; el futuro como repetición del pasado más que como aventura creativa; a formas rígidas de amor antes que al amor verdadero; a la esquematización antes que a la emoción de vivir; al espíritu gregario antes que a la auténtica comunión; a los hombres de organización antes que a hombres que se organizan; a mitos impuestos antes que a valores encarnados; a directrices antes que al lenguaje creativo y comunicativo; y a los *slogans* antes que a los desafíos.

Indiscutible que los revolucionarios proporcionen un más testimonio de la diferencia que los separa de las derechas. No es suficiente condenar la violencia de la derecha, su postura aristocrática, sus mitos. Los revolucionarios deben dar prueba de su respeto por el pueblo, de que creen y confían en él, no como mera estrategia sino como requisito implícito del revolucionario. Este compromiso con el pueblo es fundamental en el movimiento, pero especialmente en el periodo de transición creado por un *golpe de Estado*.

Como ya hemos dicho, convirtiendo en víctima al pueblo con su violencia, el golpe restaura el viejo clima de oscuridad del silencio. El pueblo, en el umbral de su existencia en tanto sujeto y participante en la sociedad, necesita señales que le ayuden a reconocer quién está con él y quién en su contra. Estas señales, o testimonios, se proporcionan a través de proyectos propuestos por hombres en relación dialéctica con la estructura. Cada proyecto constituye una totalidad interactuante de objetivos, métodos, procedimientos y técnicas. El proyecto revolucionario se distingue del de derechas no sólo por sus objetivos sino también por su realidad total. El método de un proyecto no puede divorciarse de su contenido y su finalidad, como si los métodos fuesen neutrales e igualmente adecuados tanto para la liberación como para la opresión. Un concepto así revela un idealismo ingenuo que se satisface con la intención subjetiva de la persona que actúa.

El proyecto revolucionario lucha contra estructuras rígidas y deshumanizadoras. En la medida en que busca el fortalecimiento de hombres concretos, en tanto sujetos que se autoliberan, toda concesión descuidada a los métodos del opresor constituye siempre un peligro para la amenaza al proyecto revolucionario en sí mismo. Los revolucionarios deben autoexigirse una coherencia permanente. En tanto hombres, pueden cometer errores, estar sujetos a equivocaciones, pero no pueden actuar como reaccionarios y llamarse revolucionarios. Deben adaptar su actuación a condiciones históricas, aprovechar las posibilidades reales y únicas que existen. Su constante en buscar los medios más eficientes y viables para llevar al pueblo a moverse desde los niveles de conciencia semiintransitiva o transitiva ingenua, al nivel de conciencia crítica. Esta preocupación, que en sí misma es intrínsecamente liberadora, está implícita en el proyecto revolucionario en sí mismo. Con sus orígenes en la praxis del liderazgo como de las filas, todo proyecto revolucionario es básicamente «acción cultural», en proceso de convertirse en «revolución cultural».

La revolución es un proceso crítico, que no se puede hacer a ciego sin ciencia y reflexión. Durante la acción de transformación sobre el mundo que debe ser transformado, el sujeto llega a darse cuenta de que el mundo está efectivamente en proceso de transformación. El mundo en

transformación es el mediador del diálogo entre el pueblo, en un extremo del acto de conocer, y el liderazgo revolucionario, en el otro. Si las condiciones objetivas no siempre permiten este diálogo, su existencia puede verificarse mediante el testimonio del liderazgo.

El Che Guevara es un ejemplo del testimonio permanente que el liderazgo revolucionario brinda al diálogo con el pueblo. Cuanto más estudiamos su obra, más percibimos su convicción de que todo el que quiera convertirse en un verdadero revolucionario debe estar en «comunidad» con el pueblo. Guevara no dudaba en reconocer la capacidad de amar como condición indispensable de los auténticos revolucionarios. Sus referencias a los campesinos en el Diario Boliviano no expresan falta de afecto, aún cuando constantemente hacía notar que no participaban en el movimiento guerrillero. Nunca perdió las esperanzas de poder finalmente contar con su participación. Dentro del mismo espíritu de comunión, su campamento guerrillero servía de «contexto teórico» en el que, junto con sus compañeros, analizaba los acontecimientos concretos que experimentaban y planificaban la estrategia de su acción.

Guevara no generó dicotomías entre los métodos, el contenido y los objetivos de sus proyectos. A pesar de los riesgos que ello suponía para su propia vida y las de sus compañeros, justificaba la guerrilla como introducción a la libertad, como una invitación a la vida para los muertos en vida. Al igual que Camilo Torres, no se introdujo en la guerrilla por desesperación, sino porque, amando a los hombres, *soñó con un hombre nuevo* que naciera de la experiencia de la liberación. En este sentido, Guevara encarnaba a la verdadera utopía revolucionaria. Fue uno de esos grandes profetas que en el tercer mundo siempre se ven obligados a callar. Dialogando con muchos de ellos, habló en nombre de todos.

Al citar a Guevara y su testimonio como guerrillero, no queremos decir que los revolucionarios deban repetir la misma experiencia. Lo que es esencial es que luchen por alcanzar la comunión con el pueblo como lo hizo él, paciente e ininterrumpidamente. La comunión con el pueblo —que, en el sentido que se le da en este ensayo, es accesible sólo a los que poseen una visión utopista— es una de las características fundamentales de la acción cultural para la libertad. La auténtica comunión implica comunicación entre hombres, mediatizada por el mundo. Sólo la praxis en el contexto de la comunión convierte la «concienciación» en proyecto viable. La concienciación es un proyecto conjunto puesto que se desarrolla en un hombre que se encuentra entre otros hombres, hombres unidos por su acción y su reflexión sobre esa acción y sobre el mundo. De este modo, los hombres juntos alcanzan el estado de claridad perceptiva que Goldman denomina «el máximo de conciencia potencial» y que se encuentra más allá de la «conciencia real». ²¹

La concienciación es más que una simple *prise de conscience*. Si bien implica superar la «falsa conciencia», es decir, superar un estado de conciencia semiintransitivo o transitivo ingenuo, implica además la inserción crítica de la persona concienciada en una realidad liberada de mitos. Por eso la concienciación es un proyecto irrealizable para la derecha. Esta es, por naturaleza, incapaz de generar utopías, y por ende no puede desarrollar una forma de acción cultural que genere concienciación. No puede haber concienciación del pueblo sin una denuncia radical de las estructuras deshumanizadoras, acompañada por la proclamación de una nueva realidad que deben crear los hombres. La derecha no se puede desenmascarar, ni puede auspiciar los medios para que el pueblo la desenmascare más allá de lo que está dispuesta a aceptar. Su propia conciencia tiende a crecer a partir de la mayor claridad de la conciencia popular, pero esta forma de concienciación no se puede convertir en una praxis que genere la concienciación del pueblo. No puede existir concienciación sin denuncia de las estructuras injustas, lo cual no se puede esperar de la derecha. Tampoco puede existir concienciación popular para la dominación. La derecha sólo inventa nuevas formas de acción cultural para la dominación.

Por lo tanto, las dos formas de acción cultural son antagónicas entre sí. En tanto la acción cultural para la libertad se caracteriza por el diálogo, y su objetivo principal es concienciar al pueblo, la acción cultural para la dominación se opone al diálogo y sirve para domesticar a la gente. La primera intenta problematizar; la segunda, crear *slogans*.³²

Dado que la acción cultural para la libertad está comprometida en el descubrimiento científico de la realidad, es decir, en la exposición de mitos e ideologías, debe separar la ideología de la ciencia. Althusser insiste en la necesidad de esta separación.³³ La acción cultural para la libertad no se satisface ni con lo que él llama «las mistificaciones de la ideología», ni con «la simple denuncia moral de mitos y errores», sino que debe emprender una «crítica racional y rigurosa» de la ideología. El rol fundamental de las personas comprometidas con la acción cultural para la concienciación no reside en la concepción de la idea liberadora sino de invitar a los demás a captar la verdad de su realidad.

Consecuente con este espíritu del saber, el conocimiento científico no puede ser un conocimiento simplemente transmitido, pues se convertiría a su vez en mito ideológico, aún cuando se transmitiera con la intención de liberar a los hombres. La discrepancia entre intención y práctica se resolvería a favor de la práctica. Los únicos puntos de partida auténticos para el conocimiento científico de la realidad son las relaciones dialécticas que existen entre los hombres y el mundo, y la comprensión crítica del modo en que esas relaciones evolucionan y

condicionan a su vez la percepción que tienen los hombres de la realidad concreta.

Aquellos que emplean la acción cultural como estrategia para mantener su dominación sobre el pueblo no pueden hacer otra cosa que adoctrinarlo según la versión mitificada de la realidad. Al hacerlo, la derecha subordina la ciencia y la tecnología a su propia ideología, utilizándolas para difundir información y prescripciones en su esfuerzo por adaptar a las personas a la realidad que los «medios de comunicación» definen como adecuada. Por contraste, para aquellos que emprenden la acción cultural para la libertad, la ciencia es el instrumento indispensable para denunciar los mitos creados por la derecha, y la filosofía es la matriz de proclamación de una nueva realidad. La ciencia y la filosofía juntas proporcionan los principios de acción para la concienciación. La acción cultural para la concienciación es siempre una empresa utópica. Por eso necesita a la filosofía, la cual, en vez de denunciar la realidad y anunciar un futuro, caería en las «mistificaciones del conocimiento ideológico».

La naturaleza utopista de la acción cultural para la libertad es lo que la diferencia, por encima de todo, de la acción cultural para la dominación. Esta, basada en mitos, no puede plantear problemas acerca de la realidad, ni orientar al pueblo en su desenmascaramiento de la realidad, puesto que ambos proyectos implican denuncia y anunciación. Por el contrario, al problematizar y concienciar la acción cultural para la libertad, la anunciación de una nueva realidad es el proyecto histórico que se propone a los hombres como la meta que debe alcanzarse.

En lo referente al estado de conciencia semiintransitivo o transitivo ingenuo en el pueblo, la conciencia crítica representa su logro de la conciencia crítica, o «el momento de conciencia potencial». Este objetivo no puede concretarse cuando se concreta la anunciación. Por el contrario, cuando la anunciación es una realidad concreta, la necesidad de conciencia crítica entre el pueblo, tanto horizontal como verticalmente, se hace mayor. De este modo, la acción cultural para la libertad, que caracterizó al movimiento en su lucha por la realización de lo anunciado, debe entonces transformarse en revolución cultural permanente.

Antes de avanzar en la elaboración de los momentos (pero relacionados entre sí) de la acción cultural y la revolución cultural, trazaremos un resumen de los puntos precedentes referidos a los niveles de conciencia. Se ha establecido una relación explícita entre la acción cultural para la libertad, con la concienciación como objetivo principal, y la superación de los estados de conciencia semiintransitivo y transitivo ingenuo por parte del pueblo a la conciencia crítica. Esta no sólo viene generada por un esfuerzo intelectual, sino a través de la praxis, por la unión de acción y reflexión. Esta acción reflexiva

regársele al pueblo. Si así fuera, el pueblo sólo sería
 en manos de un liderazgo que se reserva el de-
 de tomar decisiones. La izquierda auténtica no
 de dejar de promover la superación del falso estado
 conciencia del pueblo, sea cual sea su nivel, del mismo
 en que la derecha es incapaz de hacerlo. Para con-
 su poder, la derecha necesita de una élite que
 por ella; ayudándola a lograr sus proyectos. El
 go revolucionario necesita al pueblo para hacer
 el proyecto revolucionario, pero a lo largo del
 el pueblo debe adquirir una conciencia crítica
 vez mayor.

El continuo de concienciación

vez inaugurada la realidad revolucionaria, la con-
 ción continúa siendo indispensable. Constituye el
 mediante el cual se expulsan los mitos cul-
 que persisten en el pueblo a pesar de la nueva
 Es, además, una fuerza que se opone a la buro-
 que amenaza con sofocar la visión revolucionaria
 al pueblo en nombre de su propia libertad.³⁴
 mente, la concienciación es una defensa frente a otra
 una mistificación potencial de la tecnología
 nueva sociedad necesita para transformar atrasa-
 infraestructuras.³⁵

Existen dos direcciones posibles para la conciencia
 transitiva. La primera es evolucionar desde un
 de conciencia ingenuo hasta el nivel de conciencia
 el máximo de conciencia potencial de Goldman.
 segunda es la distorsión del estado transitivo de con-
 según una modalidad patológica, la de la con-
 fanática o irracional.³⁶ Esta forma tiene un carácter
 que reemplaza el carácter mágico de los estados
 conciencia semiintransitivo y transitivo ingenuo. La
 -fenómeno de sociedades de masas- se ori-
 en este nivel. La sociedad de masas no debe asociar-
 la aparición de las masas en el proceso histórico,
 podría parecerle a un ojo aristocrático. Es cierto
 la aparición de las masas, con sus exigencias y de-
 les otorga una presencia en el proceso histórico;
 importa cuán ingenua sea su conciencia, es un fenó-
 que acompaña a la ruptura de sociedades cerradas
 impacto de los primeros cambios infraestructura-
 embargo, la sociedad de masas se produce mucho
 tarde. Aparece en sociedades complejas, altamente
 organizadas. Para funcionar, estas sociedades necesi-
 especialidades, que se convierten en especialismos, y
 igualdad, que degenera en un irracionalismo genera-
 de mitos.

La diferencia de las especialidades, a las que nos opo-
 los especialismos estrechan el área de conoci-
 de tal modo que los así llamados especialistas

pierden generalmente la capacidad de pensar. Dado que
 han perdido la visión de conjunto de la cual su especia-
 lidad es sólo una dimensión, no pueden pensar correc-
 tamente ni siquiera en el área de su propia especiali-
 zación.

De modo similar, la racionalidad que resulta básica
 para la ciencia y la tecnología desaparece bajo los efectos
 extraordinarios de la misma tecnología, y su lugar es ocu-
 pado por el irracionalismo generador de mitos. Tratar de
 caracterizar al hombre como a un tipo superior de robot
 es un ejemplo de dicho irracionalismo.³⁷

En la sociedad de masas, las formas de pensar se es-
 tandarizan como las formas de vestir y los gustos alimentici-
 os. Los hombres empiezan a pensar y a actuar de acuer-
 do con las prescripciones que reciben diariamente de los
 medios de comunicación más que como respuesta a sus
 relaciones dialécticas con el mundo. En las sociedades de
 masas, donde todo es prefabricado y el comportamiento
 está prácticamente automatizado, los hombres están perdi-
 dos porque no tiene que arriesgarse. No tienen que pen-
 sar ni en las cosas más pequeñas; siempre existe algún
 manual que dice qué hacer en la situación A o B. Rara
 vez los hombres se detienen en una esquina a pensar qué
 dirección deben seguir. Siempre existe alguna flecha que
 desproblematiza la situación. Si bien la señalización ur-
 bana no es mala en sí misma, y resulta necesaria en las
 ciudades cosmopolitas, en la sociedad tecnológica existen
 otros miles de signos-directrices que, introyectados
 por los hombres, limitan su capacidad para pensar crítica-
 mente.

De esta forma, la tecnología ya no es percibida por
 los hombres como una de las grandes expresiones de su
 poder creativo y se convierte en una especie de nueva
 divinidad que deviene objeto de culto. La eficacia deja
 de ser identificada con la capacidad humana de pensar,
 imaginar o arriesgarse en la creación, y se empieza a con-
 cebir como el cumplimiento preciso y puntual de órdenes
 superiores.³⁸

Aclaremos, no obstante, que el desarrollo tecnológico
 debe ser una de las preocupaciones del proyecto revolu-
 cionario. Sería simplista atribuir la responsabilidad de
 estas desviaciones a la tecnología en sí. Esto implicaría
 otro tipo de irracionalismo, el de concebir la tecnología
 como una entidad demoníaca, superior a los hombres y
 contrapuesta a ellos. Vista críticamente, la tecnología no
 es ni más ni menos que una fase natural del proceso crea-
 tivo que ha ocupado al hombre desde el momento en
 que forjó su primera herramienta y comenzó a transfor-
 mar el mundo para humanizarlo.

Considerando que la tecnología es no sólo necesaria
 sino parte del desarrollo natural del hombre, la pregunta
 con la que se enfrentan los revolucionarios es cómo evitar
 las desviaciones míticas de la tecnología. Las técnicas de
 relaciones humanas no son la respuesta, pues en última

instancia son sólo otra forma de domesticar y alinear a los hombres, poniéndolos un poco más al servicio de una mayor productividad. Por esta y otras razones que hemos presentado en el curso de este ensayo, insistimos en la acción cultural para la libertad.

No obstante, no atribuimos ningún poder mágico a la concienciación, pues ello sólo sería mitificarla. La concienciación no es un encantamiento mágico para revolucionarios, sino una dimensión básica de su acción reflexiva. Si los hombres no fuesen «cuerpos conscientes», capaces de actuar y percibir, de saber y recrear, si no fuesen conscientes de sí mismos y del mundo, la idea de concienciación no tendría sentido, pero tampoco lo tendría la idea de revolución. Las revoluciones auténticas se emprenden para liberar a los hombres, precisamente porque pueden saberse oprimidos y ser conscientes de la realidad opresiva en la que viven. Pero puesto que, como hemos visto, la conciencia de los hombres está condicionada por la realidad, la concienciación es en primer lugar un esfuerzo por explicar a los hombres los obstáculos que les impiden tener una percepción clara de la realidad. En este rol, la concienciación, lleva a cabo la expulsión de mitos culturales que confunden la conciencia de los hombres, convirtiéndolos en seres ambiguos.

Dado que los hombres son seres históricos, incompletos y conscientes de serlo, la revolución es una dimensión humana tan natural y permanente como la educación. Sólo una mentalidad mecanicista considera que la educación puede cesar en un determinado momento, o que la revolución puede detenerse cuando alcanza el poder. Para ser auténtica, la revolución debe ser un acontecimiento continuo. De lo contrario, dejará de ser revolución y pasará a ser una burocracia esclerótica.

La revolución es siempre cultural, ya sea en la fase de denuncia de una sociedad opresiva y proclamando el advenimiento de una sociedad justa, ya en la fase de una sociedad nueva inaugurada por la revolución. En la sociedad nueva, el proceso revolucionario se convierte en revolución cultural.

Por último, aclaremos las razones por las cuales hemos estado hablando de acción cultural y revolución cultural como momentos distintos dentro del proceso revolucionario. En primer lugar, la acción cultural para la libertad se lleva a cabo en oposición a la élite de poder dominante, mientras que la revolución cultural se produce en armonía con el régimen revolucionario, si bien esto no significa que esté subordinada el poder revolucionario. toda revolución cultural propone la libertad co-

mo objetivo. Por el contrario, la acción cultural, si es apreciada por el régimen opresor, puede ser una estrategia de dominación, en cuyo caso jamás puede convertirse en revolución cultural.

Los límites de la acción cultural los fija la realidad opresora en sí misma y el silencio impuesto por ella en el poder. Por lo tanto, la naturaleza de la opresión determina las tácticas, que son necesariamente diferentes de las empleadas en la revolución cultural. Mientras que la acción cultural para la libertad se enfrenta al silencio entendido a la vez como dato externo y como realidad introyectada, la revolución cultural sólo lo afronta como realidad introyectada. Ambas, acción cultural para la libertad y la revolución cultural, son un esfuerzo por negar culturalmente la cultura dominante, aun antes de que una nueva cultura resultante de dicha negación se haga realidad. La nueva realidad cultural se va negando constantemente en favor de la creciente afirmación de los hombres. Sin embargo, en la revolución cultural, esta negación tiene lugar simultáneamente con el nacimiento de la nueva cultura en el seno de la vieja.

Tanto la acción cultural como la revolución cultural implican comunión entre los líderes y el pueblo, entre sujetos que transforman la realidad. Sin embargo, en la revolución cultural, la comunión es tan firme que los líderes y el pueblo parecen un solo cuerpo, controlando un proceso permanente de auto escrutinio. Tanto la acción cultural como la revolución se basan en el conocimiento científico de la realidad, pero la revolución cultural la ciencia ya no se encuentra al servicio la dominante. Hay, sin embargo, dos puntos en los cuales no existe distinción entre acción cultural para la libertad y revolución cultural. Ambos están comprometidos con la concienciación y la necesidad de ambos se explica a través de la «dialéctica del superdeterminismo».

Hemos hablado del desafío con que se enfrenta la América en este período de transición histórica. Como que otras áreas del tercer mundo no son una excepción a lo que hemos descrito, si bien cada una posee sus propias características particulares. Si sus condiciones han de conducir a la liberación, no pueden obviar la acción cultural dirigida a la concienciación. Sólo a través de un proceso de este tipo, pueden las masas acriticas emergentes alcanzar «el máximo de conciencia política» así como el paso de la sumersión y la semiautividad a la plena emergencia. si tenemos fe en los hombres, no podemos contentarnos con decir que son seres humanos si no hacemos nada en concreto para que puedan existir como tales.

**LECTURA:
SOBRE LA RAZÓN Y LA LIBERTAD***

Podemos razonar sobre las cosas que nos rodean y podemos realmente influir en ellas?; un alto grado de racionalidad burocrática y tecnológica de la estructura social ¿favorece nuestro talento o lo entorpece?; ¿la racionalidad tecnológica también manipula, adapta y enajena?; o, ¿La racionalidad tecnológica actual es infalible, responde a las necesidades de la sociedad actual y favorece una mayor libertad y razón de los individuos? ¿Nuestra razón es víctima de fuerzas estructurales fuera de nuestro control y ya no podemos recobrarla? ¿Somos robots alegres, animados y complacientes? ¿La enajenación de los hombres tiene consecuencias la pérdida de sus capacidades intelectuales, de su voluntad para razonar, la ausencia de inquietud, indiferencia y apatía? ¿Cuáles son las alternativas racionales de acción?.

El texto de Mills analiza estos planteamientos, para darnos intelectualmente en la sociedad, con la finalidad de que pensemos hasta dónde somos conscientes de nuestros actos, hasta dónde podemos razonar libremente y qué consecuencias tiene todo esto en nuestra vida social, laboral y personal.

El tema no es sencillo, razonar sobre nuestras experiencias y saberes docentes tiene sus complicaciones, en tanto que debemos reflexionar en nuestra práctica docente de manera libre y esto no siempre es posible. El documento trata un tema polémico e interesante, por lo que les invitamos a analizarlo de manera individual y en colectivo, para sacar mayor provecho.

La culminación del interés del investigador social por la historia es la idea que llega a formarse de la época que vive. La culminación de su interés por la biografía humana que llega a hacerse de la naturaleza fundamental del hombre y de los límites que ella puede poner a la transformación del hombre por el curso de la historia.

Como los investigadores sociales clásicos se han interesado por las características sobresalientes de su época por el problema de cómo se está haciendo en ella la historia por "la naturaleza de la naturaleza humana" y por la diversidad de individuos que prevalece en sus épocas. Marx, Sombart y Weber, Comte y Spencer, Durkheim y Veblen, Mannheim, Schumpeter y Michel Foucault han estudiado esos problemas, cada uno a su manera. En tiempos más inmediatos, sin embargo, no lo han

hecho muchos investigadores sociales. Pero es precisamente ahora, en la segunda mitad del siglo XX, cuando esas cuestiones son urgentes como problemas, persistentes como inquietudes y vitales para la orientación cultural de nuestros estudios humanos.

1

En la actualidad los hombres buscan en todas partes saber dónde están, a dónde van y qué pueden hacer —si es que pueden hacer algo— sobre el presente como historia y el futuro como responsabilidad. Esas preguntas no puede contestarlas nadie de una vez por todas. Cada época da sus propias respuestas. Pero precisamente ahora hay una dificultad para nosotros. Estamos a fines de una época y tenemos que buscar nuestras propias contestaciones.

Estamos al final de la que se ha llamado Edad Moderna. Así como la Edad Antigua fue seguida de varios siglos de predominio oriental, que los occidentales llamaron, con sentido provincial, la Edad Media o Edad del Oscurantismo, así ahora la Edad Moderna empieza a ser seguida por una edad posmoderna. Quizás podamos llamarla la Cuarta Época.

El final de una época y el comienzo de otra es, seguramente, cuestión de definiciones. Pero las definiciones, como todo lo social, son históricamente específicas. Y ahora nuestras definiciones básicas de la sociedad y del yo están siendo rebasadas por realidades nuevas. No quiero decir meramente que nunca antes, en los límites de una sola generación, hayan estado los hombres tan plenamente expuestos, y a ritmo tan rápido, a cambios tan radicales. No quiero decir meramente que sentimos que nos hallamos en un momento de transición de una época a otra, y que luchamos por captar el perfil de la época nueva que suponemos que está empezando. Quiero decir que cuando tratamos de orientarnos — si es que tratamos — encontramos que demasiadas de nuestras antiguas expectativas e imágenes son, después de todo, históricamente limitadas; que demasiadas de nuestras categorías normativas de pensamiento y de sentimiento tan pronto nos desorientan como nos ayudan a explicar lo que sucede en torno nuestro; que demasiadas de nuestras explicaciones proceden de la gran transición histórica de la Edad Media a la Edad Moderna; y que cuando se las generaliza para usarlas hoy, se hacen pesadas, inaplicables, no convincentes. Quiero decir también que nuestras principales orientaciones —el liberalismo y el socialismo— se han desplomado virtualmente como explicaciones adecuadas del mundo y de nosotros mismos.

Esas dos ideologías proceden de la Ilustración, y han tenido muchos supuestos y valores comunes. En ambas, se considera la creciente racionalidad como la condición

*C. Wright Mills "Sobre la razón y la libertad"; en: Mills, C. Wright. La imaginación sociológica. México, Fondo de Cultura Económica, 1981. pp. 178-188.

primera de una creciente libertad. La noción liberadora del progreso por la razón, la fe en la ciencia como un bien puro y sin mezcla, la demanda de educación popular y la fe en su significación política para la democracia, todos estos ideales de la Ilustración han descansado sobre el feliz supuesto de las relaciones inmanentes entre la razón y la libertad. Los pensadores que más han hecho por moldear nuestros modos de pensar, han procedido de acuerdo con ese supuesto. Está en la base de cada movimiento y cada matiz de la obra de Freud: Para ser libre, el individuo debe ser más racionalmente consciente; la terapia es una ayuda para dar a la razón su oportunidad para trabajar libremente en el curso de la vida de un individuo. El mismo supuesto apuntala la línea principal de la obra marxista: Los hombres, aprisionados en la anarquía irracional de la producción, deben ser racionalmente conscientes de su situación en la sociedad, deben adquirir "conciencia de clase", cuyo sentido marxista es tan racionalista como el sentido de cualquier expresión de Bentham.

El liberalismo se ha interesado por la libertad y la razón como hechos supremos en lo que afecta al individuo; el marxismo, como hechos supremos en lo que afecta al papel del hombre en el hacer político de la historia. Los liberales y los radicales de la Época Moderna han sido por lo general hombres que creyeron que la historia se forja racionalmente y que cada individuo forja del mismo modo su propia biografía.

Pero lo que ha estado ocurriendo en el mundo evidencia, según creo, por qué las ideas de libertad y de razón parecen ahora tan frecuentemente ambiguas tanto en la nueva sociedad capitalista como en la sociedad comunista de nuestro tiempo; por qué el marxismo se ha convertido tantas veces en una monótona retórica de defensa y abuso burocráticos, y el liberalismo en un modo trivial e insignificante de enmascarar la realidad social. Los acontecimientos principales de nuestro tiempo creo que no pueden entenderse correctamente de acuerdo con la interpretación liberal ni de acuerdo con la interpretación marxista de la política y de la cultura. Esas maneras de pensar nacieron como guías de la reflexión acerca de tipos de sociedad que no existen ahora. John Stuart Mill no examinó nunca los tipos de economía política que están naciendo ahora en el mundo capitalista. Karl Marx no analizó nunca los tipos de sociedad que están naciendo ahora en el bloque comunista. Y ninguno de ellos pensó nunca en los problemas de los llamados países subdesarrollados, en que se esfuerzan por vivir hoy siete de cada diez hombres. Ahora tenemos delante nuevos tipos de estructura social que, en relación con los ideales "modernos", no admiten el análisis en los términos liberales y socialistas que hemos heredado.

La marca ideológica de la Cuarta Época —lo que la contrapone a la Edad Moderna— es que las ideas de li-

bertad y de razón se han hecho discutibles, y que la creciente racionalidad ya no puede suponerse que triunfa en favor de una libertad creciente.

2

El papel de la razón en los asuntos humanos y la del individuo libre como sede de la razón son los temas más importantes heredados por los investigadores sociales del siglo XX de los filósofos de la Ilustración. Se ha de seguir siendo los valores claves de acuerdo con los cuales se especifican las inquietudes y se enfocan los problemas, entonces los ideales de razón y de libertad que se re-formularán ahora como problemas de manera más precisa y resoluble que la que conocieron los pensadores e investigadores anteriores. Porque en nuestro tiempo esos dos valores, razón y libertad, corren peligro manifiesto aunque sutil.

Las tendencias subyacentes son bien conocidas. Las grandes y racionales organizaciones —en suma, burocracias— han aumentado, ciertamente, pero la sustantiva del individuo en general, no. Aprisionados en los limitados ambientes de sus vidas cotidianas, los hombres corrientes no pueden con frecuencia razonar sobre las grandes estructuras —racionales e irracionales— que sus ambientes son partes subordinadas. En consecuencia, llevan a cabo series de acciones aparentemente racionales sin tener idea de los fines a los que sirven. Hay la creciente sospecha de que también los que están en la cumbre —como los generales de Tolstoi— no pueden conocerlos. El crecimiento de esas organizaciones dentro de una división cada vez más grande del mundo afecta a más y más esferas de vida en las que es casi imposible razonar. El soldado, por ejemplo, "lleva a cabo" con exactitud toda una serie de acciones funcionales racionales sin tener idea del fin último de esas acciones ni de la función de cada una de ellas dentro del combate. Hasta hombres de inteligencia técnicamente superior pueden realizar eficazmente el trabajo que les ha sido asignado y no saber, sin embargo, que su resultado es ser la primera bomba atómica.

Resulta que la ciencia no es un Segundo Adviento tecnológico. Que sus técnicas y su racionalidad en un lugar central en una sociedad no quiere decir que los hombres vivan racionalmente y sin mitos, fraudes y supersticiones. La instrucción universal puede eliminar la idiotez tecnológica y al provincialismo nacionalista, pero a la inteligencia ilustrada e independiente. La difusión en masa de la cultura histórica no puede elevar el nivel de la sensibilidad cultural, sino más bien mezclarla, simplemente, y rivalizar poderosamente con la oportunidad para la innovación creadora. Un avance de racionalidad burocrática y de tecnología no sustituye

en un nivel de inteligencia individual o social. Del primero no puede inferirse el segundo. Porque la racionalidad social, tecnológica o burocrática no es meramente un gran recapitulación de la voluntad y el talento del individuo para razonar. La oportunidad misma para adquirir esa voluntad y ese talento más bien parecen, en realidad, disminuir con ella.

Los dispositivos sociales racionalmente organizados son necesariamente medios de aumentar la libertad del individuo o para la sociedad. De hecho, muchas veces son medios de tiranía y de manipulación, medios de apropiarle a la razón su oportunidad, la capacidad misma para obrar como hombre libre.

Sólo desde unas pocas posiciones de mando o —como puede ser el caso— simplemente ventajosas, es fácilmente posible en la estructura racionalizada comprender las fuerzas estructurales que operan en el conjunto que actúan así a cada parte limitada de que tienen conocimiento los hombres corrientes.

Las fuerzas que dan forma a esos ambientes no se originan en ellos ni pueden controlarlos quienes viven sumergidos en ellos. Además, esos ambientes son ellos mismos cada vez racionalizados. Las familias lo mismo que las fábricas, el asueto lo mismo que el trabajo, los Estados lo mismo que los Estados, tienden también a convertirse en partes de una totalidad funcionalmente racionalizada, sujetos a fuerzas incontroladas e irracionales.

La creciente racionalización de la sociedad, la contradicción entre esa racionalidad y la razón, la quiebra de la antigua coincidencia de razón y libertad, estos hechos son detrás de la aparición del hombre "con" racionalización pero sin razón, que cada vez es más auto-racionalizado y cada vez se encuentra más a disgusto. Es en relación con este tipo de hombre como mejor puede entenderse el problema contemporáneo de la libertad. Sus tendencias y recelos con frecuencia no se formulan como problemas, y seguramente no son reconocidos en general como dificultades ni sentidos como incoherencias.

Finalmente, es el hecho de no reconocer su carácter, la falta de formulación, el rasgo más importante del problema contemporáneo de la libertad y la razón.

Desde el punto de vista del individuo, mucho de lo que parece resultado de manipulaciones, de gestiones, de impulsos ciegos; con frecuencia la autoridad no es reconocida: los que ejercen el poder creen muchas veces no necesitar hacerla explícita y justificarla. Esa es una razón por la cual los hombres corrientes, cuando se sienten desorientados o están en dificultades, no pueden ver blancos para su pensamiento y su acción, no pueden de-

terminar qué es lo que pone en peligro los valores que vagamente discernen como suyos.

Dados estos efectos de la tendencia ascendente a la racionalización, el individuo "hace todo lo que puede". Engrana sus aspiraciones y su trabajo con la situación en que está, y de la cual no puede salir. A su debido tiempo, no busca una salida: se adapta. La parte de su vida que no dedica al trabajo, la emplea en jugar, en consumir, en "divertirse". Pero también esta esfera de consumo está siendo racionalizada. Enajenado de la producción, del trabajo, lo es también del consumo, del verdadero descanso. Esta adaptación del individuo y sus efectos sobre su medio y su yo tiene por consecuencia no sólo la pérdida de su oportunidad y con el tiempo, de su capacidad y su voluntad para razonar; afecta también a sus oportunidades y su capacidad para obrar como un hombre libre. Verdaderamente, ni el valor de la libertad ni el de la razón parecen serle conocidos.

Esos hombres adaptados no son necesariamente poco inteligentes, aun después de haber vivido y trabajado y jugado en tales circunstancias durante algún tiempo. Karl Mannheim ha aclarado el punto al hablar de "auto-racionalización", que se refiere al modo en que un individuo, aprisionado en los limitados segmentos de las grandes organizaciones racionales, llega sistemáticamente a regular sus impulsos y sus aspiraciones, su modo de vivir y sus modos de pensar, con estricto apego a las "reglas y estatutos de la organización". La organización racional es, de esta suerte, una organización enajenadora: los principios guías de la conducta y de la reflexión, y con el tiempo también los de la emoción, no tienen su asiento en la conciencia individual del hombre de la Reforma ni en la razón independiente del hombre cartesiano. En realidad, esos principios guías son ajenos a todo lo que se ha entendido históricamente por individualidad, y están en contradicción con ella. No es decir demasiado el afirmar que en su extremo desarrollo la oportunidad para la razón de la mayor parte de los hombres es destruida al aumentar la racionalidad y pasar su localización y su control del individuo a la organización en gran escala. Hay, pues, racionalidad sin razón. Tal racionalidad no es compatible con la libertad, sino destructora de ella.

No es extraño que el ideal de la individualidad se haya hecho controvertible: en nuestro tiempo, lo que está en discusión es la naturaleza misma del hombre, la imagen que nosotros tenemos de sus límites y posibilidades como hombre. La historia no se hace todavía con la exploración de los límites y significados de la "naturaleza humana". No sabemos cuán profunda puede ser la transformación psicológica del hombre al pasar de la Edad Moderna a la época contemporánea. Pero ahora podemos formular la pregunta en una forma definitiva: ¿Llegará a prevalecer, o siquiera a florecer, entre los hombres contemporáneos lo que puede llamarse el Robot Alegre?

Sabemos, desde luego, que el hombre puede ser convertido en un robot por medios químicos y psiquiátricos, por la coacción incesante y por la acción de un ambiente controlado, pero también por presiones fortuitas y series de circunstancias no planeadas. Pero, ¿puede hacerse que quiera convertirse en un robot animado y complaciente? ¿Puede ser feliz en ese estado, y cuáles son las cualidades y el significado de esa felicidad? Eso ya no supone meramente, como metafísica de la naturaleza humana, que existe muy profundamente, en el hombre-como-hombre, el impulso hacia la libertad y la voluntad de razonar. Ahora debemos preguntarnos: ¿Qué es lo que en la naturaleza del hombre, en la actual situación humana, en cada una de las variedades de estructura social, contribuye al ascendiente del robot animado? ¿Y qué es lo que actúa contra él?

El advenimiento del hombre enajenado y todos los temas que están detrás de su advenimiento afecta al conjunto de toda nuestra vida intelectual seria y causa nuestro malestar intelectual inmediato. Es uno de los temas principales de la situación humana en la época contemporánea y de todos los estudios dignos de ese nombre. No conozco idea, tema ni problema tan profundo en la tradición clásica y tan relacionado con la posible insolencia de la ciencia social contemporánea.

Es lo que Karl Marx distinguió tan brillantemente en sus primeros ensayos sobre "enajenación"; y es lo que más le interesa a Georg Simmel en su justamente famoso ensayo sobre "The Metropolis"; y Graham Wallas tuvo conocimiento de ello en su obra sobre la Gran Sociedad. Está detrás de la concepción del "autómata" de Fromm. El miedo a que ese tipo de hombre tome ascendiente está en la base de muchos de los usos más recientes de conceptos sociológicos clásicos como los de "situación y contrato", "comunidad y sociedad". Es el duro sentido de nociones como la del "otro-dirigido" de Riesman y la "ética social" de Whyte. Y, desde luego, en forma más popular, el triunfo —si es que esto puede llamarse triunfo— de semejante hombre es el significado clave de 1984 de George Orwell.

En el lado positivo -lado más que real anhelado actualmente- los amplios significados del "ello" de Freud, de la "freiheit" de Marx, del "yo" de Georges Mead, de la "espontaneidad" de Karen Horney, radican en el uso de esas concepciones contra el triunfo del hombre enajenado. Intentan encontrar en el hombre como tal algún punto que les permita creer que al fin no podrá ser convertido en tal criatura enajenada, que no llegará a ser nunca: enajenada de la naturaleza, de la sociedad, de sí misma. La clamorosa petición de "comunidad" es un intento equivocado, erige yo, para afirmar las circunstancias que eliminarían la probabilidad de semejante hombre. Y muchos pensadores humanistas han llegado a creer que muchos psiquiatras, con su práctica, producen esos hom-

bres enajenados y auto-racionalizados, por lo cual realizan esos procedimientos adaptativos. Detrás de todo —y mucho más de la angustia y del pensamiento tradicional y corriente entre los estudios de hombre serios e inteligentes— está el hecho simple y decisivo de que el hombre enajenado es la antítesis de la imagen occidental del hombre libre. La sociedad en que ese hombre, en este robot animado, florece, es la antítesis de la sociedad libre, o en el sentido literal, y llano de la palabra, de la sociedad democrática. El advenimiento de ese hombre apunta a la libertad como inquietud, como problema —esperémoslo— como problema también para los investigadores sociales. Formulado como inquietud el individuo —de cuyos términos y valores este se siente profundamente ignorante— es la inquietud llamada "enajenación" como problema para los públicos —a cuyos términos y valores son principalmente indiferentes— es en igual modo el problema de la sociedad democrática, como hecho y como aspiración.

Precisamente porque este problema y esta inquietud no son ahora ampliamente reconocidos y así no están como inquietudes y problemas explícitos, el malestar y la indiferencia que los presagian son tan profundos y tan extensos en sus significados y sus efectos. Esto es hoy una parte importante del problema de la libertad, visto en su contexto político y, es parte importante del resto intelectual que la formulación del problema de la libertad ofrece a los investigadores sociales contemporáneos.

No es simplemente paradójico decir que los valores de la libertad y la razón están detrás de la ausencia de inquietudes, detrás del incómodo sentimiento de malestar y enajenación, de un modo análogo, el problema que llevan más típicamente las modernas amenazas a la libertad y la razón, es, sobretodo, la ausencia de problemas explícitos a la apatía y no a problemas explícitamente definidos como tales.

Los problemas y las inquietudes no han sido olvidados porque los talentos y las cualidades del hombre que se requieren para aclararlos son la libertad y la razón mismas que están amenazadas y disminuidas. Ni las inquietudes, ni los problemas han sido seriamente formulados como problemas de los tipos de Ciencia Social que he venido criticando en este libro. La promesa de la ciencia social clásica es, en parte considerable, que lo sea.

4

Las inquietudes y problemas suscitados por la crisis de la razón y de la libertad no pueden, naturalmente, formularse como un gran problema único, pero tampoco pueden ser planteados y mucho menos resueltos, mirando microscópicamente cada uno de ellos como una serie de problemas en pequeña escala o de inquietudes.

estructuras a una dispersión de ambientes. Son problemas estructurales y el enunciarlos requiere que trabajemos en los términos clásicos de biografía humana y de historia de época. Únicamente en esos términos pueden descubrirse las conexiones de estructura y ambiente que nos permitan hoy esos valores y hacerse el análisis casual de la individualidad y la crisis de la realización de la historia; el papel de la razón en la vida individual y en la realización de la historia: En la re-formulación y aclaración de esos problemas radica la promesa de las ciencias sociales.

La promesa moral e intelectual de las ciencias sociales es que la libertad y la razón seguirán siendo valores esenciales que serán usados seria y consecuentemente e integrativamente en la formulación de los problemas. Pero esta es también la promesa política de lo que se llama el patrimonio cultural occidental. Dentro de las ciencias sociales coinciden las crisis políticas y la crisis intelectual de nuestro tiempo: el trabajo serio en una de ellas es también trabajo serio en la otra. Las tradiciones políticas del liberalismo clásico y del socialismo constituyen nuestras principales tradiciones intelectuales. El colapso de esas tradiciones como ideologías tiene una relación con la decadencia de la individualidad y de la razón en los asuntos humanos. Toda re-formulación política contemporánea de fines liberales y socialistas debe incluir como fundamental la idea de una sociedad en la que todos los hombres serían hombres de mente independiente y cuyo libre razonar tendrá consecuencias estructurales para sus sociedad su historia y, en consecuencia, para los destinos de sus propias vidas.

El interés del investigador social en la estructura social se debe a ninguna opinión de que el futuro esté estructuralmente determinado. Estudiamos los límites estructurales de la decisión humana con el intento de encontrar puntos de intervención efectiva, a fin de saber lo que puede y lo que debe ser cambiado estructuralmente para ampliarse el papel de la decisión explícita en la realización de la historia. Nuestro interés por la historia se debe a ninguna opinión de que el futuro es inevitable, de que el futuro está decidido por el pasado. Los hombres hayan vivido en el pasado en ciertos modos de sociedad no pone límites exactos ni absolutos a los modos de sociedad que puedan crear en lo futuro. Estudiamos la historia para discernir las alternativas dentro de las cuales la razón humana y la libertad humana pueden hacer historia ahora. Estudiamos estructuras sociales humanas, en suma, para encontrar en ellas los modos en que pueden ser controladas. Porque sólo de esta manera llegaremos a conocer los límites y el sentido de la libertad humana.

La libertad no es meramente la oportunidad de que uno elija como le plazca, ni es simplemente la oportunidad de elegir entre alternativas dadas. La libertad es,

ante todo, la oportunidad de formular las elecciones posibles, de discutirlos, y después la oportunidad de elegir. Por eso no puede existir libertad sin un amplio papel de la razón humana en los asuntos humanos. Dentro de la biografía de un individuo y dentro de la historia de una sociedad, la tarea social de la razón es formular términos de elección, ampliar el alcance de las decisiones humanas y la realización de la historia. El futuro de los asuntos humanos no es meramente una serie de variables que puedan predecirse, el futuro es lo que se decidirá dentro de los límites, sin duda alguna, de la posibilidad histórica. Pero esa posibilidad no está fijada; en nuestro tiempo los límites parecen, en verdad, muy amplios.

Además de eso, el problema de la libertad es el problema de cómo se tomarán decisiones acerca del futuro de los asuntos humanos y quién las tomará. En el aspecto de la organización, es el problema de una maquinaria justa de decisión. Moralmente, es el problema de la responsabilidad política. Intelectualmente, es el problema de cuales son ahora los posibles futuros de los asuntos humanos. Pero los mayores aspectos del problema de la libertad conciernen hoy no sólo a la naturaleza de la historia y a la oportunidad estructural para decisiones explícitas que varíen su curso; conciernen también a la naturaleza del hombre y al hecho de que el valor de la libertad no puede basarse sobre "la naturaleza básica del hombre". El problema definitivo de la libertad es el del robot alegre, y surge hoy en esta forma porque hoy se nos ha hecho evidente que *no todos los hombres quieren por naturaleza ser libres*; que no todos los hombres están dispuestos o son capaces, según los casos, de esforzarse en adquirir la razón que la libertad exige.

¿En qué condiciones llegan los hombres a *querer ser libres* y capaces de obrar libremente? ¿En qué condiciones están dispuestos y son capaces de soportar las cargas que la libertad impone y verlas menos como cargas que como auto-transformaciones gustosamente emprendidas? Y en el lado negativo ¿Puede hacerse a los hombres *querer convertirse en robots alegres*?

¿No debemos en nuestro tiempo tener presente la posibilidad de que la mente humana como hecho social pueda estar en decadencia en cuanto a calidad y nivel cultural, y que haya aún muchos que no lo adviertan a causa de la mayor acumulación de artificios tecnológicos? ¿No es ése uno de los sentidos de la racionalidad sin razón? ¿De la enajenación humana? ¿De la ausencia de todo papel libre para la razón en los asuntos humanos? La acumulación de artefactos oculta estos sentidos: Los que usan esos artefactos no los entienden; los que los inventan no entienden otras muchas cosas. Por eso *no podemos, sin gran ambigüedad usar la abundancia tecnológica como índice de la calidad humana y del progreso cultural.*

La formulación de todo problema requiere que enunciemos los valores implicados y la amenaza a esos valores. Por que la amenaza sentida a los valores estimados -tales como los de la libertad y de la razón- es la sustancia moral necesaria de todos los problemas importantes de investigación social y también de todos los problemas públicos y de todas la inquietudes privadas.

Los valores implícitos en el problema cultural de la individualidad están convenientemente encarnados en todo lo que sugiere el idea del Hombre del Renacimiento. La amenaza a ese ideal es el ascendiente entre nosotros del robot alegre.

Los valores implícitos en el problema político de la realización de la historia están encarnados en el ideal prometéico de hacerla humana. La amenaza a ese ideal es doble: Por una parte, la realización de la historia puede

pecar de omisión o incumplimiento, pues los hombres pueden seguir renunciando a hacerla deliberadamente dejándose llevar a la deriva; por otra parte, la historia puede ser realmente hecha, pero por pequeñas minorías sin responsabilidad afectiva ante quienes deben esforzarse en sobrevivir a las consecuencias de sus decisiones de sus omisiones.

No conozco respuesta para la cuestión de la irresponsabilidad política en nuestro tiempo ni para la cuestión cultural y política del robot alegre. Pero, ¿no es evidente que no se encontrarán soluciones a no ser que por lo menos se afronten esos problemas? ¿No es manifiesto que quienes deben afrontarlos son, más que nadie, los investigadores sociales de las sociedades ricas? Que muchos de ellos no lo hagan ahora es con toda seguridad la mayor omisión humana cometida por hombres privilegiados en nuestros tiempos.

Reflexión en la acción de la práctica

LECTURA:

LOS PROFESORES COMO INTELLECTUALES TRANSFORMATIVOS*

Henry A. Giroux es profesor e investigador en la Escuela de Educación de la Universidad de Miami Ohio, es internacionalmente conocido por sus trabajos sobre pedagogía crítica, corriente a la que se adscribe y en la que ha publicado más de una decena de libros.

La obra a lo largo de sus veinte capítulos, centra su interés en la necesidad vital de conectar la reforma educativa con la potenciación de la voz de los profesores y estudiantes. El pedagogo norteamericano concibe las escuelas como instituciones públicas democráticas, comprometidas con la tarea de educar a los estudiantes en el lenguaje de la posibilidad y la democracia.

En el capítulo nueve de la segunda sección del libro, Giroux nos habla de los profesores como intelectuales y sus argumentos giran en torno de las siguientes preguntas:

¿Cómo se manifiestan las fuerzas ideológicas y materiales que nos obligan a devaluarnos y reducirnos a nosotros los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, para que sólo seamos profesores reproductores de la pedagogía de la racionalidad tecnológica?

¿Al combinar la reflexión y la acción educativa crítica, con el propósito de educar a los estudiantes de las escuelas públicas para que sean reflexivos y activos, estamos contribuyendo a desarrollarnos como profesores intelectuales transformadores?

Responder a estos planteamientos nos lleva a ubicarnos en la importancia que tiene la reflexión en la acción de la práctica docente para contribuir a transformarla y en qué medida la estamos haciendo o sólo lo teorizamos sin que lleguemos a llevarlo a cabo.

En respuesta a muchos movimientos de reforma educativa del pasado, el llamamiento actual al cambio representado por la pedagogía crítica representa al mismo tiempo una amenaza y un desafío para los profesores de la escuela pública, en una realidad realmente desconocida hasta ahora en la historia de nuestra nación. La amenaza está representada por las tendencias de reformas educativas que muestran es-

Henry A. Giroux "Los profesores como intelectuales transformadores" en: Giroux, Henry A. *Los profesores como intelectuales: una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España, 1990. pp. 171-178

casa confianza en la habilidad de los profesores de la escuela pública para ejercer el liderazgo intelectual y moral en favor de la juventud de nuestra nación. Por ejemplo, muchas de las recomendaciones surgidas en el debate actual, o bien ignoran el papel que desempeñan los profesores en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos, o bien sugieren reformas que no tienen en cuenta la inteligencia, el punto de vista y la experiencia que puedan aportar los profesores al debate en cuestión. Allí donde los profesores entran de hecho en el debate, son objeto de reformas educativas que los reducen a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula.¹ El mensaje implícito en esta práctica parece ser el de que los profesores no cuentan cuando se trata de examinar críticamente la naturaleza y el proceso de la reforma educativa.

El clima político e ideológico no parece favorable para los profesores en este momento. En todo caso, éstos tienen ante sí el reto de entablar un debate público con sus críticos, así como la oportunidad de comprometerse haciendo la autocrítica necesaria con respecto a la naturaleza y la finalidad de la preparación del profesorado, los programas de perfeccionamiento del profesorado y las formas dominantes de la enseñanza en el aula. Por otra parte, el debate ofrece a los profesores la oportunidad de organizarse colectivamente para mejorar las condiciones de su trabajo y para demostrar a la opinión pública el papel central que debe reservarse a los profesores en cualquier intento viable de reforma de la escuela pública.

Para que los profesores y otras personas relacionadas con la escuela se comprometan en este debate es necesario desarrollar una perspectiva teórica que redefina la naturaleza de la crisis educativa y que al mismo tiempo proporcione la base para un punto de vista alternativo sobre la formación y el trabajo de los profesores. En pocas palabras, el reconocimiento de que la actual crisis educativa tiene mucho que ver con la tendencia progresiva a la reducción del papel de los profesores en todos los niveles educativos es un prerrequisito teórico necesario para que los docentes se organicen con eficacia y dejen oír colectivamente su voz en el actual debate. Además, este reconocimiento deberá luchar a brazo partido no sólo con la pérdida creciente de poder entre los profesores en lo que se refiere a las condiciones básicas de su trabajo, sino también con una percepción pública cambiante de su papel como profesionales de la reflexión.

Desearía hacer una pequeña aportación teórica a este debate y al desafío que el mismo origina examinando

dos problemas importantes que necesitan de un cierto análisis para mejorar la calidad del <trabajo de profesor>, que incluye tanto las tareas administrativas y algunos compromisos opcionales como la instrucción en el aula. En primer lugar, opino que es necesario examinar las fuerzas ideológicas y materiales que han contribuido a lo que podríamos llamar la proletarización del trabajo del profesor, es decir, la tendencia a reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas. En segundo lugar, está la necesidad de defender las escuelas como instituciones esenciales para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica y también para defender a los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos. En lo que resta del ensayo trataré de desarrollar estos puntos, examinando finalmente sus implicaciones para ofrecer una visión alternativa del trabajo de los profesores.

Devaluación y deshabilitación del trabajo de profesor

Una de las amenazas más importantes a que tienen que hacer frente los futuros y los actuales profesores de la escuela pública es el creciente desarrollo de ideologías instrumentales que acentúan el enfoque tecnocrático tanto de la formación del profesorado como de la pedagogía del aula. El actual énfasis en los factores instrumentales y pragmáticos de la vida escolar se basa esencialmente en una serie de importantes postulados pedagógicos. Entre ellos hay que incluir: la llamada a separar la concepción de la ejecución; la estandarización del conocimiento escolar con vistas a una mejor gestión y control del mismo; y la devaluación del trabajo crítico e intelectual por parte de profesores y estudiantes en razón de la primacía de las consideraciones prácticas.²

Este tipo de racionalidad instrumental encuentra una de sus expresiones más poderosas en la formación de los futuros profesores. Está documentado a la perfección el hecho de que los programas para la formación de profesores en los Estados Unidos han estado dominados desde hace tiempo por una orientación conductista y por el énfasis en el dominio de áreas de asignaturas y de métodos de enseñanza.³ Las implicaciones de este enfoque, tal como las señala acertadamente Zeichner, son:

Bajo esta orientación de la formación de los profesores se esconde una metáfora de «producción», una visión de la enseñanza como una «ciencia aplicada»

y una visión del profesor como, ante todo, un «receptor» de las leyes y principios del aprendizaje efectivo. Los futuros profesores tal vez avancen a través del currículum a su propio ritmo y tal vez tomen parte en actividades de aprendizaje variadas o estandarizadas, pero, en todo caso, lo que tienen que aprender es de un alcance limitado (por ejemplo, el cuerpo de conocimientos de contenido profesional y las habilidades de enseñanza) y está plenamente determinado de antemano por otros, a menudo ajenos a la investigación sobre la efectividad de la enseñanza. El futuro profesor es contemplado todo como un receptor pasivo de este conocimiento profesional y apenas interviene en la determinación de la sustancia y orientación de su programa de formación.⁴

Los problemas derivados de este enfoque aparecen claramente enunciados en la afirmación de John Dewey acerca de que los programas de adiestramiento de los profesores que sólo acentúan la habilidad resultan demasiado contraproducentes tanto para la naturaleza de la enseñanza como para los estudiantes.⁵ En lugar de aprender a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula, a los futuros profesores se enseñan metodologías que parecen negar la necesidad misma del pensamiento crítico. Lo decisivo aquí es el hecho de que los programas de educación del profesorado a menudo pierden de vista la necesidad de educar a los estudiantes para que examinen la naturaleza subyacente de los problemas escolares. Es más, estos programas necesitan sustituir el lenguaje de la gestión y la eficacia por un análisis crítico de las condiciones materiales que estructuran las prácticas ideológicas y materiales de la instrucción escolar.

En lugar de aprender a plantear cuestiones acerca de los principios subyacentes a los diferentes métodos pedagógicos, a las técnicas de investigación y a las técnicas educativas, los estudiantes se entretienen a menudo en el aprendizaje del «cómo enseñar», con «qué libros leerlo, o en el dominio de la mejor manera de transmitir un cuerpo dado de conocimientos. Por ejemplo, los seminarios obligatorios de prácticas de campo a menudo se reducen a que algunos estudiantes compartan entre sí las técnicas utilizadas para manipular y controlar la disciplina del aula, para organizar las actividades de una jornada, y para aprender a trabajar dentro de una distribución específica del tiempo. Al examinar uno de esos programas, Jesse Goodman plantea algunas cuestiones importantes acerca de los descalificadores que presenta. Escribe el autor citado:

No se cuestionaban en modo alguno sentimientos, valores, postulados o definiciones en este debate. Por ejemplo,

la «necesidad» de las recompensas y los castigos externos para «conseguir que los chicos aprendiesen» era algo que se daba por sentado; las implicaciones educativas y éticas ni siquiera se mencionaban. Tampoco se mostraba preocupación por estimular o acrecentar el deseo intrínseco del niño de aprender. Definiciones de chicos buenos como «chicos tranquilos», de trabajo en el cuaderno escolar como «lectura», de tiempo dedicado a los deberes como «aprendizaje», y de conseguir llegar al final de la materia cumpliendo el horario como «la meta de la enseñanza», todas ellas pasaron sin discusión alguna. Tampoco se investigaron los sentimientos de urgencia y de posible culpabilidad por no atenerse a los horarios señalados. La auténtica preocupación en este debate era que todos «participasen». ⁶

En estas condiciones, las racionalidades tecnocrática e instrumental actúan dentro del campo mismo de la enseñanza y desempeñan un papel cada vez más importante en la reducción de la autonomía del profesor con respecto al desarrollo y modificación de los currículos y en el enjuiciamiento y aplicación de la instrucción escolar. Esto se pone en evidencia en la proliferación de lo que se ha dado en llamar materiales curriculares «a prueba del profesor». ⁷ La base ideológica subyacente en muchos de esos materiales reserva a los profesores el papel de simples ejecutores de procedimientos de contenido predeterminado e instruccionales. El contenido y el objetivo de estos materiales es legitimar lo que se llama pedagogías basadas en la gestión. Es decir, el conocimiento se fracciona en partes discontinuas, se estructura para facilitar su gestión y consumo, y se mide a través de formas predefinidas de evaluación. Los enfoques curriculares de este tipo constituyen pedagogías de gestión porque las cuestiones centrales referentes al aprendizaje se reducen a un problema de gestión, que podemos enunciar así: «¿Cómo asignar los recursos (maestros, estudiantes y materiales) para conseguir que el mayor número posible de estudiantes dentro de un espacio de tiempo determinado?» ⁸ El postulado ideológico subyacente que guía este tipo de pedagogía es que la conducta de los profesores necesita ser controlada y dirigida en algo coherente y predecible a través de procedimientos en escuelas y poblaciones estudiantiles.

Lo que es evidente en este enfoque es que organiza la vida escolar en torno a expertos en currículos, en inspección y en evaluación, a los cuales se asigna de hecho el deber de pensar, mientras que los profesores se ven reducidos a la categoría de simples ejecutores de esos procedimientos. El efecto es que no sólo se descalifica a los profesores y se les aparta de los procesos de deliberación y decisión, sino que, además, la naturaleza del aprendizaje y la pedagogía del aula se convierten en procesos de gestión. No será necesario decir que los principios subyacentes a las pedagogías gestionarias están en desa-

acuerdo con la premisa de que los profesores deberían participar activamente en la puesta a punto de los materiales curriculares adecuados para los contextos culturales y sociales en los que enseñan. Más concretamente, la reducción de las opciones curriculares a un formato inspirado en la «vuelta a lo básico» y la introducción de pedagogías basadas en obstáculos y deberes actúan a partir del postulado teórico erróneo de que todos los estudiantes pueden aprender utilizando los mismos materiales, las mismas técnicas de impartir instrucción en el aula y las mismas modalidades de evaluación. La idea de que los estudiantes presentan diferentes historias y encarnan diferentes experiencias, prácticas lingüísticas, culturas y talentos no alcanza ninguna importancia estratégica dentro de la lógica y del alcance explicativo de la teoría pedagógica gestionaria.

Los profesores como intelectuales transformativos

A continuación trataré de defender la idea de que una manera de repensar y reestructurar la naturaleza del trabajo docente es la de contemplar a los profesores como intelectuales transformativos. La categoría de intelectual resulta útil desde diversos puntos de vista. En primer lugar, ofrece una base teórica para examinar el trabajo de los docentes como una forma de tarea intelectual, por oposición a una definición del mismo en términos puramente instrumentales o técnicos. En segundo lugar, aclara los tipos de condiciones ideológicas y prácticas necesarias para que los profesores actúen como intelectuales. En tercer lugar, contribuye a aclarar el papel que desempeñan los profesores en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan.

Al contemplar a los profesores como intelectuales, podemos aclarar la importante idea de que toda actividad humana implica alguna forma de pensamiento. Ninguna actividad, por rutinaria que haya llegado a ser, puede prescindir del funcionamiento de la mente hasta una cierta medida. Este es un problema crucial, porque, al sostener que el uso de la mente es un componente general de toda actividad humana, exaltamos la capacidad humana de integrar pensamiento y práctica, y al hacer esto ponemos de relieve el núcleo de lo que significa contemplar a los profesores como profesionales reflexivos de la enseñanza. Dentro de este discurso, puede verse a los profesores como algo más que «ejecutores profesionalmente equipados para hacer realidad efectiva cualquiera de las metas que se les señale. Más bien [deberían] contemplarse como hombres y mujeres libres con una especial dedicación a los valores de la inteligencia y al encarecimiento de la capacidad crítica de los jóvenes». ⁹

La visión de los profesores como intelectuales proporciona, además, una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos de los procesos de aplicación y ejecución. Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. Esto significa que los profesores tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar. Semejante tarea resulta imposible dentro de una división del trabajo en la que los profesores tienen escasa influencia sobre las condiciones ideológicas y económicas de su trabajo. Este punto tiene una dimensión normativa y política que parece especialmente relevante para los profesores. Si creemos que el papel de la enseñanza no puede reducirse al simple adiestramiento en las habilidades prácticas sino que, por el contrario, implica la educación de una clase de intelectuales vital para el desarrollo de una sociedad libre, entonces la categoría de intelectual sirve para relacionar el objetivo de la educación de los profesores, de la instrucción pública y del perfeccionamiento de los docentes con los principios mismos necesarios para desarrollar una ordenación y una sociedad democráticas.

Personalmente he sostenido que el hecho de ver a los profesores como intelectuales nos capacita para empezar a repensar y reformar las tradiciones y condiciones que hasta ahora han impedido que los profesores asuman todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos. Creo que es importante no sólo ver a los profesores como intelectuales, sino también contextualizar en términos políticos y normativos las funciones sociales concretas que realizan los docentes. De esta manera, podemos ser más específicos acerca de las diferentes relaciones que entablan los profesores tanto con su trabajo como con la sociedad dominante.

Un punto de partida para plantear la cuestión de la función social de los profesores como intelectuales es ver las escuelas como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas del poder y el control. Esto quiere decir que las escuelas no se limitan simplemente a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos. Por el contrario, las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Como tales, las escuelas sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social. Más que instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y el poder, las escuelas son de hecho esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lu-

cha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes. Esta lucha es del todo evidente, por ejemplo, en las exigencias de los grupos religiosos de determinados libros de las bibliotecas escolares y en la inclusión de algunas enseñanzas religiosas en los currículos académicos. Naturalmente, también presentan sus propias demandas las feministas, los ecologistas, las minorías y otros grupos de interés que creen que las escuelas deberían enseñar estudios femeninos, cursos sobre el pasado o historia de los negros. En pocas palabras, las escuelas no son lugares neutrales, y consiguientemente también los profesores pueden adoptar una postura neutral.

En el sentido más amplio, los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza. Con esta perspectiva en la mente, quiero extraer la conclusión de que si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos.

Un componente central de la categoría de intelectual transformativo es la necesidad de conseguir que el discurso pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. **Hacer lo pedagógico más político significa insertar la instrucción escolar directamente en la esfera política**, demostrarse que dicha instrucción representa una lucha para determinar el significado y al mismo tiempo una lucha en torno a las relaciones de poder. Dentro de esta perspectiva, la reflexión y la acción críticas se conciben como partes de un proyecto social fundamental para ayudar a los estudiantes a desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales y para humanizarse más profundamente ellos mismos como parte de esa lucha. En este sentido, el conocimiento y el poder están inextricablemente ligados a la presuposición de que escoger la vida requiere reconocer la necesidad de mejorar su carácter democrático cualitativo para todas las personas, equivale a comprender las condiciones previas necesarias para luchar por ello.

Hacer lo político más pedagógico significa ser consciente de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas. En parte, esto sugiere que los intelectuales transformativos toman en serio la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje.

Esto implica, además, que hay que desarrollar un lenguaje propio atento a los problemas experimentados en el nivel de la vida diaria, particularmente en la medida en que están relacionados con las experiencias conectadas con la práctica del aula. Como tal, el punto de partida pedagógico para este tipo de intelectuales no es el estudiante aislado, sino los individuos y grupos en sus múltiples contextos culturales, de clase social, raciales, históricos y sexuales, juntamente con la particularidad de sus propios problemas, esperanzas y sueños.

Los intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad de introducir algu-

nos cambios. En este sentido, los intelectuales en cuestión tienen que pronunciarse contra algunas injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de las escuelas. Paralelamente, han de esforzarse por crear las condiciones que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos con el conocimiento y el valor adecuados para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico. Por difícil que pueda parecer esta tarea a los educadores sociales, es una lucha en la que merece la pena comprometerse. Comportarse de otro modo equivaldría a negar a los educadores sociales la oportunidad de asumir el papel de "intelectuales transformativos".

He dicho!!

LECTURA:
**PROPUESTA DE FORMACIÓN DEL EJE
 METODOLÓGICO DE LA LICENCIATURA
 EN EDUCACIÓN***

El propósito de incluir como tema de estudio, la propuesta de formación del Eje Metodológico, es clarificar lo mejor posible la forma en que se trabajará a lo largo de la Licenciatura en esta parte del plan de estudios, ya que a este Eje se le han confiado dos funciones importantes:

- Integrar los contenidos de las asignaturas que conforman el plan de estudios.

- Proporcionar los elementos metodológicos necesarios para la innovación.

En congruencia con esta tarea, en el presente documento se explican algunos aspectos; a través de su análisis, ustedes podrán apropiarse del sentido con que fueron diseñados.

Los puntos aquí tratados son:

I. Propósitos del Eje Metodológico

II. Articulación de contenidos

III. Progresión y secuencia de contenidos

IV. El Eje Metodológico y la titulación

V. La formación del profesor innovador

VI. Concepción amplia de práctica docente

VII. Opción teórico-metodológica

Hay quien concibe a los profesores como técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, a los que nos corresponde reproducir la cultura de la racionalidad tecnológica dominante, en una administración escolar donde los profesores no tenemos autonomía académica y las interrelaciones histórico contextuales nos reducen a ser transmisores de un saber ajeno a las condiciones de vida en que viven nuestros alumnos; así como inhiben nuestro pensamiento crítico y restringen nuestras capacidades y desarrollo profesional.

Nosotros consideramos que debemos superar la concepción del profesor especializado en la transmisión de conocimientos y lo concebimos como profesional de la educación que reflexiona en y sobre su práctica docente, ubicado en su contexto histórico social, con elementos teóricos, metodológicos e instrumentales, que le permiten comprender e innovar su enseñanza, ensanchar el horizonte de sus alumnos y desarrollar su pensamiento crítico.

* Arias Ochoa Marcos Daniel, Gutiérrez Bravo Leticia y Rodríguez Guzmán José de Jesús. "Propuesta de formación del Eje Metodológico de la Licenciatura en Educación". Mecanograma. México, UPN 1994.

I PROPÓSITOS DEL EJE METODOLÓGICO

La Propuesta de formación del Eje Metodológico pretende contribuir a favorecer el desarrollo de un profesor de la educación responsable, crítico y propositivo, que trata de alcanzar cuatro propósitos:

- Favorecer la articulación horizontal y vertical de los contenidos del plan de estudios.

- Ofrecer los contenidos teóricos, metodológicos e instrumentales que permitan a los profesores alumnos comprender e innovar su práctica docente.

- Proporcionar elementos formativos para que los profesores alumnos desarrollen la opción de titulación que les parezca más adecuada de entre las que se les ofrecen.

- Contribuir a la formación de un profesor innovador.

II ARTICULACIÓN DE CONTENIDOS

El primero consiste en ofrecer espacios y actividades que faciliten la articulación de los contenidos de la Licenciatura de manera horizontal y vertical, alrededor de problemáticas generadoras y significativas de los profesores alumnos en cada uno de los cursos. No pretendemos integrar de manera horizontal todos los contenidos teóricos y prácticos del nivel o semestre, al curso del Eje Metodológico correspondiente, porque eso no es posible; consideramos que alrededor de las problemáticas que se desarrollen conforme se avanza en el plan de estudios se articularán los contenidos que se correspondan; no necesariamente todos en el mismo nivel o semestre, sino conforme los profesores estudiantes avancen en su proceso de comprensión e innovación de su quehacer cotidiano, en los diferentes niveles del plan de estudios se articularán los contenidos que necesiten de cursos que están estudiando de manera horizontal o de los que cursaron con anterioridad.

La articulación se hará con contenidos de los diferentes cursos hacia el Eje Metodológico y del Eje Metodológico hacia los diferentes cursos del plan de estudios, conforme las necesidades de la formación. La articulación la hacen los estudiantes; los cursos del Eje Metodológico de todo el plan de estudios favorecen el proceso.

Articular no es integrar armónicamente todos los contenidos del plan de estudios en un sistema pre establecido; articular más bien es, relacionar, vincular, buscar implicaciones, enlazar procesos, juntar puntos, concertar argumentos y buscar congruencias de contenidos de diferente índole y nivel hacia situaciones educativas de la docencia en estudio; por lo que la articulación es posible y deseable que sea dinámica conforme los profesores alumnos avancen en sus procesos de construcción e innovación de sus problemáticas en estudio.

PROGRESIÓN Y SECUENCIA DE CONTENIDOS

Segundo propósito pretende que el conjunto de cursos del Eje Metodológico del plan de estudios, ofrezca a los profesores alumnos los elementos teóricos, metodológicos e instrumentales necesarios; que favorezcan la comprensión de las problemáticas significativas de la práctica docente en sus diferentes dimensiones y niveles, con la finalidad de que cuenten con elementos suficientes para comprender la problemática en estudio, procesarla, diseñar, desarrollar y concluir proyectos innovadores que los lleven a contar con mejores condiciones para desarrollar los procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento en el aula y la escuela.

La prioridad de los cursos del Eje Metodológico, es ofrecer elementos para facilitar a los profesores alumnos la comprensión en y sobre las problemáticas significativas de la práctica docente; de ahí que los contenidos que ofrecerán estos cursos son de tres niveles:

Elementos teóricos de los enfoques de investigación que permitan a los profesores alumnos, apropiarse de los conocimientos sobre la producción de conocimientos, en y sobre la docencia, enfoques donde se considere que los profesores están involucrados en el proceso mismo y que el objeto de estudio que en nuestro caso es la práctica docente, se caracteriza por ser compleja, dinámica, sintomática, contradictoria y se está dando en el aula y la escuela, no está estática.

Los elementos teóricos que ofrecerán los cursos del Eje Metodológico, pretenden proporcionar fundamentos a los profesores alumnos, que les permitan contar con una concepción teórica apropiada, para que desarrollen los procesos de comprensión e innovación sobre las problemáticas de las situaciones educativas, estas nociones se explicitarán más adelante, cuando se desarrolle la concepción teórico metodológico adoptada.

Elementos metodológicos congruentes con la opción metodológica adoptada, de tal forma que aquí se presenten los métodos, técnicas e instrumentos necesarios para la investigación en la escuela, que les sean necesarios a los profesores—alumnos para desarrollar sus trabajos de innovación.

Elementos instrumentales, principalmente de redacción e investigación documental, que favorezcan la elaboración de productos académicos que respondan a unos criterios: claridad, coherencia, etc.

Estos diversos tipos de contenidos, no se ofrecerán para comprenderlos en sí mismos, como parte de un ejercicio intelectual; más bien, se sustentan en la estructura y estrategia metodológico didáctica, que consiste en utilizarlos en el proceso de comprensión e innovación de la práctica docente; es decir, al ir construyendo el problema y su solución, se tendrán que emplear los elementos teóricos, metodológicos e instrumentales sobre el proceso de

producción de conocimientos, y al valerse de ellos en todo el recorrido de los cursos del Eje Metodológico, los estudiantes los harán suyos y lo que es más importante, habrán desarrollado un proceso de innovación en su práctica concreta.

En el Eje Metodológico, se prioriza el proceso de construcción e innovación de una problemática significativa del quehacer educativo, mediante la reflexión en y sobre la acción de la práctica docente propia, con elementos teóricos, metodológicos e instrumentales, más no interesa tanto, el aprendizaje teórico o memorístico de enfoques, principios, métodos y técnicas, sino su realización adecuada en el proceso de comprensión e innovación.

En estos términos, los cursos del Eje Metodológico se presentan en el cuadro número 1, pretenden contribuir a innovar el ejercicio profesional de los profesores, correspondiéndole a los cuatro primeros cursos conocer y comprender una problemática significativa de la práctica docente propia, lo que dará elementos para después intentar innovarla. La secuencia de cursos es la siguiente:

Primer curso: El maestro y su práctica docente.

Pretende reconocer, cuestionar, rescatar y revalorar la sabiduría docente, desde la perspectiva de los profesores; con el apoyo de técnicas de registro de información y elementos de comunicación y redacción documental; con la perspectiva de introducirse en el fascinante mundo de la innovación.

Segundo curso: Análisis de la práctica docente propia.

Pretende conocer la realidad docente del salón de clases y la escuela, donde se identificarán y evaluarán las dificultades escolares significativas. Se trata de partir de las dificultades vagas e imprecisas de las situaciones docentes complejas y dinámicas de los profesores y profundizar en ellas para conocer lo que pasa en el salón de clases, para en otros cursos, mediante aproximaciones sucesivas, clarificar la dificultad.

Tercer curso: Investigación de la práctica docente propia.

Se identificará una problemática docente a la que se articularán los conocimientos proporcionados por los otros cursos de la Licenciatura hasta este nivel, para fundamentar teóricamente la problemática seleccionada. Se trata de acercar los conocimientos derivados de los diferentes cursos y de la investigación educativa, como una herramienta que sirva para contrastar, reflexionar y enriquecer la problemática con los elementos teóricos apropiados a ella.

Cuarto curso: Contexto y valoración de la práctica docente.

Trata de reconocer las interrelaciones del contexto social y la escuela, que determinan la problemática en estudio, para pasar después a realizar un diagnóstico, don-

de se analice la problemática en el contexto en que se encuentra, con fundamentos teóricos y la evaluación de la situación en la realidad docente (escuela y salón de clases).

Quinto curso: **Hacia la innovación.**

A partir del diagnóstico sobre la problemática docente, se planteará, delimitará y conceptualizará el problema docente objeto de innovación, que se aclarará aún más al articular nuevamente elementos teóricos de los demás cursos de la Licenciatura ya acreditados, para buscar posibles respuestas innovadoras.

Sexto curso: **El proyecto innovador.**

En este curso el profesor-alumno culminará la elaboración de su proyecto de innovación, el cual podrá en práctica en su grupo o escuela en el siguiente curso. Para elaborar su proyecto elegirá entre una de las tres opciones que se ofrecerán en este curso y que le facilitarán la elaboración de su documento recepcional.

Séptimo curso: **Aplicación y evaluación del proyecto.**

Ofrecerá elementos para que los profesores alumnos desarrollen su proyecto de innovación, realicen su seguimiento y evaluación, así como para recoger la información y sistematizarla; con lo que se verificará la medida en que la innovación resultó apropiada a la situación concreta, o requiere modificarse y corregirse.

Octavo y Noveno cursos: **La innovación. Seminario de formalización de la innovación.**

Pretenden estos dos cursos, sistematizar los resultados de la aplicación del proyecto, interpretar la información y llegar a las conclusiones sobre su innovación y con el seguimiento de todo el proceso desarrollado desde el primer curso, se elaborará el documento que formaliza la experiencia de la innovación. Una vez que el profesor-alumno haya culminado el plan de estudios, este documento puede serle útil para su recepción, siempre que se ajuste a la normatividad para la titulación.

En estos términos, la progresión de contenidos parte del reconocimiento y rescate de la sabiduría docente de los profesores alumnos, mismos que empiezan a identificar dificultades vagas e imprecisas en su docencia, pasan después a seleccionar una problemática que evaluarán en diferentes dimensiones y niveles, para comprenderla con amplitud y contar con los elementos necesarios que les permitan plantear con seguridad un problema significativo de su práctica docente.

Una vez comprendido y planteado el problema, los profesores alumnos se internarán en el diseño y aplicación de un proyecto de innovación, que de mejores respuestas al problema planteado y que supere el aprendi-

zaje y las condiciones previamente diagnosticadas. Con lo que, el proyecto de innovación se diseñará, aplicará, evaluará y llegará a las conclusiones que ajusten la innovación, que de alguna manera, modificará las rutinas, cambiará las prácticas y poco a poco, nuestras escuelas se revitalizarán y renovarán con profesionales de la docencia dispuestos al cambio.

IV EL EJE METODOLÓGICO Y LA TITULACIÓN

El tercer propósito del Eje Metodológico, pretende proporcionar a los profesores alumnos los fundamentos, nociones y los conocimientos necesarios que les permitan la estructuración y redacción del documento recepcional de tal forma que si el estudiante así lo desea, el documento que concluirá en el octavo semestre, le podrá servir para obtener su título profesional, una vez concluido el plan de estudios.

En síntesis el Eje Metodológico ofrecerá elementos formativos para la construcción, desarrollo y elaboración de documentos recepcionales, aportando los elementos necesarios para desarrollar fundamentalmente los siguientes tipos de trabajo recepcional:

- Proyecto pedagógico de acción docente.
- Proyecto educativo.
- Propuesta pedagógica.

Esto no elimina la posibilidad de que si el egresado desea titularse, por alguna opción diferente a las anteriores, que esté contemplada en el reglamento de titulación correspondiente, lo pueda hacer así.

V LA FORMACIÓN DEL PROFESOR INNOVADOR

El cuarto propósito de la Licenciatura donde el Eje Metodológico pone énfasis, es el de contribuir a la formación de un profesional de la educación innovador.

Se trata de ofrecer elementos a los profesores alumnos para ayudarlos a fomentar las acciones docentes propositivas e innovadoras que superen a las prácticas y hábitos obsoletos.

En nuestro país, generalmente las innovaciones se piensan y se hacen para los profesores, muchas veces incluso fuera del país, en muy pocas ocasiones se hacen con ellos y casi nunca desde ellos y en la práctica docente misma; esto ocasiona que al profesor que intenta desarrollar una innovación en su ejercicio profesional frecuentemente se le vea con malos ojos, se le obstruya el esfuerzo e incluso se le llegue a reprimir de diferentes formas.

En la propuesta de formación del Eje Metodológico se considera que mientras la innovación no sea fruto del trabajo de los profesores, el cambio en el aula y en

CUADRO NUMERO 1
EJE METODOLOGICO DEL AREA COMÚN

Metodológico	Línea psicopedagógica	Línea ámbitos de la práctica docente	Línea socio educativa
Enseñanza y su práctica docente			
Analisis de la práctica docente			
Investigación de la práctica docente			
Formación y actualización de la práctica docente			
Acción de la innovación			
Proyectos de innovación			
Aplicación y evaluación del proyecto			
Innovación	Seminario de formalización de la innovación		

no se dará, de ahí la importancia de los cursos
Eje, que es donde se articularán los elementos
para que los profesores desarrollen su pen-
innovador en la acción concreta de su quehacer
Corresponderá a otros programas educativos y
crear condiciones materiales, administrativas y
que permitan el desarrollo de innovaciones
sin contratiempos.

En estos términos, consideramos que la innovación
proceso, que se construye a partir de las iniciativas
docente de los profesores en su misma do-
con la finalidad de lograr condiciones de estudio
favorables para los involucrados y aprendizajes me-
más significativos a los previamente diagnosticados
lo que llegará a realizar nuevas prácticas en la
creaciones docentes novedosas y en general se
desarrollará la actividad escolar.

Algunas de las características del profesor innovador
que pretende contribuir el Eje Metodológico son,

que someta a examen crítico las dificultades de su
práctica docente.

-Intente como profesional de la docencia comprender
su práctica docente en sus diferentes dimensiones,
niveles y aspectos.

-Posea la formación teórica, metodológica e instrumen-
tal que le permita construir en su ejercicio profesional in-
novaciones que superen lo que hace cotidianamente.

-Tenga conciencia de la serie de interrelaciones y de-
terminantes existentes entre la estructura social y la es-
cuela, que limitan o favorecen la amplitud y nivel de la
innovación donde los profesores pueden intervenir.

-Tome en cuenta la sabiduría docente de los profes-
res, misma que pretende rescatar, revalorar e incremen-
tar en su innovación.

-Sea capaz de trabajar de manera individual y colec-
tiva, con una actitud problematizadora, propositiva y
responsable.

-Tenga confianza en sí mismo, está dispuesto a desa-
rrollar su talento docente y su creatividad; favorece con
su actitud inquisitiva el cambio y la innovación escolar
y social.

-Fomente su desarrollo profesional y desarrolla su
pensamiento crítico y propositivo.

VI CONCEPCIÓN AMPLIA DE PRÁCTICA DOCENTE

Las funciones del educador profesional han sufrido las lógicas transformaciones que reclama un mundo en permanente y acelerado desarrollo. La docencia se limitaba a conducir el proceso enseñanza aprendizaje en forma directa con los alumnos en un salón de clases, cara a cara y en un tiempo finito.

Ahora la docencia se puede compartir en espacios abiertos y tiempos amplios. Esta docencia incluye la investigación y diagnóstico de los programas, la planificación, el diseño de materiales de estudio y de apoyo, las funciones de dirección y administración escolar, la sistematización de la experiencia y la producción de nuevos saberes que innoven el campo de la educación; concebida así la docencia, ésta requiere de la constitución de grupos colegiados, y/o de referencia *en las escuelas de preescolar y primaria, así como la organización de círculos de estudio en la Licenciatura, a fin de favorecer la formación para la participación comprometida y responsable. En estos términos, la organización y la docencia de las escuelas de educación básica se podrá concebir como un trabajo colectivo, integrado e innovador cuyo campo de acción no sólo abarca el trabajo frente a grupo, sino incluye otro tipo de funciones como la de directivos, de apoyo y otros más cuya acción tiene que ver con todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y gestión escolar, por lo que no se puede restringir al aula.

VII OPCIÓN TEÓRICO METODOLÓGICA

Con anterioridad ya se dijo que el Eje Metodológico intenta contribuir a la formación de profesores innovadores de sus prácticas escolares, con la finalidad de mejorarlas; ahora podemos afirmar que no se trata de formar investigadores profesionales que se dediquen a producir conocimientos y dejen de realizar su labor docente; se trata más bien, de ofrecerles a los profesores alumnos elementos de investigación que les permitan proceder a desarrollar sus innovaciones con orden, consistencia, método y perspectiva.

El problema está en encontrar el o los paradigmas pertinentes para apoyar a los profesores en sus trabajos de innovación y aquí aparece la polémica entre si existe un solo método universal para investigar todas las cosas, fenómenos y hechos; o si, de acuerdo con el objeto de estudio y la relación sujeto-objeto, será la metodología a

utilizar. Los autores del presente documento consideramos que más bien es esto último, y que por lo tanto no existe un método universal para investigar todas las cosas, sino hay que buscar el apropiado para nuestro objeto y la relación que mantenemos con él.

Dado su diferente objeto de estudio, el paradigma pertinente para producir conocimientos en Ciencias Naturales, es diferente al de las Ciencias Sociales, si bien en estas últimas, se considera también una metodología diferente a utilizar en esas diferentes disciplinas, ya sea la psicología, la sociología, la historia, el derecho, la política o la pedagogía; e incluso, si nos centramos sólo en la educación, también ahí se pueden encontrar diferentes objetos de estudio, uno de los cuales es el de la práctica docente, para el que se requiere una metodología apropiada.

Ahora nos preguntamos ¿qué hace a la práctica docente ser diferente y singular como para que pueda constituirse en un objeto de estudio?, brevemente, se pueden anotar algunas de las características sobre la manera en que se concibe en el Eje Metodológico:

-Es el eje central de la Licenciatura, su objeto de estudio es la transformación del conocimiento y la comprensión y la reflexión análisis, conocimiento y comprensión y se considera que está en transformación.

-Incluye la interacción entre el alumno, los compañeros escolares, el profesor y el entorno en que se encuentra. Con la tendencia que se fomentará en el Eje Metodológico, de superar el trabajo individual del profesor a favor del trabajo colegiado, mediante los círculos de profesores y los proyectos educativos del centro escolar.

-La práctica docente está condicionada históricamente y como objeto de estudio se puede analizar las interrelaciones de sus diferentes dimensiones, sus elementos y aspectos.

-Se vincula con la investigación en y para la docencia como elemento fundamental de transformación.

-Es un objeto complejo y dinámico, que se estudia en la incertidumbre, la singularidad y el conflicto.

- Complejo, porque se compone de múltiples dimensiones en interacción, donde intervienen sus dimensiones, niveles, factores y elementos; en estos casos sobresale el factor humano de profesores y alumnos.
- Dinámico, porque está en permanente cambio y actividad, ya que éstas son características propias de la actividad escolar, que asume diversas formas y tiene diferentes repercusiones.
- Está en la incertidumbre, porque a pesar de que el profesor puede hacer conjeturas sobre su desarrollo futuro, esto no es posible con certeza y exactitud. Una serie de elementos sobre todo humanos que entran en juego, no permiten predecirla y más bien hay dudas y decisiones e indecisiones en las conjeturas que pueden hacer sobre ella; es un tanto impredecible.

(*) Estamos nombrando grupo de referencia a un colectivo integrado por el profesor con sus compañeros profesores, personas de la comunidad, amigos, etc. que estén dispuestos a intercambiar puntos de vista acerca de la acción realizada por el propio profesor, fuera de las normas institucionales.

original, porque la práctica docente de una escuela es igual a la de otra cercana y menos a la de otra lejana o país, es un proceso más original y particular, que necesita abordarse mediante estrategias diversas como el estudio de casos.

Es conflictiva porque dentro de ella se da el choque de intereses personales, escolares, sociales e institucionales en ella se negocia y hay una lucha constante entre los diferentes intereses encontrados.

Es cambiante, porque está en un proceso permanente de cambio, no se encuentra estática, está en movimiento continuo, el proceso de apropiación del conocimiento no se puede detener, más bien se encuentra en constante desarrollo.

La relación existente entre los actores participantes (profesores y alumnos) y la práctica docente es de involucramiento; es decir, los actores están implicados en el proceso, forman parte de él y desde ahí conciben la innovación, porque no pueden salirse de las situaciones dadas, sólo guardar cierta distancia cuando se reflexiona sobre la acción desarrollada en la práctica docente.

Dadas las características del objeto de estudio y la participación de los actores implicados en el proceso, se concluye que el paradigma más apropiado para apoyar a los profesores en su innovación, es un paradigma predominantemente cualitativo y dentro de él, los enfoques más pertinentes son los de la investigación acción participativa, la etnografía crítica, la redacción e investigación documental.

Consideramos por las características de la práctica docente enunciadas y la relación que los involucrados tienen con ella, que la opción teórico metodológica adoptada es la más apropiada y la interpretación sobre la relación entre la investigación acción participativa, la etnografía crítica, la redacción e investigación documental y otras estrategias que es posible adoptar, se puede tomar como metodología de investigación, en un sentido de complementariedad.

Se considera que se pueden complementar este paradigma, enfoques, métodos y técnicas; al aportar sus elementos para el análisis e innovación de la práctica docente en este proceso pueden ofrecer sus principios, fundamentos, criterios y métodos, se trata de buscar su

congruencia, pertinencia y afinidad con el objeto de estudio; sin tratar de complementar elementos incompatibles entre sí, cuando esto se pueda dar; la convergencia principalmente se manifiesta en la perspectiva crítica, a la que estos enfoques de investigación han llegado, donde proponen la reflexión y la reconstrucción social para la comprensión.

Algunos otros fundamentos que se pueden argumentar para avalar la opción teórico metodológica adoptada son:

-Traspasa los límites del conocer únicamente los problemas docentes y apunta hacia la transformación e innovación; pues ¿de qué le serviría al maestro comprender que tiene un problema en su práctica docente, si no puede proponer innovación y cambios que lo superen?.

-Tiende a superar y complementar entre los enfoques, algunas de las concepciones que en la actualidad ya se reconceptualizan para vencer las dicotomías que se dan en las relaciones: sujeto/objeto, teoría/práctica, saber científico/saber docente, reflexión/acción, compartimentación/totalidad, educador/educando así como los conceptos de objetividad, validez, generalización y otros más.

-Es más humana en su concepción y aplicación, porque considera a los participantes como sujetos sociales epistémicos y psicológicos que forman parte de un colectivo donde la comunicación, el diálogo, el respeto a la naturaleza, la defensa de la vida y los valores humanos le son consustanciales.

-Y en fin, revaloriza a los principales actores del proceso y a su quehacer, porque desde esta opción se reconoce que el docente tiene la capacidad de innovar y proponer modificaciones para transformar su práctica docente, de ahí el interés de reconocer, rescatar e incrementar el saber docente de los profesores.

Como ya se dijo con anterioridad, los cursos del Eje Metodológico priorizan el proceso de comprensión e innovación de la práctica docente de los profesores alumnos; para lo cual, le son necesarios los elementos de metodología de la investigación que les servirán como herramienta fundamental para desarrollar esos procesos con mayor consistencia. No se trata de conocer los enfoques, métodos y técnicas en sí mismos, ni de hacer reflexiones teóricas y epistemológicas fuera del quehacer docente, sino de hacerlos en todo caso al desarrollar los procesos de innovación.

Notas de lectura de PAULO FREIRE:

¹ Este ensayo apareció en la *Harvard Educational Review*, vol. 40, n. 3, agosto de 1970: 452-477. Las dos primeras partes de este artículo también aparecieron en el ejemplar de mayo del HER.

² La concienciación se refiere al proceso mediante el cual los hombres, no como receptores, sino como sujetos de conocimiento, alcanzan una conciencia creciente tanto de la realidad sociocultural que da forma a sus vidas, como de su capacidad para transformar dicha realidad. Véase el capítulo 6. (Nota del editor americano).

³ Respecto a la distinción entre las relaciones de los hombres entre sí, y los contactos entre animales, véase Paulo Freire, *Educación como práctica de libertad*, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1967 (trad. cast.: *La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo XXI, 1986).

⁴ Trascendencia, en este contexto, significa la capacidad de la conciencia del ser humano para ir más allá de los límites de la configuración objetiva. Sin esta «intencionalidad trascendental», sería imposible tener conciencia de lo que existe más allá de los límites. Por ejemplo, puedo darme cuenta de la forma en que me limita la mesa en la que escribo sólo porque soy capaz de trascender dichos límites y centrar mi atención en ellos.

⁵ «Aristóteles dijo: "El hombre es un animal racional". Hoy en día diríamos con mayor exactitud "El hombre es un animal reflexivo", poniendo el acento en las características evolutivas de una cualidad que implica el paso de una conciencia aún difusa a otra lo suficientemente bien centrada como para ser capaz de coincidir consigo misma. El hombre no sólo es "un ser que sabe" sino "un ser que sabe que sabe". Al poseer una conciencia elevada al cuadrado... ¿podemos comprender realmente la naturaleza radical de la diferencia?» Pierre Teilhard de Chardin, *The Appearance of Man*, trad. por J.M. Cohen, Nueva York, Harper y Row, 1965, pág. 224 (trad. cast.: *La aparición del hombre*, Madrid, Taurus, 1967).

⁶ En su tercera tesis sobre Feuerbach, Marx rechaza la transformación de la realidad por sí misma: Karl Marx: *Selected Writings in Sociology and Social Philosophy*, trad. por T.B. Bottomore, Nueva York, McGraw Hill, 1964, págs. 67-68.

⁷ En una discusión llevada a cabo en un círculo de cultura acerca de las relaciones entre los hombres y el mundo, un campesino afirmó: «Puedo ver ahora que no existe mundo sin hombres». Cuando el educador preguntó: «Suponiendo que hubiesen muerto todos los seres humanos, pero aún existiesen árboles, pájaros, animales, ríos, el mar y las montañas, ¿sería esto un mundo?».

⁸ Nos referimos al conductismo tal como lo estudia John Beloff en *The Existence of Mind*, Nueva York, Citadel Press, 1964.

⁹ Karl Marx, *Capital*, edición de Frederick Engels, trad. por Samuel Moore y Edward Aveling, Chicago, Charles H. Kerr, 1932, pág. 198 (trad. cast.: *El capital*, Madrid, Siglo XXI, 1975).

¹⁰ En uno de sus trabajos, Ortega y Gasset dice que el tigre no se "desatigra".

¹¹ Véase Teilhard de Chardin, *La aparición del hombre*.

¹² Karl Marx, *El capital*.

¹³ Esto es propio de las relaciones sociales de los hombres, que incluyen su relación con el mundo. Por esta razón la tradicional dicotomía aristocrática entre trabajo manual y trabajo intelectual no es más que un mito. Todo el mundo implica a la totalidad del hombre como una unidad indivisible. El trabajo que se ejecuta en una fábrica no puede dividirse según las categorías de manual o intelectual, como tampoco puede serlo nuestro trabajo al escribir este ensayo. La única distinción posible entre estas formas de trabajo es el predominio del tipo de esfuerzo exigido en el trabajo: esfuerzo muscular-nervioso o esfuerzo intelectual. Al respecto, véase Antonio Gramsci, *Cultura y política*, Madrid, Península, 1967, pág. 31.

¹⁴ Véase Louis Althusser, *Pour Marx*, Paris, Librairie François Maspero, 1965.

¹⁵ José Luis Fiori, en una carta al autor. José Luis Fiori fue asistente del autor en un equipo chileno del ICAE, una de las mejores instituciones en su género en el mundo.

¹⁶ Es interesante advertir cómo se produce esto en las iglesias. El concepto de las misiones se origina en las metrópolis. Para que exista una misión debe haber quien la defina como tal. Existe una coincidencia significativa entre las naciones que envían misiones y las metrópolis, como la hay entre las misiones en sí y el tercer mundo. Nos parece que, por el contrario, desde la perspectiva cristiana, todos los sitios son posible territorio de misiones.

¹⁷ Acerca de las «sociedades cerradas», véase Henri Bergson, *The Two Sources of Morality and Religion*, trad. por R.A. Audra y C. Brereton, Garden City, Nueva York, Doubleday, Anchor Books, 1954; y Karl Popper, *The Open Society and Its Enemies* (Nueva York, Harper y Row).

¹⁸ Este modo de conciencia aún resulta predominante en las zonas rurales de América Latina donde la tierra son los grandes latifundios. Las zonas rurales continúan siendo «sociedades cerradas» que mantienen intacta la cultura del silencio.

¹⁹ Véase Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Nueva York, Seabury Press, 1970 (trad. cast.: *Pedagogía de la opresión*, Madrid, Siglo XXI, 1987).

²⁰ Véase Paulo Freire, *La educación como práctica de libertad*.

²¹ Es esencial que la modernización de estructuras atrasadas implique la eliminación de los ritos que son parte integral de las estructuras. Si no es así...

que es posible que se eliminen los ritos mágicos en sí mismos en tanto fenómenos, la modernización pasará a significar la tecnología. El mito de la tecnología reemplazará a las entidades mágicas que antes explicaban las situaciones problemáticas. Es más, el mito de la tecnología puede contemplarse, no como sustituto de las viejas creencias que en este caso continúan existiendo, sino como un mito incluso superior a aquéllas. De esta forma, la tecnología se proyectaría como todopoderosa, más allá de todas las estructuras, accesible sólo a unos pocos hombres privilegiados.

La abolición de la esclavitud en Brasil provocó la huida de capital en industrias incipientes, y estimuló las primeras olas de inmigración alemana, italiana y japonesa a los estados del sur y del centro sur.

Si bien no hemos realizado un estudio preciso de la conciencia de los negros en los Estados Unidos, sentimos la tentación de decir que, especialmente en las zonas del sur, existen divergencias entre las generaciones más jóvenes y las más viejas, que no pueden explicarse según criterios psicológicos, sino más bien mediante una comprensión dialéctica del proceso de aparición de la conciencia. La generación más joven, menos afectada por el fatalismo que la más vieja, lógicamente tiene posturas cualitativamente diferentes, no sólo en relación al silencio pasivo, sino también respecto de los métodos utilizados por sus movimientos de protesta.

Véase el excelente estudio «The Role of Poetry in the Mozambican Revolution», *Africa Today*, vol. 16, n. 2, mayo de 1969.

En América Latina, las revoluciones mejicana, boliviana y cubana quebraron las estructuras cerradas de las zonas rurales. Sin embargo, sólo Cuba logró que el cambio fuese permanente. Méjico frustró su revolución, el movimiento revolucionario boliviano fue derrotado. Sin embargo, la presencia de los campesinos en la vida política tanto de Méjico como de Bolivia es, como consecuencia de aquella apertura inicial, un hecho indiscuti-

ble. Francisco Weffort, en su introducción a la *Educación y la práctica da liberdade* de Paulo Freire, señala que la ignorancia es la característica principal del populismo. Weffort, profesor de sociología, es uno de los mejores analistas del populismo. El Centro de Estudio del Desarrollo y el Cambio Social, de Cambridge, Massachusetts, ha publicado recientemente una traducción de esta introducción de Loretta Slover, de circulación limitada.

Althusser explica, a través del mismo fenómeno de huida del pueblo al silencio, el hecho de que el pueblo haya soportado los crímenes de la represión estali-

do. Fernando Henrique Cardoso, «Hegemonia burguesa y dependencia económica; raíces estructurais da cri-

se política brasileira», *Revista Civilização Brasileira*, n. 17, enero de 1968.

²⁹ Respecto de la rerradicalización y su opuesto, el sectarismo, véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*.

³⁰ Acerca de la biofilia y la necrofilia, véase Erich Fromm, *The Heart of Man*, Nueva York, Harper y Row (trad. cast.: *El corazón del hombre*, Madrid, FCE, 1980).

³¹ Lucien Goldman, *The Human Science and Philosophy*, Londres, Jonathan Cape, 1969.

³² Paulo Freire, en *Pedagogía del oprimido*, discute ambas formas de acción cultural.

³³ Louis Althusser y Etienne Balibar, *Para leer El capital*, Méjico, Siglo XXI, 1969 (trad. cast. también en: Barcelona, Planeta-Agostini, 1985).

³⁴ Se debe rechazar el mito según el cual toda crítica de las burocracias necrófilas que absorban las proclamas revolucionarias fortalecen a la derecha. Lo contrario es cierto. Es el silencio, y no la crítica, lo que en este caso implicaría renunciar a la proclama y capitular frente a la derecha.

³⁵ Véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*.

³⁶ Véase Gabriel Marcel, *Man Against mass Society*, trad. por G.S. Fraser, Chicago, Ediciones Gateway, 1962.

³⁷ En una conversación reciente con el autor, el psicoanalista Michael Maccoby, asistente del doctor Fromm, declaró que su investigación sugiere una relación entre la mitologización de la tecnología y las actitudes necrófilas.

³⁸ «Los profesionales que buscan la autorrealización a través de un comportamiento creativo y autónomo, independientemente de las metas, necesidades y caminos definidos por sus respectivos departamentos, no poseen más espacio en una gran corporación o agencia gubernamental que el que tendrían en el ejército soldados de comportamiento inquieto... La organización social de la nueva tecnología, al negar sistemáticamente a la población en general experiencias que son análogas a aquellas de su nivel ejecutivo más alto, contribuye enormemente al crecimiento de la irracionalidad social de nuestra sociedad.» John Mac Demotti «Technology: The Oprata of Intellectuals» the New York Review of Books, No 2, XIII, 31 de julio de 1969

Notas de Wrtght Mills

¹ Cf. Mannheim: *Libertad y planificación social*, Fondo de Cultura Económica, México, 1946, p. 59.

Notas de Henry A. Giroux

¹ Para una crítica más detallada de las reformas, véase Aronowitz y Giroux, *Education Under Siege*; véanse también los incisivos comentarios sobre la naturaleza impositiva de los diversos informes en Charles A. Tesconi, Jr., «Additive Reforms and the Retreat from Purpose», *Educational Studies* 15, (primavera de 1984), 1-11; Terence E. Deal, «Searching for the Wizard: The Quest for Excellen-

ce in Education», *Issues in Education* 2 (verano de 1984), 56-57; Svi Shapiro, «Choosing Our Educational Legacy: Disempowerment or Emancipation?», *Issues in Education* 2 (verano de 1984), 11-22.

² Un comentario excepcional sobre la necesidad de educar a los profesores para ser intelectuales es el de John Dewey, «The Relations of Theory and Practice», en John Dewey, *The Middle Works, 1899-1924*, comp. por JoAnn Boydston, Carbondale, Ill., Southern Illinois University Press, 1977 (publicado por primera vez en 1904). Véase también Israel Scheffler, «University Scholarship, and the Education of Teachers», *Teachers College Record* 70 (1968), 1-12; Giroux, *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*.

³ Véase, por ejemplo, Herbert Kliebard, «The Question of Teacher Education», en D. McCarty, comp., *New*

Perspectives on Teacher Education, San Francisco, Jossey-Bass, 1973.

⁴ Kenneth M. Zeichner, «Alternative Paradigms in Teacher Education», *Journal of Teacher Education* 34 (mayo-junio de 1983), 4.

⁵ Dewey, «Relation of Theory to Practice».

⁶ Jesse Goodman, «Reflection on Teacher Education: A case Study and Theoretical Analysis», *Interchange* 16 (1985), 15.

⁷ Apple, *Education And Power* (trad. cast.: *Educación y poder*, Barcelona, Paidós, 1987).

⁸ Patrick Shanon, «Mastery Learning in Reading: the Control of Teachers», *Language Arts* 61 (septiembre de 1984), 488.

⁹ Scheffler, «University Scholarship», pág. 11.