



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Pérez Juárez, Esther C. (1985)
“REFLEXIONES CRÍTICAS EN TORNO A LA DOCENCIA”
en Perfiles Educativos, No. 29-30 pp. 3-24.

REFLEXIONES CRÍTICAS EN TORNO A LA DOCENCIA*

Esther C. PÉREZ JUÁREZ**

Ante el hecho de que en la escuela las disciplinas ofrecen al estudiante verdades ajenas, fragmentadas y ahistóricas, una didáctica crítica no puede menos que insistir en la recuperación de los hechos y por y para los profesores y alumnos.

INTRODUCCIÓN

La reflexión y el riguroso análisis de la práctica que realiza el profesor con la finalidad de orientar su quehacer cotidiano, es una vía muy importante para lograr que el proceso de la educación adquiera categoría científica. Dicho proceso tiene que ubicarse en el marco de la institución, porque ésta, como producto social, regula las acciones que se cumplen en el aula.

El conflicto y la contradicción están presentes en los de la vida escolar y de la sociedad. Maestros y alumnos participamos en esos , aunque no seamos conscientes de su existencia.

Una didáctica crítica requiere que el maestro reconozca al conflicto y la contradicción como factores de cambio, para buscar, a partir de ello, vías para la superación y transformación de la escuela. A veces los alumnos se muestran más sensibles que los maestros, y perciben más claramente los conflictos y contradicciones de la institución, porque sobre ellos recaen directamente sus consecuencias.

Un análisis crítico de nuestras concepciones y acciones docentes de las interacciones que promovemos en el aula, de nuestras formas de transmisión del conocimiento, etcétera, con la óptica de los de institucionalización , nos permitirá tener conciencia de las contradicciones en que como profesores nos vemos involucrados y orientar nuestra acción docente, así como contribuir a ese proceso de transformación que deseamos para la escuela. Nuestra intención es promover este análisis.

En este trabajo abordaremos tres problemas básicos que enfrenta el profesor directamente en el aula y que, en la búsqueda de soluciones efectivas , deben ser vistos por sus connotaciones institucionales y sociales:

1. Las concepciones del docente sobre aprendizaje y enseñanza y las determinaciones en su práctica.
2. Las relaciones interpersonales cosificadas que se suscitan en el aula.
3. La transmisión de los contenidos culturales y la selección de la metodología educativa.

** Profesora e investigadora del CISE.

Abordaremos estos problemas, como ya lo esbozamos, aludiendo a los niveles de análisis escolar y del aula. Con ello pretendemos:

1. Aportar algunos elementos conceptuales para que los docentes puedan realizar un análisis crítico de sus concepciones intuitivas o formales sobre aprendizaje, enseñanza, investigación, conocimiento, método, etcétera.
2. Ubicar el problema de la disciplina como correlativo al problema de autoritarismo en la escuela y como resultado de la institucionalización de roles y funciones.
3. Recuperar la relación dialéctica entre aprendizaje y enseñanza, contenido y método, teoría y práctica.
4. Plantear algunas consideraciones sobre aquella didáctica que denominamos crítica, como punto de partida para la construcción de una alternativa que aborde la dialéctica de los educativos.

1. LAS CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA EN PROFESORES Y ALUMNOS

El profesor se encuentra ahora frente a un grupo escolar que le plantea muchos problemas. Cuando se le ofreció el puesto tal vez pensó que la tarea sería difícil, pero no se imaginó que lo fuera tanto. Es consciente de que la relación pedagógica tiene como propósito la enseñanza y el aprendizaje de contenidos culturales; conoce su materia (cuando menos eso cree) y los alumnos están inquietos, desinteresados, ausentes; empiezan a exigir, o faltar, sin más, a la clase. Piensa que le hacen falta instrumentos, que las técnicas que utiliza no son eficaces, que requiere de otras nuevas y que al contar con ellas sus problemas se aminorarán o desaparecerán.

¿Qué es lo que ocurre? El profesor reduce la problemática educativa a los acontecimientos del aula y olvida que la escuela es una institución, lo que implica que en el acontecer de la clase, en la relación pedagógica misma, encontramos actos, roles, contenidos y normas, instituidos, definidos previa e independientemente de los sujetos concretos que intervienen en ella y que la sobredeterminan.

La experiencia escolar ha mostrado muy vivamente a profesores y alumnos qué es la enseñanza y qué el aprendizaje; cuáles son los roles específicos de aquellos, el manejo del poder, las jerarquías, las normas etcétera.

Profesores y alumnos han estado sujetos a largos procesos de socialización en los cuales juegan un papel definitivo las instituciones.

En el mayor número de los casos, los profesores son profesionistas que se dedican a la docencia, apoyados en la preparación y conocimientos propios de su especialidad; y su acercamiento a los grupos de alumnos está condicionado por concepciones docentes intuitivas apoyadas en el sentido común. Sin embargo, ante las exigencias institucionales, estos profesionistas buscan su formación didáctica en instituciones especializadas, cuyas concepciones sobre la docencia son transmitidas dogmáticamente la mayoría de las veces, y recibidas por los profesores acríticamente, situación que obedece a la necesidad sentida de contar con instrumentos técnicos que resuelvan sus problemas metodológicos.

En estos cursos el profesor conoce técnicas o procedimientos, supuestamente eficaces para el logro de aprendizajes; pero generalmente no profundiza ni cuestiona las concepciones sobre el hombre, el aprendizaje, el conocimiento, etcétera, implicadas en dichas técnicas o procedimientos. La ideología, la "falsa conciencia" que encierran tanto las concepciones intuitivas del propio maestro

como las concepciones transmitidas en esos cursos acerca de los procesos educativos, regulan su práctica docente. Hay mucho que hacer frente a esto.

ANÁLISIS INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA

La tarea inicial consiste en ubicar nuestra acción en la escuela tomando a ésta como institución inmersa en el conjunto de lo social.

Como un primer paso en la tarea de análisis de nuestras concepciones, podemos preguntarnos: ¿Las concepciones que alumnos y profesores tenemos sobre la docencia son resultado de un proceso de institucionalización? ¿De dónde provienen las nociones que tenemos sobre aprendizaje y enseñanza? ¿Qué relación existe entre nuestras concepciones y nuestro quehacer cotidiano?

Podemos darnos cuenta de que las concepciones que sustenta el profesor no son espontáneas: han sido promovidas directa o indirectamente por la sociedad.

La escuela --cristalización de institucionalizaciones-- es un conjunto de convenciones establecidas socialmente que se han convertido en normas o principios cuya aplicación es rígida e impersonal: Un edificio especial, un salón numerado, un horario establecido, una materia concreta que aprender o qué enseñar, un programa preestablecido, un conjunto de relaciones jerárquicas, muchas normas que acatar (para "dar clase" , para conducirse, para evaluar, etcétera); roles que asumir (alumno subordinado, profesor-autoridad, modelo); funciones que cumplir (alumno-aprender-obedecer, profesor-enseñar-dirigir), son aspectos que profesores y alumnos viven diariamente en la escuela.

Resulta imprescindible el análisis de estas institucionalizaciones si queremos avanzar en el proceso de conocimiento de lo educativo, y en particular, en la comprensión del papel que juegan nuestras concepciones pedagógicas.

Este tipo de análisis fue iniciado en Francia por los creadores de la pedagogía institucional, corriente que hace aportaciones fundamentales, de las cuales expondremos algunas a continuación:

Jacques Guigou, al referirse a la escuela nos dice: "...'escuela cuartel', 'institución cosa', 'autoritarismo de los maestros', 'represión administrativa', 'programas conformistas', difusión de la ideología de la clase dominante', la escuela contemporánea presenta todos los síntomas de una institución burocratizada, es decir, alienada y alienante".¹

En esta línea podemos decir que la labor del docente es un conjunto de institucionalizaciones que tienen lugar en el aula; se pasa lista, pidiendo que se responda: ¡Presente! (uno de los tantos rituales que se dan en el aula); el profesor se coloca al frente y en lugar alto, y los alumnos en hileras de sillas clavadas en piso; se exponen o se dictan los mismos apuntes todos los años (o se reproducen en fotocopia, con un afán de modernización); se utilizan los mismo procedimientos y técnicas de enseñanza, sobre todo aquellos que garantizan la "disciplina" y por ende la pasividad. En un intento de superación se adoptan algunos procedimientos que están de moda, que promueven la actividad pero que no alteran los roles ni las relaciones de poder en el aula.

El dogmatismo, como un obstáculo de conocimiento está fuertemente arraigado y se refuerza permanentemente a través del "conjunto de lo instituido".

La labor docente está regulada, sobredeterminada por el conjunto de lo escolar y socialmente instituido. A este respecto, Lapassade, uno de los principales exponentes de la pedagogía institucional, afirma que "la escuela es una **institución** social regida por **normas** atinentes a la obligación escolar, los horarios, el empleo del tiempo, etcétera, por consiguiente, la intervención

pedagógica de un docente (o de un grupo de docentes) sobre los educandos, se sitúa siempre dentro de un **marco institucional**: aula, escuela, liceo, facultad, pasantía o prácticas".²

El análisis institucional tiene que abordar "lo instituido" y "lo instituyente" que determinan a la docencia.

"Lo instituido" es lo establecido, el conjunto de institucionalizaciones que norman la vida dentro de la clase, de la escuela, e inclusive en la sociedad misma. Sin embargo, como la acción educativa está inserta en dinámicos (lo instituido llegó a convertirse en tal por los procesos de institucionalización), también hay que considerar "lo instituyente" o sea el ingrediente dialéctico, los que desembocan en la consolidación de las nuevas producciones sociales.

Hablar de sociedad y de educación es hablar de historia; y en los procesos históricos los elementos instituyentes son fundamentales, pues en ellos reside la posibilidad de cambio. "Tales actos instituyentes sólo pueden servir para desarrollar los gérmenes de otras relaciones con las instituciones, que transformarán las bases de la educación institucionalizada".³

Hemos insistido en que lo institucional determina nuestro quehacer docente; sin embargo, considerar "lo instituyente" nos permite pensar en la creación las condiciones necesarias para el cambio a partir de las contradicciones, en la intervención que profesores y alumnos pueden tener en sus centros de trabajo para que las instituciones adquieran otra estructura y los procesos históricos no se interrumpan.

Estamos de acuerdo con Jacques Guigou en que "la tarea colectiva a la que deseamos contribuir consiste en hacer evidentes las condiciones necesarias para que el análisis institucional pueda llevar a una transformación de nuestras instituciones, es decir, al descubrimiento del significado de la institución, ámbito de la ideología dominante, pero también, y al mismo tiempo, soporte de todas las emergencias --reales, imaginarias y simbólicas de los instituyente".⁴

CONCEPCIONES GENERALIZADA SOBRE DOCENCIA

Como nos hemos propuesto la tarea de rebasar nuestras concepciones pedagógicas falsedades, es determinante el cuestionamiento de aquellas que explícitamente se sostienen o de las que se encuentran implícitas en el quehacer docente.

Encontramos que tradicionalmente se diferencia al alumno y al profesor y que, al primero se le pide que aprenda y al segundo que enseñe. El aprendizaje queda reducido al aula, y se traduce en memorización de nociones, conceptos, principios e inclusive procedimientos (preestablecidos en un programa a cumplir) que serán reproducidos "sobre pedido" en la clase o en los exámenes y que, por lo mismo, el aprendizaje puede concebirse como un proceso mecánico.

La acción del maestro, centrada en los contenidos consistente en hacerlos llegar al alumno (escribe en el pizarrón, dicta, explica o expone, reparte fotocopias, demuestra, etcétera) y en disponer actividades que promuevan la retención memorística y su verificación, tales como copiar, responder a cuestionarios, repetir, imitar, exponer lo entendido oralmente o por escrito, etcétera, es decir, se apoya en la utilización de técnicas para fijar y evocar los contenidos. Ahora bien, ¿qué concepciones subyacen en estas acciones?

El profesor y el alumno, a pesar de ser sujetos diferenciados, se perciben como elementos complementarios; uno posee el saber y el otro lo necesita; uno entrega, otro recibe. Se considera al que "enseña como la autoridad" (que le es conferida por el saber que posee) que decide, otorga y

concede; y al que aprende, como un recipiente más o menos vacío y esterilizado al que hay que llenar, al que hay que convertir de "ser natural" en "ser social" por un proceso de cosificación del hombre.

El proceso de conocimiento queda reducido a la aprehensión de los objetos a través de los sentidos, al acto mecánico de apropiación de la realidad, de una realidad inmutable, fragmentada en compartimientos estancos, inconexos y divorciados de la acción del hombre. Un poco más adelante de la acción del hombre. Un poco más adelante retornaremos este problema.

También nos encontramos con profesores interesados en su trabajo que, inspirados en informaciones de "actualidad" difundidas a través de orientaciones oficiales, cursos de didáctica, sugerencias de compañeros, programas educativos televisados, bibliografías accesibles dirigidas con una tendencia tecnocrática y propiamente referidas a la tecnología educativa,⁵ han participado en la introducción de innovaciones en la escuela y en el aula.

La programación por objetivos conductuales, los criterios de eficiencia para la evaluación en la escuela y en el aula.

La programación por objetivos conductuales, los criterios de eficiencia para la evaluación, la atomización de objetivos, contenidos y actividades educativas, la taxonomía de los aprendizajes, la utilización de textos programados, son ejemplos de algunas de estas innovaciones, que se fundamentan en afirmaciones como las siguientes: "Los objetivos, por denotar explícitamente la conducta que se quiere, están a la vista del maestro, del estudiante y de quien lo desee"; "El maestro es un ingeniero conductual"; "La conducta de los individuos cambia a ritmo distinto y distintos estudiantes necesitan un lapso diferente para cumplir"; "Diferentes reforzadores ponen en marcha la conducta de los individuos"; "Enseñar significa cambiar a la gente"; "Se evalúa la enseñanza por el cambio ocurrido en la conducta del estudiante: cuán abundante o cuán limitado haya sido el cambio ocurrido en cierto lapso y si va siguiendo o no la dirección correcta hacia los objetivos enunciados."⁶

La tecnología educativa se apoya en la concepción de que el aprendizaje es una modificación de la conducta; se interesa por la conducta observable y particularizada, susceptible por ser provocada y controlada (objetiva), argumentando que sus procesos internos no son medibles y por tanto no son controlables; hace a un lado, o desconoce, la importancia de los procesos inconscientes de la conducta. La enseñanza se centra en el reforzamiento de las conductas y, en consecuencia, en la programación de las circunstancias contingentes.

El profesor dispone las acciones para lograr la conducta deseada (ingeniería conductual) y tiene como principal función el control de estímulos, conductas y reforzamientos, aunque las más sofisticada tecnología pretende llegar a prescindir del profesor. Por su parte, el alumno se somete a la tecnología, a los programas creados para él (supuestamente acordes con su ritmo personal de trabajo y con sus diferencias individuales), así como a los instrumentos de enseñanza --libros, máquinas, procedimientos y técnicas--, en pocas palabras, a la ideología del individualismo y la neutralidad.⁷

El hombre, para la tecnología educativa, es un objeto a manejar, se dispone de él, de su conducta; se le modela "científicamente", se le vuelve eficiente como individuo y se le impulsa a competir con otros y con él mismo.

Es esencia, el acto cognoscente sigue siendo el mismo, existe una realidad dada, objetiva, que el sujeto debe captar. La tecnología es el medio para ello, ofrece los instrumentos para este acercamiento presumiblemente neutral (que no lo es, porque la tecnología, como corriente, está inscrita en un proyecto político).

Ya hemos dicho que se trata de innovaciones y nos atrevemos a afirmar que tienen sentido de modernización en virtud de que, como podemos ver, al promoverlas no se resuelven los problemas de fondo pues no hay cambios radicales y no se logra superar las concepciones mecanicistas del conocimiento.

No podemos dejar de considerar los aspectos ideológicos implícitos en las concepciones de aprendizaje y enseñanza imperantes, que garantizan su permanencia entre los profesores y alumnos. En este sentido, M.T. de Seeligman plantea que: "Toda una concepción de la producción de conocimientos y de sus formas específicas e institucionalizada de apropiación se ha filtrado a nivel ideológico en las distintas áreas y niveles de la educación, impregnando un tipo de discurso pedagógico, una forma de entender el aprendizaje y los mecanismos que lo configuran."⁸

Las concepciones tradicionales de aprendizaje insisten en la "aprehensión de la realidad"; esta sola frase tiene graves connotaciones: la realidad (social) está ahí, inmutable, estática, establecida, y el acercamiento del aprendiz es para hacerla suya a través de una captación sensorial que implica una actividad de apropiación (de integración o adaptación); el objeto de conocimiento es una fracción de esa realidad que se aborda para extraer de ella su esencia: en eso radica la significatividad del conocimiento. Es claro que la relación cognitiva y por tanto el aprendizaje, es visto como un proceso individual --un sujeto que se relaciona con el objeto de conocimiento--; en consecuencia, también los instrumentos de conocimientos se diseñan para ser utilizados por individuos.

CONCEPCIONES A PARTIR DE LA DIDACTICA CRITICA

Apoyados en la didáctica crítica, no podemos menos que considerar la realidad como histórica y dialéctica, lo cual nos conduce a abordarla como una totalidad; el objeto de conocimiento no es el objeto real, es una construcción social, producto de la reflexión-acción que desde un ángulo de esa realidad cambiante y contradictoria hacen los hombres.

En este proceso, en este ir y venir de la reflexión a la acción, los hombres y la realidad misma se transforman; "sus pautas de conducta se modifican". Nos referimos a la conducta molar que para Bleger es una totalidad en un contexto social, "una totalidad organizada de manifestaciones..." en la que el pensamiento, el afecto y el comportamiento son idiosociables.⁹

Para aprender es necesario aproximarse a la realidad y obtener de ella una lectura progresivamente más verdadera, que resulta de la práctica social acción-reflexión.

El aprendizaje es un proceso en espiral, las explicaciones, los cambios conseguidos son la base a partir de la cual se lograrán otros nuevos, más complejos y profundos, y tiene que ser visto no sólo en su dimensión individual sino fundamentalmente en la social.

Se aprende por y con los otros. Un ejemplo muy claro lo tenemos en muchos aprendizajes no escolarizados que adquirimos por iniciativa personal, en los que el trabajo y la relación con amigos o compañeros son definitivos.

El aprendizaje es concebido por nosotros como un proceso de esclarecimiento, de elaboración de verdades que se produce entre los hombres y lo individual, en sentido estricto, queda subordinado a lo social. Se trata de un grupo de personas construyendo objetos diversos de conocimiento cuyas acciones los transforman a sí mismo e inciden en los procesos de cambio de la sociedad.

Estamos hablando, entonces, de aprendizaje grupal que cobra sentido en tanto se constituye en un medio para develar las contradicciones que genera el conocimiento y la naturaleza de los

conflictos, así como sus fuentes, que se presentan como parte de la dinámica de los procesos mismos del aprendizaje. La importancia o significatividad de los aprendizajes tiene aquí un sentido social.

"Hablar de aprendizaje grupal --nos dice la maestra Edith Chehaybar-- implica ubicar al docente y al estudiante como seres sociales, integrantes de grupos; buscar el abordaje y la transformación del conocimiento desde una perspectiva de grupo, valorar la importancia de aprender a interaccionar un grupo y a vincularse con los otros; aceptar que aprender es elaborar el conocimiento, ya que éste no está dado ni acabado; implica, igualmente, considera que la interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto que posibilitan el aprendizaje; reconocer la importancia de la comunicación y de la dialéctica en las modificaciones sujeto-grupo, etcétera."¹⁰

Se aprende a pensar en grupo; con otros se afrontan procesos de esclarecimiento tanto de aspectos relativos a una materia de estudio como de las dificultades y los problemas que implica este tipo de trabajo.

En el aprendizaje grupal¹¹ entran en un juego dialéctico el contenido cultural (información) y la emoción (atracción, rechazo, movilización de la afectividad), para obtener la producción de nuevas situaciones, tareas, soluciones, explicaciones, etcétera.

Esto entraña obstáculos que hay que afrontar, derivados, derivados fundamentalmente del individualismo y de las actitudes de dependencia en la relación pedagógica.

El grupo, profesor y alumnos, asumen una tarea de elaboración que da lugar a la transformación de sus pautas de conducta. En esta elaboración, el análisis de los obstáculos y del proceso mismo de aprendizaje son decisivos, pues de aquél depende en gran parte que se consigna una concientización, una capacidad crítica y las acciones para modificar, en primera instancia, nuestras actitudes y en segunda, para actuar en los procesos sociales.

"Estas dificultades en el proceso de aprendizaje deben ser tomadas como un aspecto esencial del mismo, ya que su desconocimiento oculta la posibilidad de llegar a descubrir que el aprendizaje es un acto de permanente cuestionamiento. Ceguera ésta que no se da solamente entre el educador y el educando, sino que ya está instituida por la institución educativa de la forman que parte."¹²

La acción del docente encaminada a la producción de aprendizajes socialmente significativos en los alumnos también genera cambios en él, ya que le posibilita aprender de la experiencia de enseñar, por la confrontación de su teoría con su práctica. La participación de los alumnos en este proceso es decisiva y también significa que éstos, durante el proceso de aprendizaje, "enseñan" es decir, intervienen en los procesos de aprendizaje del profesor.

La reflexión y la acción del profesor constituyen polos de un mismo proceso; ambas hacen posible el análisis de las situaciones docentes y de las contradicciones que se dan en ellas, así como las síntesis teóricas pertinentes; están vinculadas dialécticamente: la reflexión fundamenta su práctica pedagógica, la práctica genera nuevas elaboraciones, nuevos enfoques teóricos sobre su docencia, nuevos análisis y síntesis que a su vez darán lugar a acciones nuevas, posiblemente más coherentes.

Por consiguiente, el profesor obtiene múltiples aprendizajes significativos (social e individualmente) en este proceso y está en condiciones, a su vez, de promover en sus alumnos aprendizajes del mismo tipo y del mismo modo por la reflexión y acción conjunta de profesor y alumno.

El conocimiento adquirido se convierte de este modo en instrumento de indagación y actuación sobre la realidad; ya no se trata de una información acabada que obstaculiza los procesos de

aprendizaje, sino de un saber que se enriquece, que se construye a partir de las contradicciones y de los conflictos, con un sentido social.

Para promover un saldo cualitativo en las concepciones de enseñanza y aprendizaje, una didáctica crítica tiene que recuperar la unidad dialéctica que existe entre ellas; se aprende mientras se enseña y viceversa, en interjuego permanente. Un educador-educando y un educando-educador,¹³ en la institución escolar, significa potencialmente el cambio en las funciones que tienen asignadas.

Esta tarea no es fácil, la dinamización de los roles produce ansiedad. La ruptura de los roles instituidos reclama un largo proceso en el que la seguridad ante lo conocido cederá su lugar, no sin dolor, a la apertura frente a nuevas situaciones con un monto tolerable de ansiedad.

José Bleger dice al respecto: "En el planteo tradicional, hay una persona o grupo (un estatus) que enseña, y otro que aprende. Esta disociación debe ser suprimida, pero tal supresión crea necesariamente ansiedad debido al cambio y abandono de una estereotipia de conducta. En efecto, las normas son, en los seres humanos, conductas, y toda conducta es siempre un rol, el mantenimiento y repetición de las mismas conductas y normas en forma ritual acarrea la ventaja de que no se enfrenten cambios ni cosas nuevas y de ese modo se evita la ansiedad. Pero el precio de esta seguridad y tranquilidad es el bloqueo de la enseñanza y del aprendizaje; y la transformación de estos instrumentos en todo lo contrario de lo que deben ser un medio de alineación del ser humano."¹⁴

Una didáctica crítica se aboca al manejo de las contradicciones y la ansiedad que generan. Hasta ahora la didáctica ha enviado el conflicto (en el sentido ya señalado por Margarita Pansza)¹⁵, pero no se puede continuar haciéndolo. Si se reconoce el conflicto como factor de cambio, podría encontrarse la forma de coadyuvar en los procesos de transformación de la escuela.

2. LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y LA INTERNALIZACIÓN DE CONTENIDOS EN EL AULA

Los procesos educativos intencionales se concretan en la relación pedagógica del aula: alumnos y profesores, en situación de interacción, se proponen aprender y enseñar, pero ¿qué es lo que verdaderamente aprenden y enseñan unos y otros?

A través de planes de estudio y programas establecidos la escuela determina los aprendizajes que el alumno está obligado a adquirir, o sea, el saber seleccionado por cuerpos académicos, programadores y profesores. Pero hay otros contenidos que si bien no están explicitados en planes y programas de estudio también se promueven como aprendizajes dentro de las aulas: se trata de pautas y modelos de relación social que se constituyen en tareas educativas implícitas.

LA RELACIÓN PEDAGÓGICA Y LAS PAUTAS DE RELACIÓN SOCIAL

La interacción de profesores y alumnos y el modo como se relacionan los sujetos, es el medio de transmisión de contenidos culturales y de mensajes sociales no expresados. Un sistema de relaciones jerárquicas y burocráticas es impuesto por esta vía: alumnos subordinados a profesores autoritarios, que a su vez están subordinados a otros, formando una pirámide en cuya cúspide se puede localizar el poder último. Autoritarismo abierto o disimulado es lo que priva en el aula y en las escuelas, mantenido y reforzado por lo implícito y por el tipo de relaciones que se crean en ella. Lo

que sucede en el salón de clase no puede substraerse a lo que existe fuera de los muros de la escuela.

Bohoslavsky analiza el problema del vínculo profesor alumno y en las siguientes líneas explica la interdependencia de lo educativo y lo social.

"Si la educación es frustración y es agresión y represión, no lo es sólo porque el profesor se lo proponga. Es así porque traduce en el momento en que enseña una realidad social y política que debe entenderse no sólo como el contexto en que su conducta se inserta, sino como la trama real y profunda que da sentido a lo que realiza en su tarea."¹⁶

El profesor es un agente de socialización. La práctica educativa es una práctica social y como tal cumple funciones referidas fundamentalmente al mantenimiento y conservación del sistema social. En otras palabras, la formación social¹⁷ determina el tipo de práctica educativa que es congruente con la estructura productiva y con el sistema de relaciones sociales establecido en la misma.

En nuestras escuelas hallamos múltiples evidencias de lo anterior; algunos ejemplos son:

- La toma de decisiones es asumida por quien tiene el poder: el maestro en el aula, el director en la escuela.
- Las relaciones de producción del saber: el profesor lo posee y lo transmite elaborando a quien no lo posee; en consecuencia, se establece una relación de dependencia.
- El sistema de promoción educativa: se dictamina sobre el alumno, se le otorgan diplomas, es promovido de grado o en la materia el alumno que cumple con los requisitos institucionales: pasar exámenes, cumplir con las normas establecidas por la institución, mostrar un comportamiento "socialmente" aceptable, etcétera.

"La práctica educativa, en relación con dicha estructura se define, en tanto proceso de integración de los sujetos, como la que tiende a adaptarlos al aparato productivo, contribuyendo eficazmente a su reproducción y al sistema de relaciones sociales a través de la internalización de pautas político-ideológicas; desde este último punto de vista, la educación opera como un efectivo agente de consolidación y difusión de ideologías."¹⁸

En la práctica de profesores y alumnos advertimos cómo las ideologías juegan un papel muy importante, porque las nociones del sistema de ideas dominantes se filtran "y difunde" a través de la escuela y de los contenidos de las materias de enseñanza, pero fundamentalmente por las relaciones que se establecen en aquélla, en los métodos educativos que se emplean y, en términos generales, en la estructura y organización del sistema educativo en que se insertan. De este modo incorporamos conceptos como "el mundo es de los que saben", "la educación es un factor de promoción social", "el desarrollo del país depende de la educación", "estudia y tendrás buen empleo y altas remuneraciones económicas", etcétera, que aportan una gran carga ideológica y responden a propósitos de integración y adaptación al sistema social.

Lo que se aprende por la relación pedagógica no es tanto el contenido como el modo de vinculación. El carácter que tenga éste condicionará el carácter del aprendizaje y además los futuros aprendizajes requerirán el mismo tipo de vínculo: "se aprende a aprender de determinada manera y lo primero que el alumno aprende es que saber es poder".¹⁹

El poder del profesor le es otorgado por la sociedad, debido a que posee un saber institucionalizado que en sus manos se convierte en un instrumento de coerción cuya primera función es ocultar lo que ignora.

En toda relación humana se generan conflictos que exigen un esfuerzo de comprensión y de búsqueda; sin embargo, la escuela tradicional ha establecido un tipo de relación que los oculta, los suprime puesto que otorga la palabra al profesor y presta oídos sordos a la del alumno.

Con frecuencia oímos a los compañeros, y quizá nos escuchamos a nosotros mismos, diciendo: "que indisciplinados están los alumnos". "Ustedes (refiriéndose a los alumnos) deben respetar a sus maestros."

El profesor ha aceptado el rol de autoridad que se le impone porque está preparado para ello, puesto que los roles sociales, mandar y obedecer, se alternan: "Ya aprendiste a obedecer, te llegó la hora de mandar"; y esta ilusión ideológica es asumida por el profesor sin percatarse que se le otorga porque su posición en el sistema social está definida y es un agente funcional. El profesor exige al alumno sumisión, no sólo para que reciba dócil y pasivamente el conocimiento que le transmite, sino también, como decíamos en líneas anteriores, para acatar las normas que regulan las relaciones y la vida misma dentro de la escuela y que son impuestas por la institución de la que es representante.

LA ESCUELA Y LOS PROCESOS DE ENAJENACIÓN

El alumno ha internalizado tan efectivamente en sí mismo la institucionalidad (la familia, la escuela y la sociedad en general se encargan de ofrecer las situaciones para ello), que le resulta más cómodo y se siente más seguro viviendo en la "disciplina", el sometimiento, la dependencia, haciendo lo que se espera de él, adoptando los roles estereotipados que la escuela y el sistema social le destinan y que fomentan su enajenación.

Así, profesores y alumnos se insertan en el engranaje social y pierden la oportunidad de enfrentarse a otro tipo de situaciones; no pueden establecer una nueva forma de relación que desarrolle la iniciativa, la capacidad de decisión y la creatividad.

"El problema de la disciplina escolar" que preocupa a un gran número de profesores, es una evidencia del problema del autoritarismo que está profundamente arraigado en la escuela tradicional. La disciplina se relaciona directamente con el "descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder": es el método de control que garantiza la utilidad por la sujeción y la docilidad;²⁰ es, en otras palabras, un instrumento de enajenación del hombre.

En el curso de la historia el hombre ha demostrado que es creador; que por el trabajo transforma la naturaleza; que es capaz de realizar una actividad productiva con sentido humano. Pero también estamos siendo testigos de cómo el hombre, al subordinarse a la máquina, pierde la posibilidad de crear y prolongarse en sus obras, de cómo se le enajena. Su obra y él mismo son cosas que se manipulan, se compran y se venden. Lukács afirma "... la personalidad se convierte en el espectador impotente de todo lo que acontece a su propia existencia..."²¹

Para Telma Barreiro la enajenación presenta dos rasgos muy importantes: "el tipo de relación inerte, deshumanizada, 'reificadora', que el individuo tiene con sus semejantes y su ubicación como entidad impotente, estática, dentro de una estructura social que lo envuelve, que dirige su vida, sin que sienta el deseo ni vislumbre la posibilidad de introducir en ella modificaciones radicales".²²

La escuela tradicional es para Telma Barreiro "uno de los mecanismos más poderosos y sutiles de la alineación", por el ocultamiento que hace de la realidad mediante:

- El verbalismo (se sustituye la experiencia por la palabra fijada y repetida, se disocia la teoría de la práctica);

- El congelamiento de lo real (la realidad se presenta como estática, acabada, dada y sólo se permite nombrarla, describirla, clasificarla);
- El formalismo (se hace énfasis en las formas rígidas establecidas de antemano, estereotipadas; formas de hacer las cosas, de relacionarse con los demás, de responder al sistema burocratizado);
- El detallismo y compartimentación (se sobreestima el detalle y la minuciosidad y se parcela y superespecializa el conocimiento, lo que impide la visión de conjunto);
- La mutilación de la curiosidad (se ahoga o deforma la curiosidad, se inhibe la indagación);
- Y el mercantilismo y la competencia (se ofrecen premios o estímulos para obtener las respuestas esperadas como diplomas, notas, distinciones, y se promueve la competencia individual que impide la solidaridad).

En síntesis, "en lugar de aprender a percibirse a sí mismo como un ser interiormente vivo, que está concentrando su esfuerzo en madurar, enriquecerse y conectarse con la realidad para integrarse creadoramente en ella, el educando se ejercita en el arte de sentirse una cosa inerte, cuyo único esfuerzo está dirigido a tratar de subir algún peldaño en la escalera social para no quedar definitivamente 'enterrado' en los estratos más bajos".²³

El saber, elemento de poder para la clase dominante que lo regula, se convierte en un medio para manejar arbitrariamente la realidad que puede ser conocida y modificada y a las personas que aspiran a obtenerlo. El modo de relación que se establece en la escuela tradicional entre las personas que interactúan en torno al conocimiento, origina un vínculo alienante entre ellas.

En la escuela, profesores y alumnos viven enajenados y, sin darse cuenta, asumen los roles complementarios que la institución les adjudica: el profesor es la autoridad que sabe y dentro de los límites del aula toma decisiones (siempre dentro de lo que le es permitido por la institución; el alumno, que no sabe, es un subordinado que acata, que está dispuesto a depender de aquél, porque ha aprendido a "depender de", durante la vida familiar, escolar y social. El vínculo que se establece entre ellos es de dependencia; se educa en la dependencia y en la sumisión y éstas se practican cotidianamente.

EL VINCULO DE DEPENDENCIA PROFESOR-ALUMNO

Nos detendremos un poco en este análisis, ya que tocamos un punto que a nuestro juicio es medular; el vínculo de dependencia que se establece en la relación pedagógica de la escuela tradicional. Este también se encuentra presente, aunque en forma sutil y velada, en la corriente de la tecnología educativa.

En esta última, la dependencia se manifiesta con respecto a un maestro ausente físicamente o presente simbólicamente en los recursos tecnológicos que se utilizan. ¿Cómo se llegó a consolidar este vínculo? ¿Qué procesos psicosociales lo conforman? Hemos extraído de la teoría del vínculo que esboza Pichon Riviére algunas consideraciones explicativas que presentamos enseguida.

La relación pedagógica implica un tipo de vinculación que se establece entre dos instancias, una que enseña y otra que aprende. El vínculo es la manifestación externa y observable de una estructura dinámica interna que tiene determinadas características: es "la manera particular en que un sujeto se conecta o relaciona con otro o los otros, creando una estructura que es particular para cada caso y para cada momento."²⁴ En otras palabras, es la configuración de una estructura de relación en la que los elementos participantes en ella cumplen una función específica.

La noción de vínculo se relaciona con las del rol, estatus y comunicación.

Permanentemente enfrentamos diferentes situaciones en las que adoptamos determinadas actitudes a las que llamamos roles.

Como el rol es una función que se intenta hacer llegar al otro y la comunicación se establece a partir de los roles asumidos, tanto el uno como los otros se encuentran determinados por la posición que ocupen entre sí los sujetos de la relación. El estatus es el nivel del rol y desde allí se establece la comunicación.

Durante toda nuestra vida nos estamos relacionando con personas u objetos; somos una historia de vínculos establecidos en tiempo y espacio concretos.

Estas maneras de enfrentar los problemas pueden ser adoptadas consciente y voluntariamente o inconscientemente. En ocasiones escogemos la forma de relacionarnos con los otros, pero nuestro comportamiento es el resultado de múltiples determinaciones no sólo conscientes sino inconscientes.

A nivel inconsciente contamos con un repertorio de pautas de conducta que hemos internalizado en nosotros mismos, pero que no manejamos a voluntad, sino que son puestas en escena al moverse en nosotros algunos resortes que las situaciones ponen en juego sin darnos cuenta. Eso es lo que sucede cuando asumimos determinados roles que no son adjudicados frente a los roles de otros, sólo porque eso se espera que hagamos.

Los vínculos que establece el hombre con los otros se interiorizan como relaciones diversas, que nuevamente se exteriorizarán cuando las situaciones que se le presenten sean semejantes.

El vínculo tiene lugar en tanto hay un operar entre sujetos; este intercambio entre sujetos está condicionado por los vínculos y relaciones que se han internalizado previamente y que se actualizan en un momento dado.

En todo vínculo existen dos dimensiones, una interna referida a los contenidos "latentes" y una externa o de los contenidos "manifiestos" (el vínculo tiene, decíamos, una estructura interna que se traduce en un comportamiento externo).

Nuestras relaciones internas (mundo de representaciones de objetos y roles) son más o menos estables y permanentes, lo cual permite prever o predecir con más o menos certeza el comportamiento. Por ello resulta posible definir el carácter de un sujeto a partir de la consideración de sus vínculos, es decir, de las formas de intercambio o relación que son habituales en él, de los roles que juega.

Las relaciones sociales, en general, y la relación pedagógica en particular, implican la asunción y la adjudicación de roles; este interjuego es el que crea la cohesión del grupo y los vínculos grupales.

Permanentemente estamos asumiendo, y adjudicando roles, es decir, estamos estableciendo vínculos. Esta síntesis dialéctica de roles conforma el comportamiento tanto individual como social característico.

Aunque suelen presentarse contradicciones entre los roles que sumimos --nuestra actuación-- y los que nos adjudican --lo que se espera de nosotros.., es usual que pongamos en juego los roles estereotipados que hemos aprendido y que empobrecen nuestra actuación.

La comprensión de los roles estereotipados que juegan profesores y alumnos nos proporciona la posibilidad de penetrar en la situación, de buscar la forma de conformar la relación pedagógica institucionalizada y de disponer de un repertorio de nuevos roles.

El problema de la interacción humana en el aula nos ha remitido al análisis teórico del vínculo de dependencia que se establece entre profesores y alumnos, quienes se interrelacionan con el propósito de lograr especialmente modificaciones en estos últimos (actitudes, conocimientos, habilidades). Hacer realidad la aspiración de un educador-educando y un educando-educador no es fácil: sólo se logrará cuando el vínculo de dependencia se transforme en un vínculo de cooperación; la emergencia de este último será consecuencia de un proceso en el que la ruptura del vínculo de dependencia, el abordaje de los conflictos que genera la adopción de roles diferentes a los estereotipados, sean las tareas fundamentales.

El vínculo de dependencia tiene múltiples manifestaciones, de las que podemos darnos cuenta analizando nuestra práctica, razón por la que, a la luz de una didáctica crítica, la reflexión sobre nuestro quehacer educativo es una tarea que permanentemente tenemos que llevar a cabo. La conciencia de los roles que estamos asumiendo y de los que estamos adjudicando a nuestros alumnos, y el análisis de las situaciones de dependencia hecho con y por los propios alumnos, nos ayudará a buscar los caminos para construir nuevos vínculos.

La conciencia del tipo de vínculos que establecemos tanto a nivel del aula como a nivel de la escuela, es un primer paso en ese proceso de ruptura de conductas estereotipadas, pero no el único. Lo más difícil viene después, y es la búsqueda de nuevos tipos de relación, la adopción de nuevos roles (el correspondiente tanteo); el ejercicio de una autoridad diferente basada en la capacidad para hacer las cosas y en compartir las experiencias y sobre todo en el manejo de las situaciones conflictivas, de la ansiedad e inseguridad que se generan ante los nuevos aprendizajes. Es necesario tomar en cuenta nuestras posibilidades y limitaciones, sin adoptar actitudes demasiado pesimistas: "el sistema social es implacable y sus mecanismos de reproducción determinantes", o aquella demasiado optimistas: "el maestro, los alumnos, la escuela, cambiarán el sistema social".

En las instituciones, y en este caso en la escuela existen límites de acción, pero también algunos espacios para actuar, para promover otro tipo de situaciones y de relaciones que vayan formando las condiciones para lograr nuevos y más amplios márgenes que vitalicen las tendencias transformadoras, frente a las tendencias conservadoras imperantes.

LA RELACIÓN PEDAGÓGICA EN LA DIDÁCTICA CRÍTICA

La propuesta de la didáctica crítica para abordar el problema de las interacciones estereotipadas entre profesores y alumnos, es la del trabajo en grupo a partir de la concepción de aprendizaje grupal que esbozamos en la primera parte de este trabajo.

¿De qué manera se concibe este trabajo grupal? ¿En qué condiciones? ¿Qué roles tendrían que desempeñarse en una alternativa de este tipo?

Cotidianamente hemos observado la gran capacidad de elaboración que se logra desarrollar trabajando en grupos sobre cuestiones que interesan a los integrantes de los mismos; y aunque la escuela ha tratado de ignorar o desdeñar este poder productivo de los grupos, en educación se hace necesario su replanteamiento como alternativa de acción frente al individualismo, la competencia y los roles estereotipados que se advierten en la relación pedagógica.

Si bien la institución ha designado a los grupos escolares la tarea de aprender, como una tarea "en sí", estos grupos tienen la perspectiva de apropiarse de su trabajo, de volver la tarea "para sí", en un intento de conseguir una nueva forma de aprender. Desde este punto de vista, el trabajo en grupo

tiene dos tareas simultáneas que cumplir: una en torno a objetivos concretos de conocimiento y otra de elaboración de un vínculo no dependiente.

El trabajo en grupo que pretendemos es, entonces, una forma de aprender y por tanto de elaborar otros vínculos mientras se manejan contenidos específicos de aprendizaje; el grupo se conforma operando como tal, y sólo así adquiere el carácter de "grupo de aprendizaje".

Esta importante tarea de "aprender" que tiene el grupo, dadas las características que le hemos atribuido, como proceso de construcción de pautas de pensamiento, afecto y comportamiento, en relación con los otros, requiere que se prevean algunas condiciones, tales como las siguientes:

1. La presentación de un programa mínimo y flexible de la materia, que señale a grandes líneas los objetivos y contenidos y facilite:
 - la explicitación del objetivo general y el planteamiento de algunos textos que orienten el proceso en el momento de arranque, puesto que se trata de que el grupo elabore vínculos de no dependencia;
 - el avance en dicha elaboración que conduzca al grupo a plantear sus propias iniciativas, establecer sus objetivos, buscar las formas de abordar la tarea;
 - disponer del tiempo necesario para el aprendizaje en grupo, que propio proceso irá señalando y que requiere ser respetado dentro de los períodos establecidos institucionalmente.

2. La intencionalidad de la puesta en marcha de un proceso de ruptura de los roles estereotipados, directivos y pasivos, que son asumidos reiterada e inconscientemente para evitar la ansiedad que tiende a presentarse ante las situaciones nuevas, y la elaboración --lenta y dolorosa-- de otras actitudes que faciliten la relación interpersonal, la indagación y por tanto el aprendizaje. Son imprescindibles para ello:
 - el análisis y estudio por parte del grupo de los problemas y los conflictos en el momento en que surjan, así como los recursos disponibles tomando en todo caso como referencia los objetivos y la tarea;
 - la auto observación del grupo para verificar la marcha del proceso y el cumplimiento de la tarea tanto con respecto a contenidos como a la interacción.

3. La toma de conciencia de las posibilidades y limitaciones del grupo, que se adquirirá por la confrontación permanente con la estructura institucional. Los límites institucionales constituyen un criterio de realidad a partir del cual el grupo podrá elaborar un proyecto de acción para incidir en las situaciones por la vía de lo no institucionalizado.

La elaboración de nuevos roles se enfrentará con una gran resistencia institucional, pero ir ganando terreno frente a ella posibilitará el cambio de actitudes, la modificación del tipo de relaciones entre profesores y alumno en el aula, y al mismo tiempo irá creando algunas condiciones para posteriores cambios a nivel escolar y social

La tarea de aprendizaje es, en esta concepción, la que dirige las acciones y participaciones: no es ya una persona, el profesor, quien domina e impone su voluntad. Este último tiene aún un papel importante, que es el constituirse en un elemento orientador, pero en un sentido mucho más profundo y complejo, como promotor del cambio de roles, de modelos internalizados, tanto en otros profesores como en los alumnos.

Instar a los alumnos a cambiar su rol a través de las acciones conducentes, tratar de vencer las propias resistencias y las de los alumnos es una ardua tarea que el profesor tendrá que afrontar junto

con ellos, conforme a una didáctica crítica. Para ello, una función básica del profesor consistirá en observar la dinámica del trabajo grupal y el operar del grupo, así como hacer señalamientos, tanto en el terreno de lo conceptual como en el de la interacción, en los momentos oportunos y con respecto a logros, avances, desvíos, lagunas y contradicciones, de los que el grupo no puede darse cuenta por estar inmerso en el proceso. El profesor también dispone de una experiencia, un conocimiento, que puede aportar para estimular el desarrollo de la tarea grupal, pero sin bloquear ni sustituir los procesos de indagación del grupo ni su actividad productiva.

Entre las dificultades y obstáculos que surgirán y que necesitamos tener presentes, podemos señalar los miedos de estudiantes y profesores.

Los alumnos tienen una sensación pérdida de tiempo cuando comienzan por sí mismos a construir su conocimiento como manifestación del temor a aceptar sus nacientes capacidades. En este sentido las aportaciones de Guillermo García para la formación de profesores son muy valiosas y sus experiencias le permiten afirmar que "cuando los alumnos empiezan a producir ellos un saber -- en lugar de consumirlo-- sienten que pierden el tiempo, o sea que desvalorizan su propia tarea y los resultados de la misma, pues de otra manera deban aceptar que son capaces de pensar y crear y eso asusta, porque de ahí en más debe ser siempre asumido y ejercitado".²⁵

Los profesores, por su parte, enfrentan angustia ante la poca estructuración de la clase, la aparente pérdida de tiempo por el lento avance, el no "cumplimiento" del detallado programa oficial, el riesgo de mostrar su ignorancia ante los alumnos y la posibilidad de que la discusión, el análisis, la indagación, lleven a los alumnos a conclusiones equivocadas, entre otras situaciones.

El profesor y los alumnos tienen delante de sí una tarea de indagación y búsqueda permanente, de asunción de la contradicción, entre lo que se desea ser y de la angustia que esto genera. Bleger se pregunta eso, y al mismo tiempo esboza una respuesta en el siguiente párrafo: "¿y cómo se transmiten a los estudiantes los instrumentos de problematización e indagación? Hay una sola forma de hacerlo y es la de emplearlos transformando a estudiantes de receptores en corresponsables de los resultados, logrando que utilicen, 'se hagan cargo' de sus potencialidades como seres humanos. En otros términos: hay que energizar o dinamizar las capacidades de los estudiantes, tanto como las del cuerpo docente".²⁶

El trabajo grupal puede propiciar aprendizajes integrales. Así docentes y estudiantes participan en un proceso dialéctico en el que se puede encontrar el placer de pensar y trabajar al mismo tiempo y se viven tensiones y sufrimientos al enfrentar las contradicciones, los miedos, las ansiedades y los conflictos.

La didáctica crítica tiene que abordar las múltiples contradicciones que se viven en el aula y en la escuela: pensar de un modo y hacer las cosas de otro, querer dialogar con el compañero y entrar en disputa con él, pretender la creatividad y lograr la reproducción, etcétera, así como manejar un grado óptimo de ansiedad, ya que el aprendizaje requiere de la presencia de ella para que impulse al grupo a actuar, a indagar, a buscar, a establecer nuevos vínculos no sólo con las personas sino con los objetos de conocimiento.

4. LA TRANSMISIÓN DE LOS CONTENIDOS Y LA SELECCIÓN DE LA METODOLOGÍA EDUCATIVA.

En términos generales, y por las determinaciones sociales que ya hemos anunciado, el profesor se considera a sí mismo como una transmisor de conocimientos, y su preocupación fundamental está dirigida a disponer de los contenidos teóricos de su disciplina y de un instrumental que le ayude a

cumplir con su función. Frecuentemente dedica las horas de clase en el aula a la enseñanza de la "teoría" y deja la práctica, la ejercitación o aplicación respectiva, para un momento posterior, más o menos definido.

Dicha situación es fomentada por la escuela. En muchos casos los programas indican un número determinado de horas para la teoría y otro para la práctica, y la organización institucional llega a distribuir los tiempos y las aulas para este doble efecto. Las concepciones teóricas de las disciplinas a aprender y las habilidades y destrezas que ejercitará el alumno se consideran como dos momentos separados y subsecuentes, en el proceso de conocimiento.

¿Qué problema se hace patente aquí? Sin lugar a dudas una desvinculación entre la teoría y la práctica.

TEORÍA - PRACTICA

Si partimos de la consideración filosófica de que la realidad es una totalidad concreta,²⁷ y de que el hombre, en su origen, realiza un quehacer totalizado en el que se entrelazan dialécticamente su pensamiento y su acción, y que el conocer se lleva a efecto en este juego, tenemos que considerar a la disociación teoría-práctica como un problema importante para la didáctica. Mucho han dicho los filósofos y sociólogos acerca de ello; como antecedente, valga recordar que la división social del trabajo condujo a escindir la actividad humana en trabajo intelectual y trabajo manual, lo que generó dos categorías de trabajadores: manuales e intelectuales. Al profesor se le ha considerado como trabajador intelectual.

Los crecientes procesos de enajenación del hombre han agudizado la disociación entre el pensar y el hacer y somos testigos de algunos de sus síntomas: el hombre que piensa de un modo y actúa de otro, el verbalismo, etcétera.

Como la escuela no puede sustraerse a los procesos sociales, en ella se observan múltiples manifestaciones de esta problemática, tanto en aquella que tiene un corte tradicionalista, como la que podemos ubicar en la corriente de la tecnología educativa, aunque en sentidos distintos.

Entre nuestros colegas que se podrían considerar en la línea de la escuela tradicional escuchamos afirmaciones tales como "la práctica es el momento final de las aplicaciones de la teoría aprendida"; "el alumno no necesita conocer la teoría para contar con todos los elementos para practicar", etcétera. Sus clases son verbalistas, sobrecargadas de conceptos, principios y teorías, y en la mayoría de los casos la actividad del alumno se reduce a la recepción. Hasta los procedimientos prácticos de la disciplina en cuestión son teorizados. La práctica queda para el futuro y a la iniciativa del alumno; por ende, el conocimiento es memorístico, teorizante y parcializado.

Por otra parte aquellos profesores que han recibido la influencia de la tecnología educativa se ven inclinados a un practicismo, o activismo, en el que la ausencia de la teoría hace que la práctica tenga su fin en sí misma y que el producto sea pobre, reducido a una ejercitación simple y llana, a una reproducción atomizada de una baja calidad. El conocimiento es el dato obtenido de la ejecución de acciones predeterminadas. Un ejemplo claro lo constituye la programación por objetivos conductuales, que ha llegado a considerarse como la panacea para la solución de los problemas del profesor, en algunos sectores educativos de nuestro país.

En el terreno particular, el trabajo del profesor le plantea una problemática derivada de la disociación teoría-práctica: la de la separación entre los contenidos y los métodos.

Al abordar la planeación de los recursos, el profesor se pregunta por una parte ¿qué debo enseñar con respecto a la materia?, ¿cómo jerarquizo los contenidos que se plantean en el programa que tengo que cumplir?, ¿qué secuencias temáticas son las más apropiadas para mi curso?, ¿por qué a pesar de los temas que enseño son esenciales no despiertan suficiente interés en mis alumnos?, ¿cómo puedo ofrecer contenidos actualizados si mi programa es el mismo desde hace años?, ¿por qué estos contenidos y no otros?, etcétera, y por otra, ¿cómo enseño estos "temas"?, ¿cómo enseño a investigar?, ¿qué procedimientos facilitarían mi labor?, ¿a dónde puedo acudir para aprender procedimientos didácticos nuevos, efectivos?, entre otras cuestiones.

El profesor que ha sido formado en la disociación teoría-práctica, fundamentalmente en el verbalismo y la parcelación del conocimiento, manifiesta una tendencia a separar los contenidos de su disciplina y la metodología de la enseñanza, como explicable puesto que aprendió a teorizar.

La especialidad del profesor le permite una cierta claridad de ideas con respecto a la materia a enseñar; de ahí que encontremos que como programa dispone cuando menos de una lista de temas que le es ofrecida por la institución, o que él mismo elabora. En cuando a la forma de enseñar, el docente generalmente carece de elementos metodológicos; sus experiencias en clase le obligan a buscarlos, independientemente de los contenidos de asignatura, por lo que acude a los llamados "cursos de didáctica". Sin embargo, tanto el problema de contenido como el de la metodología están siempre presentes en el quehacer del profesor. ¿Por qué?

En primer lugar, el problema de los contenidos y la metodología nos remite nuevamente al tema de la ideología, puesto que los procesos educativos que la sociedad promueve tienen razón de ser en tanto que interesen a los grupos en el poder la transmisión de una cultura dominante: la educación formal y la informal son necesarias para lograrlo.

La cultura dominante que interesa difundir y que se establece en el currículum y en los programas escolares; contiene una determinada carga ideológica (primeras explicaciones), cuyo fin implícito es promover y justificar la reproducción de las relaciones sociales existentes. La transmisión cultural incluye contenido "científicos" legitimados por las instancias dispuesta para ello (institutos de investigación, cuerpos de especialistas, profesores, etcétera), y formas de relación y de convivencia, así como un conjunto de normas para que éstas se practiquen.

La tarea de hacer ciencia está reservada a los científicos, en el laboratorio, y la enseñanza de las verdades "científicas" a los profesores, en el aula. Se trata aquí de una manifestación más de la escisión entre teoría y práctica. El quehacer del científico se mitifica; se le atribuye una gran importancia y se plantea como una ardua y rigurosa tarea teórica. En cambio el quehacer del docente se vulgariza, se discrimina y se desvaloriza en tanto se piensa que su función no es promover la producción de conocimientos sino, en el mejor de los casos, la reproducción de ellos para su futura aplicación.

Estas concepciones son promovidas en las escuelas como mensajes explícitos e implícitos y son, a su vez asumidas por los actores sociales correspondientes, profesores y alumnos de los diferentes cursos.

Muy acertadamente, a nuestro juicio, J. Teódulo Guzmán señala que el proceso de la educación "está constituido fundamentalmente por el tipo de relaciones humanas entre individuos y entre grupos sociales, mediatizados por objetos, lenguajes, intereses económicos, conductas sociales y valores dentro de una organización social determinada".²⁸

Resulta particularmente interesante para este análisis, que el mismo autor hable de tres factores que están implicados en las situaciones educativas: el material (edificios escolares, objetos,

materiales de instrucción, etcétera), el simbólico (lenguaje, valores de la cultura en cuestión) y el normativo (institucionalidad de los comportamientos establecidos).

Lo anterior se relaciona con el problema de la finalidad. La educación tiene propósitos explícitos, claros y definidos, generalmente referidos a la adquisición de contenidos culturales plasmados en un currículum (programas y planes de estudio); pero también existen pretensiones o intenciones no manifiestas que constituyen el currículum oculto y que están dirigidas a la adquisición de valores y actitudes sociales que se filtran desde la selección misma de los contenidos y se concretan en el manejo que se hace de los mismos en el aula por profesores y alumnos. La comunicación es un factor decisivo. "El hecho de transmitir un mensaje en una relación de comunicación pedagógica, implica e impone una definición social de aquello que merece ser transmitido, de aquellos que son dignos de recibirlo y del modo de inculcación del mensaje, incluso de las normas a que deben sujetarse quienes reciben el mensaje".²⁹

Ya decíamos en páginas anteriores que el saber otorga poder a quien lo posee y que éste le es conferido por la legitimidad misma de que es investido ese saber. También sosteníamos que el saber legitimado se considera como acabado, estático, inmutable, y con esa categoría se le hace llegar al estudiante para que se apropie de él, fundamentalmente a través del lenguaje.

La relación que se establece entre el estudiante y el saber está mediatizada por el profesor. Este, no sin esfuerzo, selecciona, atomiza, jerarquiza, sintetiza los contenidos de su materia y los ofrece al alumno utilizando procedimientos (metodología) en una gama que va desde aquellos que pueden considerarse propios de la didáctica tradicional (la "lección" o conferencia, la demostración, el interrogatorio, etcétera) hasta los que se proponen ofrecer una nueva propuesta metodológica frente al tradicionalismo pedagógico. Entre estos últimos tenemos tanto aquellos que muestran un carácter psicologista, tales como las conocidas "dinámicas de grupo" (panel, mesa redonda, corrillos, entrevistas, etcétera), y los que se ubican en la corriente de la tecnología educativa ("lecciones programadas", utilización de múltiples aparatos y recursos, desde proyectos hasta máquinas de enseñar).

En cualquiera de los casos descritos la selección de los procedimientos no toma en cuenta los contenidos de enseñanza. La metodología utilizada es de transmisión, muy lejos de aquella que conduce a la construcción del conocimiento que es propia de cada disciplina, dada la naturaleza y características de ésta.

Cabría preguntar: ¿realmente no corresponde al alumno producir o construir conocimientos?, a la que respondemos que no, desde el punto de vista de las concepciones dominantes; pero sí conforme a una didáctica crítica que sustenta otras concepciones. Se hace necesario iniciar de alguna manera la ruptura de la ideología que nos es impuesta por el sistema a través de la escuela y de otras agencias sociales.

¿Cómo pueden profesores y alumnos construir conocimientos? Indagando... rompiendo... superando obstáculos... buscando nuevas explicaciones...

RELACIÓN COGNITIVA

Para fundamentar y construir nuestra propuesta de acuerdo con una didáctica crítica, queremos iniciar un somero análisis de la relación cognitiva y de los conceptos implicados en ella: sujeto cognoscente, objeto de conocimiento y conocimiento propiamente dicho.

Para explicar el acto de conocer, mucho se ha hablado de un sujeto que conoce y de un objeto de conocimiento; diferenciados ambos, pero relacionados de modos particulares. Más que enfrascarnos

en especulaciones filosóficas clásicas, nos interesa ver la relación de conocimiento con la óptica de la actividad implicada en ella.

Históricamente, dos han sido las posiciones filosóficas antagónica frente al conocimiento:

1. El materialismo mecanicista (tradicional) que considera al sujeto como contemplativo, receptivo de la realidad y al objeto como dado, exterior al hombre, con una existencia en sí y por sí, y al conocimiento como el resultado de la acción de los objetos del mundo exterior sobre los órganos de los sentidos del sujeto.
2. El idealismo, que por su parte concibe al sujeto como el ser que realiza una actividad pensante (abstracta), al objeto, como el producto resultante de la actividad especulativa del hombre y al conocimiento como la configuración de objetos por la conciencia (el sujeto conoce al objeto construido por él mismo).

Es evidente que en la primera de estas posiciones no se atribuye al sujeto propiamente una acción: es el objeto el que actúa; en la segunda, la actividad sujeto es un requerimiento pero tiene un carácter abstracto y queda reducido a la especulación o mero producto de la conciencia.

Adolfo Sánchez Vázquez, en su libro **La filosofía de la praxis**,³⁰ nos presenta estas reflexiones y nos plantea cómo Marx, en sus tesis sobre Feuerbach, a partir de la contraposición de estas dos proposiciones propone una tercera como superación. Para Marx, el sujeto realiza una actividad teórico-práctica (la actividad pensante va acompañada de una acción real, objetiva, material, práctica). El objetivo es un producto de la acción teórico-práctica, "PRAXIS",³¹ y el conocimiento, un proceso de construcción de objetos por esta praxis (teoría y práctica no pueden estar separadas).

Interpretando a Marx, Sánchez Vázquez afirma: "el conocimiento sólo existe en la práctica, y lo es de objetos integrados en ella, de una realidad que ha perdido ya, o está en vías de perder, su existencia inmediata para ser una realidad medida por el hombre"³²

La realidad, que en cierto sentido tiene una existencia externa al hombre, por la praxis se convierte en una realidad humanizada y, lo que es más, en una realidad social. En este proceso, hombres y realidad se transforman. En el terreno de los hechos no se trata de un hombre sino de hombres coexistiendo en una realidad y transformándose mutuamente.

Las circunstancias cambian a los hombres y los hombres cambian a las circunstancias, en un proceso histórico-social.

En la práctica es donde la reflexión teórica va a lograr la demostración de la verdad del conocimiento, pero no de una manera directa, pues resultan imprescindibles el análisis y la interpretación (la reflexión, que complementa la acción); en otras palabras, la práctica constituye el criterio de verdad,³³ lo que significa que es necesaria la confrontación de la teoría y de la práctica, de la reflexión y de la acción a las que ya nos hemos referido antes.

La introducción del concepto de PRAXIS es para nosotros decisiva en tanto que nos ofrece una vía para enfrentar el problema de la disociación entre teoría y práctica. La ruptura de los conceptos materialistas tradicionales y de los idealistas, es un avance en ese largo proceso de la historia de la ciencia. La actividad teórico-práctica del hombre en su vida cotidiana es el núcleo de su conocimiento y, por lo mismo, es el principio fundamental a considerar en los procesos educativos que pretenden la transformación de la realidad social y del hombre mismo.

Desde luego, esta actividad teórico-práctica, para ser transformadora, necesita partir de la crítica, de la conciencia de las contradicciones, y construir nuevas alternativa fácticas (de hecho).

Frente a las respuestas que se han dado a la cuestión del sujeto y del objeto y por tanto de la ciencia, Braunstein³⁴ nos presenta una posición de la que podemos obtener algunas aportaciones. Considera engañoso el problema de la relación sujeto-objeto y, enfáticamente, nos dice: "no se puede contestar permaneciendo en la circularidad del sujeto y el objeto o hablando vagamente de alguna clase de interacción entre ambos". Su análisis de la ciencia le lleva a afirmar que, por último, su objeto es "producto teórico... resultado de un trabajo de transformación de una materia prima ideológica, que ella sí es, en última instancia, una representación de origen sensorial", inacabada en tanto se constituye en una explicación sobre la producción de los hechos que, al convertirse en insuficiente, generará la elaboración de una nueva.

La construcción de este objeto teórico lleva implícita una metodología que se pone en juego y que le es inherente. El sujeto es un sujeto social, un grupo de personas que investigan, que producen rupturas en los conocimientos existentes, que posibilitan nuevas explicaciones y, en última instancia, "...la ciencia no tiene sujeto. El lugar del sujeto es una problemática ideológica..."³⁵ que será desplazada por una nueva cuando se consigan las rupturas necesarias.

Aunque quizá sea necesario un análisis más profundo de las aseveraciones de este autor, la intención de salir del esquema sujeto-objeto es muy atractiva, así como la concepción de la ciencia como construcción, como proceso de ruptura de explicaciones ideológicas insuficientes que muestran contradicciones y que requieren ser examinadas en la búsqueda de nuevas respuestas a la problemática existente. Coincidimos plenamente con el proceso de sujeto social al que hace referencia, en tanto que la ciencia es conocimiento socializado, producto histórico de un proceso de investigación colectiva.

CONTENIDO-MÉTODO

Por otra parte, la coherencia contenido-método se presenta como una problemática poco explorada por los estudiosos de la educación; se requiere ahondar en las diversas opciones metodológicas de las disciplinas, para hacer ciencia. Podemos destacar que todas tienen en común realizar investigación.

En páginas anteriores no pretendíamos devaluar la actividad del científico; sólo cuestionamos sus privilegios. Por el contrario, estamos convencidos de la importancia de hacer ciencia y de que es posible realizar un quehacer científico aun sin tener un "título" que nos acredite para realizar dicha actividad. La construcción del conocimiento no es capacidad exclusiva de unos cuantos; está al alcance de todos, si las condiciones sociales la precisan.

Concebimos la aproximación al conocimiento, en líneas generales, como un proceso de investigación en el que el análisis y la síntesis son operaciones básicas³⁶ que concurren dialécticamente: visiones sintéticas iniciales, producto de conocimientos previos que dan lugar al análisis de la problemática relevante para su tratamiento y que desembocará en nuevas síntesis explicativas, las cuales, al plantear nuevas interrogantes, invitan a continuar el proceso de investigación.

Este proceso es riguroso, exige un proceder sistemático desde una posición valorativa definida en la que los cuestionamientos, la formulación de hipótesis frente a los problemas de documentación e indagación en diferentes fuentes, la verificación de las explicaciones nuevas, son tareas a cumplir, todo ello con referencia a un marco teórico que si bien inicialmente tienen una cierta estructura, ira formalizándose y corrigiéndose en el transcurso de la misma investigación.³⁷

En la educación formal, profesores y alumnos se reúnen en el aula para conocer. La intencionalidad de la escuela radica en este supuesto. Hasta ahora los grupos escolares "conocen" o "aprenden" cuando han memorizado nociones científicas que los sabios científicos han descubierto y elevado a la categoría de verdades. Los aspectos ideológicos del conocimiento condicionan el proceso mismo de conocer, de hacer ciencia, como ya lo dijimos. Sin embargo, los grupos de profesores y alumnos cuentan con las posibilidades para trabajar reunidos³⁸ en torno a los problemas existentes en sus disciplinas de estudio, y a la realidad con la que se vinculan, y para construir no sólo conocimientos sino también, a partir de dichas disciplinas, la metodología de investigación acorde.

Los procesos educativos permitirán lograr nuevas explicaciones que rebasen el carácter ideológico de las vigentes, que ayuden a resolver contradicciones. Para ello es necesario tener presente que si bien se ve únicamente lo que esta problemática permite ver, porque se fomenta en una ceguera para los aspectos esenciales y trascendentes, también es posible ampliar los márgenes de conciencia y de acción. El conocer exige, como lo afirma con gran acierto Bachelard, la ruptura y la superación de los múltiples obstáculos con lo que se tropieza en el proceso. "Se conoce en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando a aquello que el espíritu mismo obstaculiza la espiritualización."³⁹

La praxis de la que hablamos, llevada al aula, conducirá a la construcción del saber por la investigación que realicen profesores y alumnos, e igualmente a la validación del mismo saber, proceso que significa un consistente trabajo de producción, revisión y profundización permanente, como vía efectiva para constituir la ciencia de la educación.

La tarea no es fácil: la producción de un saber en el campo de la educación requiere de una metodología particular,⁴⁰ es decir, de la realización de un conjunto de operaciones orientadas hacia fines que tienen una connotación valorativa con respeto a la sociedad, al hombre y al conocimiento. Ubicados en la didáctica crítica, aspiramos a una sociedad justa e igualitaria; a la formación de hombres comprometidos que establezcan vínculos de cooperación, que participen en su propia transformación, en el cambio social, que colaboren en la construcción de un saber conectado con una realidad histórico-social. La metodología respectiva tendrá que guardar coherencia con estos fines.

El profesor, preocupado por su asignatura, puede insistir en preguntarnos ¿y los conocimientos de mi área?, ¿y los malos hábitos de aprendizaje de mis alumnos? ¿y mis propias dificultades para aprender de otra manera?, ¿y los procedimientos didácticos particulares que requiero para enseñar mi materia), etcétera.

Efectivamente, necesitamos detenernos un poco para examinar las expectativas de los profesores y dedicarles un espacio de reflexión. Sus más sobresalientes preocupaciones se relacionan con la enseñanza de los contenidos de su disciplina.

Las materias de enseñanza han llegado a ser sectores de la cultura o del saber humano resultantes de aproximaciones a una realidad seccionada, parcelada, en la que los hechos han perdido su temporalidad y su sentido como proceso, en pocas palabras, su historicidad.

La atención de profesores y alumnos generalmente se centra en problemas aislados, en contenidos específicos, en materias de estudio inconexas. Ante la extensión de la realidad objetiva (del mundo de los objetos, hechos, procesos...) la acción y el pensamiento de los hombres se han dirigido a sectores o aspectos de ella, lo que han dado lugar a la especialización extrema y a la consiguiente pérdida de la visión de la totalidad que es inherente a la realidad.⁴¹

Una percepción estática de los hechos acompaña la parcelación del saber. Los procesos por los cuales se han llegado a conformar las disciplinas quedan en la sobra. Los hechos, que son al mismo

tiempo antecedentes y consecuentes, se transmiten de manera dogmática en general, y sus relaciones son comúnmente obviadas y omitidas.

Los hechos son vistos en sí mismos; las ciencias los estudian objetivamente, valiéndose de métodos supuestamente neutrales;⁴² se desconoce o ignora su dialéctica y la participación de los hombres en relación con ellos.

Ante el hecho de que en la escuela las disciplinas ofrecen al estudiante verdades ajenas, fragmentadas y ahistóricas, una didáctica crítica no puede menos que insistir en la recuperación de los hechos y procesos por y para los profesores y alumnos.

Una concepción del conocimiento como praxis, en relación con una realidad histórica en la que los acontecimientos tienen un sentido con respecto a la totalidad y se ubican en un tiempo y un espacio concretos, nos conduce a la investigación participativa como vía de acceso al saber.

ALGUNAS PROPUESTAS DERIVADAS DE LA DIDÁCTICA CRÍTICA

Consecuentes con la didáctica crítica, dos condiciones tendrá que cumplir la investigación en el aula:

- Diluir la diferenciación entre el sujeto y el objeto.⁴³ los profesores y alumnos deberán mantener una distancia suficiente con respecto a los hechos y procesos motivo de estudio, pero también experimentar directamente el efecto de las acciones emprendidas, del trabajo realizado. Así profesores y alumnos son sujetos que investigan una realidad de la que forman parte, y por tanto, objetos de su propia investigación. Esto es posible si se realizan acciones de acercamiento y distanciamiento en diferentes momentos, respecto de los procesos que se experimentan.⁴⁴
- Propiciar un juego simultáneo y alterno de reflexión y de acción según lo exija la problemática respectiva: de conceptualizaciones teóricas y de retorno a la realidad de la que surgieron, y a la que se pretende transformar, modo por el cual se logrará una verdadera praxis pedagógica y se colaborará en la construcción de una ciencia de la educación.

Puntos muy importantes en la aplicación de esta metodología son:⁴⁵

1. La necesidad de explicitar, de entrada, las concepciones que se tienen sobre enseñanza, aprendizaje, investigación, conocimiento, ciencia, realidad, etcétera, así como sobre los valores en que se sustentan; asimismo, su cuestionamiento como punto de partida en el análisis de los procesos de alineación que se filtran en el aula.
2. La adopción de actitudes que propicien relaciones de cooperación entre profesores y alumnos, o sea, un trabajo colectivo, el rechazo al autoritarismo y la búsqueda de una autoridad basada en la capacidad para hacer las cosas y, por tanto, para dirigir, que pueda recaer en diferentes personas, según las situaciones.
3. La consideración de contradicciones, explicaciones insuficientes, problemas dentro del campo de la disciplina de estudio, vinculadas con la realidad de profesores y alumnos, así como el planteamiento de las posibles relaciones entre los factores que determinan dichos problemas.
4. El requerimiento de un proyecto totalizador para abordar en forma teórico-práctica las cuestiones a indagar; la clarificación de propósitos y la selección de una metodología coherente con dichas cuestiones.

5. El arranque, a partir de los conocimientos que por experiencia tiene el que aprende (de la cultura popular, del sentido común), que da lugar a respuestas hipotéticas ante las interrogantes que requieren ser verificadas y confrontadas con otras por el propio sujeto.
6. La utilización de técnicas y procedimientos participativos para penetrar en los procesos y obtener y elaborar⁴⁶ informaciones. Las aproximaciones y el distanciamiento pueden lograrse por medio de la selección de técnicas apropiadas para estos fines. La observación participante, la encuesta participativa, la entrevista, el estudio de casos, los experimentos, los simulacros, las representaciones de situaciones, la puesta en común, las discusiones (conforme a diversas modalidades) son algunas de las técnicas y procedimientos al alcance de los alumnos y profesores, y que pueden ser aplicados con fines de conocimiento colectivo.
7. La ruptura de aspectos ideológicos y el logro de nuevas concepciones y acciones, de nuevas relaciones y explicaciones y de la capacidad para hacer anticipaciones, resultante de procesos dialécticos de análisis y síntesis.
8. La exigencia de superar etapas, de obtener productos concretos, que hagan evidentes las síntesis teórica-prácticas llevadas a cabo, tales como: informes, artículos, ensayos, textos, proyectos o elaboraciones específicas de acuerdo con la naturaleza de las disciplinas.
9. El señalamiento de los problemas que no pudieron resolverse o de las nuevas interrogantes que empiezan a plantearse.

Esto no significa perder el rigor y la sistematización científica, sino sólo ponerlos al alcance del hombre común, para que indague su realidad y, en nuestro caso, de los profesores, quienes tienen la responsabilidad de enseñar a los alumnos a conocer su realidad.

Los obstáculos son muchos: nuestra propia concepción de la investigación y de las actitudes resultantes respecto de ésta; las concepciones y actitudes de los alumnos; nuestras formas anquilosadas de acercarnos a la realidad; nuestra ceguera para ver más allá de lo que nuestros ojos ven; nuestra carencia de habilidades para analizar, sintetizar, interpretar relacionar, anticipar, etcétera. Sólo nuestra praxis pedagógica, nuestro quehacer teórico-práctico (reflexión crítica y retorno a la acción) pueden ayudarnos a salvar lenta pero seguramente estos obstáculos.

Sin embargo, la tarea a realizar por profesores y alumnos sigue y seguirá siendo investigar para conocer, para hacer ciencia, para transformarse a sí mismos y a su realidad.

NOTAS

¹ **Guigou, J. "La pedagogía institucional", en Autogestión pedagógica. ¿La educación en la libertad?, de Georges Lapassade. Barcelona, Edit., Granica, 1977. P. 90.**

² **Lapassade, G. Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia. Barcelona, Edit. Granica, 1977, p. 218. Los términos institución, instituido e instituyente se emplean en el sentido que les da este autor.**

³ **Guigou, J. Op. cit., p. 97**

⁴ **Ibídem, p. 92.**

⁵ **Nos estamos refiriendo a la tecnología educativa como a la corriente educacional que pretende reducir la educación a sus métodos y procedimientos. Recomendamos la lectura de la ponencia de Alfredo Kuri Cano y Roberto Follari: "Elementos para el Simposio de Alternativas Universitarias", Universidad Autónoma Metropolitana-Atzacapatzalco, 1980.**

-
- ⁶ **Arredondo, V. et. al. Técnicas institucionales aplicadas a la educación superior.** México, Edit. Trillas, 1979.
- ⁷ **La tecnología educativa sostiene la neutralidad de las técnicas, punto que es muy cuestionable puesto que éstas responden a una concepción o modelo de ciencia. Estos y otros tantos relacionados se tratan en el artículo de Rodrigo Páez Montalbán. "El conductismo en la educación. Reflexiones sobre algunos de sus alcances y limitaciones", en: Perfiles Educativos, núm. 13, CISE, UNAM.**
- ⁸ **Seeligman, Ma. T.G. Empirismo y espiritualismo: Dos orientaciones de la ciencia de la educación**
- ⁹ **Bleger, J. Psicología de la conducta. Buenos Aires, Edit., Paidós, 1977, P. 89. Retoma el sentido de conducta molar frente a la conducta como fenómeno molecular; es molar porque posee una unidad en sí misma y las siguientes cualidades: motivación, función o finalidad, objetivo o fin, significado y estructura.**
- ¹⁰ **Chehaibar y Kuri, E. Técnicas para el aprendizaje grupal. (Grupos numerosos). México, CISE, UNAM, 1982, P. 13.**
- ¹¹ **Bauleo, J.A. Ideología, grupo y familia. De. Buenos Aires, Kargierman, 1974. Se recomienda para ampliar y complementar la lectura de los siguientes artículos:**
- **De Lella, Allevato Cayetano. "La técnica de grupos operativos en la formación del personal docente universitario", en Perfiles Educativos, núm. 2, CISE, UNAM, 1980.**
 - **Hoyos Medina, Carlos A. "La noción de grupo de aprendizaje: su operatividad", en Perfiles Educativos, núm. 7, CISE, UNAM, 1980.**
 - **Zarzar Charur, Carlos. "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo", en Perfiles Educativos, núm. 9, CISE, UNAM, 1980.**
 - **Santoyo, Rafael. "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje", en Perfiles Educativos, núm 11, CISE, UNAM, 1981.**
- ¹² **De Brassi, M. "Acerca del aprendizaje", en Grupo operativo y psicología social. Compilación de Armando Bauleo. Montevideo, Edit. Imago, 1980, p. 136.**
- ¹³ **Freire, Paulo. La educación como práctica de la libertad. 14ª. De. México, Siglo XXI editores, 1974. El autor para superar la contradicción educador-educando un educando-educador, p. 17.**
- ¹⁴ **Bleger, José. Temas de psicología (Entrevista y grupos). 5ª. ed. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1975, p. 61.**
- ¹⁵ **Pansza, Margarita. Alude al conflicto en dos sentidos: Tensiones entre profesores y alumnos o en cuanto al manejo de los contenidos. Primer capítulo del libro que forma parte de este material).**
- ¹⁶ **Bohoslavsky, Rodolfo. "Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante", en Problemas de Psicología educacional. Revista de Ciencias de la Educación. Rosario, Argentina, Axis, 1975, p. 115.**
- ¹⁷ **Estamos utilizando el término "formación social" en el sentido que Blauberg señala en su Diccionario marxista de filosofía: " ...la formación económico-social es un organismo social íntegro... la rigen leyes propias en cuanto a origen, funcionamiento y desarrollo. Estas leyes pueden ser generales, es decir, inherentes a todas las formaciones específicas, o se propias de la formación de que se trata... La sociedad en su conjunto no puede saltar sus propias fases naturales de desarrollo, es decir, las formaciones económico-sociales... Toda formación económica- social representa un ciclo de desarrollo concluido, tras el cual se inicia otro (otra formación) que hereda todos los elementos progresivos de la precedente..."**
- ¹⁸ **García, Guillermo. "La educación como práctica social", en Aportes de teoría y práctica de la educación. Rosario, Argentina, Edit. Axis, 1975, pp. 40-41.**
- ¹⁹ **Bohoslavsky, Rodolfo. Op. cit., pp. 88-89.**
- ²⁰ **Foucault, Michel. "Vigilar y castigar". México, Siglo XXI, 1976, pp.139-174.**
- ²¹ **Gyorgi, Lukács. Historie et consciencie de classe. Paris, 1960, pp. 118. Citado por Telma Barreriro.**
- ²² **Barreriro, Telma. "La educación y los mecanismos ocultos de alienación", en Crisis de la didáctica. Revista de Ciencias de la educación. Rosario, Argentina, Axis, 1975, p. 95. Para una mejor comprensión aclaramos que la autora utiliza el término reificar con el sentido que damos a cosificar.**

-
- ²³ **Ibídem, pp. 106-107.**
- ²⁴ **Pichon Rivière, Enrique.** Teoría del vínculo. Selección y revisión: Fernando Taragano. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1977, p. 22.
- ²⁵ **García, Guillermo.** Op. cit., p. 74.
- ²⁶ **Bleger, José.** Op. cit., p. 76.
- ²⁷ **Kosik, Karel.** Dialéctica de lo concreto. México, Edit. Grijalbo, 1967, pp. 53-77.
- ²⁸ **Guzmán, José Teódulo.** "El currículum escondido y los métodos educativos universitarios". Ponencia. Centro de Estudios Educativos, 1978, p. 123.
- ²⁹ **Ibídem, p. 127.**
- ³⁰ **Sánchez Vázquez, Adolfo.** La filosofía de la praxis. México, Edit. Grijalbo, 1973, pp. 123-132.
- ³¹ **"PRAXIS" es utilizada por nosotros como relación dialéctica entre teoría y práctica, acción y reflexión.**
- ³² **Sánchez Vázquez, Adolfo.** Op. cit., p. 128.
- ³³ **Ibídem, pp. 128-130.**
- ³⁴ **Braunstein, Nestor A.** "El problema (o el falso problema) de la relación del sujeto y del objeto", en Psicología, ideología y ciencia. México, Siglo XXI Editores, 1975, p. 257.
- ³⁵ **Ibídem. P. 258.**
- ³⁶ **Para ampliar, consultar Shardakov, N.N.** Desarrollo del pensamiento en el escolar. México, Edit. Grijalbo, 1968, (Colección Pedagógica).
- ³⁷ **En general encontramos que los diferentes investigadores coinciden en señalar a éstos como los pasos más importantes en el proceso de investigación. Para ampliar se puede consultar s Selltzis, Claire et al.** Método de investigación en las relaciones sociales. Madrid, Rialp, 1968. Pp. 17-26.
- ³⁸ **Usamos el término "trabajo" en el sentido de una actividad teórico-práctica, es decir de PRAXIS:**
- ³⁹ **Bachelard, Gaston.** La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. 8ª. Edición.
- ⁴⁰ **Edelstein, Gloria y Azucena Rodríguez.** "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica", en Revista de Ciencias de la Educación, Año IV, núm. 12, sept. Buenos Aires, 1974. Para ellas, metodología es la síntesis e integración de los aspectos que se refieren a la instrumentación del proceso de aprendizaje.
- ⁴¹ **Kosik, Karel.** Op. cit., p. 56. Para este autor "la realidad es totalidad concreta que se convierte en estructura significativa para cada hecho o conjunto de hechos".
- ⁴² **La idea de neutralidad está estrechamente relacionada con la de objetividad en las ciencias y tiene una connotación filosófico-política. El pragmatismo lo ha venido sosteniendo.**
- ⁴³ **Equivalente a manejar en interjuego la subjetividad y la objetividad.**
- ⁴⁴ **Borda Fals, Orlando.** Crítica y política en ciencias sociales. El debate teoría y práctica. Bogotá, Punta de Lanza, 1978. La experiencia de Colombo que está presentada sucintamente en "Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla", que abarca las páginas 209-249, es muy interesante y realista por lo que se recomienda la lectura de este documento.
- ⁴⁵ **Las propuestas se presentan aquí sólo como líneas de reflexión, que ameritan un futuro desarrollo.**
- ⁴⁶ **Llamamos metodologías participativas a la utilización de estrategias en las que el sujeto que aprende o investiga interviene directamente en el proceso y en la forma de decisiones. Cuando nos referimos a la observación y a la encuesta participativa estamos hablando de la aplicación de instrumentos de indagación en el que el observador o aplicador tiene una intervención que es valorada y por la que se pretende al mismo tiempo obtener e intercambiar información y tomar conciencia de la problemática y de las situaciones. La técnica cobra así un significado distinto.**