

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

PROGRAMA ESTRATEGICO DE TITULACION PARA LOS
EGRESADOS DE LA LICENCIATURA ESCOLARIZADA PLAN
1979, UNIDAD AJUSCO

OPCION: RECUPERACION DE LA EXPERIENCIA
PROFESIONAL

**UN DOCENTE ENTRE LA TEORIA Y
LA PRACTICA EDUCATIVA**



T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
MARIA DEL CARMEN SANCHEZ RAMOS

DIRECTORA DE TESIS: MARIA MARGARITA AVILA ALDRETE

MEXICO, D. F.

FEBRERO DE 1999.

24 FEB. 1999

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN 1996-1997.....	3
1. LA ESCUELA.....	3
A. Particularidades geográficas, sociales, económicas y culturales.....	3
B. Organización física y administrativa.....	5
2. ACTIVIDADES DESARROLLADAS.....	8
A. Trabajo extramuros.....	8
a. Cursos obligatorios.....	8
b. Cursos optativos.....	10
B. En la escuela y en el aula.....	11
a. Actividad en el aula.....	11
b. Materiales de apoyo básicos y complementarios para el desempeño académico.....	12
c. Consejo técnico.....	13
C. Participación de los padres de familia.....	14
D. Formas e instrumentos de evaluación.....	15
3. ALGUNAS SITUACIONES PROBLEMÁTICAS.....	16
A. El procedimiento didáctico.....	16
B. Falta de apoyo familiar.....	16
CAPÍTULO II. LA PRÁCTICA DOCENTE.....	18
1. LA ESCUELA.....	19
A. Organización de la experiencia escolar.....	19
B. Plan y Programas de estudio 1993.....	21
2. LA DEFINICIÓN DEL TRABAJO DOCENTE.....	24
A. Importancia del maestro.....	24
B. El conocimiento escolar.....	30
C. El aprendizaje escolar.....	31
D. La transformación de la experiencia escolar.....	32
E. Elección didáctica.....	33

3.LA AUTOGESTIÓN EN LOS GRUPOS DE MAESTROS.....	36
A.La calidad educativa.....	36
B.Pedagogía institucional y autogestión.....	38
C.Necesidad de actualización docente.....	41

**CAPÍTULO III.AUTOGESTIÓN PEDAGÓGICA.
PROPUESTA.....** 44

1.Justificación..... 43

2.Objetivo..... 45

3.Materiales..... 46

 Antología.Una sugerencia para el taller autogestivo.
 46

4.La práctica autogestiva..... 48

CONCLUSIONES..... 51

BIBLIOGRAFÍA..... 53

ANEXO.ANTOLOGÍA..... 55

INTRODUCCIÓN

Como seres humanos desde nuestro nacimiento y hasta el último día de nuestra existencia estamos en constante aprendizaje, primero en el núcleo familiar, posteriormente en la medida que se extiende nuestra relación con el medio físico y social nuestras experiencias de aprendizaje se van ampliando y sistematizando. Es en la sistematización del aprendizaje donde el presente trabajo centra su atención a partir de hacer una recuperación de mi práctica docente en la escuela primaria en el ciclo escolar 96-97. Interesante experiencia resultó éste, en primer lugar porque me motivó realmente a realizar el trabajo de titulación, además en el proceso de análisis y descripción de mi trabajo docente descubrí cuánto desconocía mi metodología docente, por otra parte al teorizar la etapa descriptiva de mi práctica me encontré con la sorpresa de entender por qué la teoría con la práctica están estrechamente unidas y la importancia de tomar en cuenta ambas para dar explicación a nuestras prácticas educativas e incidir en los cambios necesarios y acordes con la realidad en que estemos inmersos.

El contenido de la tesina se presenta en tres capítulos; en el capítulo I describo las características de: la comunidad, la escuela, mi práctica concreta dentro y fuera del aula escolar apoyada en el Plan y Programas de Estudio 1993 y con todo el material didáctico a mi alcance, el apoyo de los padres de familia, así como algunas problemáticas. El capítulo II explica a grandes rasgos la relación estrecha que guarda la investigación teórica realizada por autores interesados en el hecho educativo y su aplicación real en las múltiples facetas que atraviesan a éste. Enfatizo la labor del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje porque nuestra escuela actual lo señala como el principal responsable del logro de cualquier política educativa; sin embargo particularmente comulgo con otras propuestas pedagógicas donde el docente puede participar dentro de la escuela en calidad de asesor sin menoscabar los grandes

objetivos educativos: la educación integral del alumno y la calidad educativa. En apoyo a lo anterior propongo en el capítulo III el impulso de la propuesta autogestiva en los cursos de actualización que organiza la S.E.P. para los maestros. Mi sugerencia parte de la convicción de que el docente necesita revalorar su función social como educador en este mundo cambiante y lleno de retos para el nuevo milenio que ya se nos presenta.

CAPÍTULO I

UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN 1996-1997

Las vivencias en el aula suelen enfrentar al docente a situaciones inesperadas y llenas de retos durante cada curso escolar. Esto se debe a que dicha experiencia está influida por el contexto social, físico, político, económico, etc. que determina en forma especial la práctica educativa según la escuela y la comunidad en que está inmersa.

1. LA ESCUELA

A. Particularidades geográficas, sociales, económicas y culturales.

La escuela 31-1388-212-29-x-019 "Rubén Darío" es una institución de tipo urbano y organización completa, ubicada en la jurisdicción de la Delegación Magdalena Contreras, Distrito Federal, Colonia Lomas Quebradas, calle Cruz Verde número 86; en cuya comunidad existen servicios públicos de agua potable, luz, teléfono, drenaje, transporte urbano, instalaciones educativas de nivel preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, centros recreativos, deportivos, culturales, servicios médicos de salubridad, mercados fijos y ambulantes, correo, telégrafo, calles y avenidas pavimentadas. La vivienda predominante en la zona corresponde a construcciones de material de concreto de entre una y tres recámaras compartidas regularmente por cinco o más personas de la familia; la mayoría de éstas en predios de dimensiones aproximadas a los cien y doscientos metros cuadrados.

El plantel colinda con una calle de mucho acceso vehicular por donde está la entrada, en otra parte con el desagüe de aguas

negras y por otro lado con algunas casas habitación; todo esto ocasiona contratiempos principalmente de congestionamientos peatonales y automovilísticos en calles sumamente estrechas, desagradables olores propiciados por la corriente del canal, procreación de animales infecciosos, humedad en los salones de clase, molestias por parte de vecinos quejosos, etc.

Según información de los estudios socio-económicos, entre las actividades económicas de la población adulta destacan las del área de servicios por ejemplo: obreros, albañiles, empleados de gobierno, choferes, plomeros, comerciantes; se detectan también desempleados, subempleados, un alto porcentaje de madres de familia son amas de casa que cuando les es posible desempeñan alguna actividad extra remunerativa como las siguientes: ventas de catálogo, trabajadoras domésticas y otras.

El nivel máximo de estudios en la mayoría de los habitantes es de primaria incompleta o terminada; aunque existen aún analfabetas y muy escasos profesionistas de nivel licenciatura y técnico.

Para resolver problemas de salud, acuden al Hospital Materno Infantil o al Centro de Salud y llegan periódicamente a la comunidad unidades móviles de atención médica general, dental, ginecología, etc. que la delegación envía; asisten al plantel una o dos veces al año brigadas de servicio médico para efectuar campañas de vacunación, medicina general, ortopedia, oftalmología, odontología, pediatría. Algunas enfermedades frecuentes son: gripes, infecciones intestinales, epidemias de rubeola, sarampión, varicela, problemas de desnutrición, deficiencias visuales entre otras.

Se observa la práctica de diversos credos religiosos, lo que en varias ocasiones ha suscitado fricciones entre padres y maestros por

la inconformidad de los adultos para que los niños participen en eventos cívicos, culturales y sociales.

La farmacodependencia hace acto de presencia en este medio social, en muchos casos ligada al ambiente familiar de los alumnos, quienes comentan en el aula sus inquietudes y curiosidad sobre el tema.

B. Organización física y administrativa.

El edificio escolar está distribuido como a continuación se describe: dos direcciones (una para el turno matutino y otra para el vespertino), dos patios pequeños ubicados en dos niveles, veintiún aulas de clase (trece de éstas acomodadas en dos niveles, el resto son de un solo nivel), dos bodeguitas, un sanitario extra para alumnos minusválidos, un local chico para la cooperativa escolar, las áreas verdes prácticamente no existen; pues el espacio dedicado a éstas es tan reducido que pueden considerarse inexistentes, no se cuenta con canchas deportivas. Según apreciación personal, dos terceras partes tienen construcción y solo una tercera parte sirve para las formaciones y el recreo, cabe mencionar que la extensión del terreno es de 1500 metros cuadrados aproximadamente.

En este lugar laboran tres turnos: la primaria matutina, primaria vespertina, primaria y secundaria nocturna. Es en el primero de éstos donde se centra el análisis motivo del presente trabajo.

La escuela durante cada curso escolar funciona con un director, veintidós docentes con grupo, una maestra adjunta realiza la labor de subdirectora, una maestra secretaria, cuatro conserjes y una maestra de deportes.

Recibe una inscripción aproximada entre ochocientos cincuenta y ochocientos setenta alumnos. La distribución de grupos se hace con base en el interés y elección de los docentes, aspecto muy positivo según mi punto de vista; pues esto supone trabajar durante el curso con el grado deseado.

En cada grupo se atiende a cuarenta alumnos como mínimo, pero los hay también de más; porque el medio cuenta con una población bastante numerosa y la demanda escolar en el turno matutino es muy elevada con respecto al turno vespertino.

Lo anteriormente descrito, es causa de situaciones tales como:

- *que al reducirse el espacio recreativo y no contar con canchas deportivas, el alumnado muestra indisciplina durante su tiempo de descanso diario, sobre todo los niños de los grados superiores;
- *que el uso de instalaciones escolares por el personal y alumnos de tres turnos ocasione deterioro rápido de las mismas, poco interés por parte de directivos para reparar daños ante la justificación de que en su horario de trabajo dichos desperfectos no suceden; dejando casi totalmente al turno matutino la responsabilidad de hacer los arreglos pertinentes;
- *enfrentar grupos tan numerosos ocasiona en el docente actitudes de malestar, preocupación, apatía, etc. casi generalizadas; ya que quienes practicamos esta labor conocemos las repercusiones negativas para el proceso aprendizaje-enseñanza por la responsabilidad de atender un alto número de alumnos.

Esta mínima exposición de aspectos negativos puede orientarnos para inferir ¿qué resultados se obtendrán al concluir el curso?; si contestamos de manera real, sincera y objetiva, el pronóstico no resulta muy halagüeño; pero además intervienen

muchos otros factores internos y externos a la escuela, que dificultan la tarea educativa, entre algunos de tipo externo están por ejemplo:

- ✓ *aplicación de metodologías relacionadas con la práctica tradicional;
- *en la mayoría de la comunidad magisterial se observa poca o nula motivación para participar en cursos de actualización, investigación y análisis de problemáticas escolares, intercambio de experiencias o actividades colegiadas, análisis y dosificación de contenidos acordes a las necesidades reales del grupo;
- *de parte de las autoridades educativas se perciben constantemente actitudes de autoritarismo, cargas extras de trabajo relacionadas con concursos (dibujo, Himno Nacional, composiciones literarias, exámenes ortográficos, etc.) manejados como optativos, pero que en la realidad se nos exigen obligatoriamente;
- *la difícil situación económica vivida por todos los participantes del hecho educativo;
- *la poca o nula credibilidad que mostramos hacia nuestro sistema e instituciones gubernamentales, etc.

Lo anterior, agregado a lo que aún faltaría mencionar afecta de manera importante a todos, pues al estar inmersos en un grupo social determinado, lo que en éste sucede influye en ocasiones indirectamente y otras en forma directa en nuestras conductas y roles que nos toca cumplir.

2. ACTIVIDADES DESARROLLADAS. 8

Durante el ciclo 1996-1997, en el grupo de 4° "A" se atendió a un número de cincuenta alumnos conformado por veintisiete mujeres y veintitrés hombres de edades más o menos homogéneas entre los nueve y diez años, la mayoría de ellos (aproximadamente el 75%) provenían del mismo grupo desde el primer grado y mostraron buena disposición para integrarse con los demás, el porcentaje restante fueron niños de otro grupo o de otra escuela cuya conducta con sus nuevos compañeros era en muchas ocasiones agresiva o de rechazo, en el examen de diagnóstico se detectaron deficiencias en varios contenidos temáticos, siendo las matemáticas la materia con mayor problema. Buscando dar solución se programaron las actividades siguientes:

A. Trabajo extramuros.

a. Cursos obligatorios.

De unos años a la fecha, la S.E.P. programa reuniones colegiadas al inicio del curso escolar con el propósito de intercambiar opiniones y experiencias con colegas de otras zonas escolares; además ahí se hace la planeación general del grado a atender, cuidando que ésta contenga la organización, secuencia, dosificación y articulación de contenidos y actividades, lineamiento con el cual cumplí.

Con algunas variantes mínimas, estos cursos se han caracterizado por centrarse en el análisis intelectual de temáticas pedagógicas, por ejemplo: las reformas del Plan y Programas de Estudio 1993, los nuevos recursos materiales (libros de texto, libros para el maestro, ficheros de español y matemáticas, cuadernos de avance programático) para cada grado, manejo adecuado de los

diferentes tipos de evaluación, elaboración del plan anual de trabajo, otros.

En forma general, describiré brevemente la organización de esos cursos:

De manera vertical las autoridades educativas ejecutan las disposiciones emitidas por la S.E.P. de programar y organizar las reuniones para la actualización de maestros del D.F. Tienen como objetivo, dar a conocer los lineamientos pedagógicos que de cada nuevo curso escolar se esperan pretendiendo mejorar la calidad y el desempeño profesional.

En la primera semana de trabajo escolar se nos concentra por zonas en los sectores escolares correspondientes; ahí, por grados, se nos agrupa, haciendo de nuestro conocimiento las temáticas a tratar, nos designan un coordinador (por lo general cumplen esta función los supervisores y directores) y se desarrolla el taller bajo las normas estipuladas en el temario.

Durante los ciclos 96-97, 97-98 se agregaron los talleres interanuales para evaluar los avances realizados en determinados períodos y elaborar los ajustes cuando es conveniente. La función del coordinador de grupo consiste en vigilar el cumplimiento de propósitos y tiempos indicados en el programa de trabajo para el curso; a los profesores de grupo se nos cita durante lapsos de uno a tres días, acudiendo con los recursos materiales que la S.E.P. provee para nuestra labor.

Apoyándome en observaciones y experiencia personal, puedo afirmar que en este tipo de talleres, el tiempo y los recursos son aprovechados muy escasamente según el objetivo de los mismos; pues la mayoría de los compañeros participantes de éstos

manifiestan con actitudes verbales o físicas su inconformidad por la asistencia a estas actividades, además no se nota la participación activa de los integrantes, por ejemplo en los trabajos de equipo que es lo que regularmente se usa, una o dos personas realizan las indicaciones solicitadas y los restantes conversan sobre temas muy diversos.

Al hacer la exposición de trabajos ante el grupo en general se muestra poco interés por escucharlos y todavía menos para cuestionar, comentar o ampliarlos.

Por otra parte, los materiales editados en el taller pocas veces son utilizados para el desempeño docente, que sería otra de las finalidades no cubiertas porque el profesor va implementando sus actividades cotidianas de forma diferente y separada a lo que se planeó en el curso-taller.

En dichos cursos se aplica mucho la didáctica tradicional en gran medida; porque aún cuando se maneja el concepto de talleres autogestivos en la teoría, la realidad muestra lo contrario desde el momento en que se obliga a obedecer algo planeado y vigilado por las autoridades educativas que muchas veces no responde a las necesidades del aula.

b. Cursos optativos.

Los cursos optativos de actualización magisterial son un instrumento más para el mejoramiento profesional.

La S.E.P. a través de sus direcciones organiza y programa cursos de actualización en diferentes áreas del conocimiento pedagógico. Los cursos no reciben una respuesta amplia de los docentes; justificantes casi generalizadas por parte de los maestros

son las siguientes: falta de tiempo (muchos trabajan en doble jornada), quejas por falta de calidad en la organización o en los conductores de los talleres, reducido cupo de lugares para los cursos que en ocasiones resultan interesantes y atractivos, etc.

Esto manifiesta otra vez la apatía y desmotivación personal del docente, dando como resultado nuevamente la pérdida de recursos intelectuales, materiales, humanos, etc. destinados a mejorar la calidad educativa, por la que nuestros gobiernos actuales indican una constante preocupación.

B. En la escuela y en el aula.

a. Actividad en el aula.

+ Posterior a los cursos de actualización, mi trabajo continuó en la institución educativa, realicé la inscripción del grupo que me tocaría atender en el ciclo antes mencionado; tuve así la oportunidad de un primer acercamiento en la futura relación alumno-maestro.

En seguida ya en el trabajo formal del curso, apliqué durante la primera semana el examen de diagnóstico, tomándome la tarea de analizar los resultados, los que arrojaron deficiencia en todas las materias; pero especialmente en matemáticas. Al conocer la evaluación inicial pensé que era una situación común; pues año con año sucedía lo mismo, más al releer el texto Plan y Programas de Estudio 1993 de educación primaria, para ajustar el plan y programa del curso elaborado una semana antes, llamó grandemente mi atención observar que dicho plan responde a una nueva propuesta donde el propósito central es "elevar la calidad de la educación básica" y que mis alumnos de ese momento habían comenzado su preparación primaria con esta propuesta; entonces surgieron en mí estos cuestionamientos: si los niños comenzaron la primaria

formándose con el plan que supera la concepción tradicional de la educación ¿por qué obtienen resultados tan bajos y en matemáticas aún más?, ¿en la realidad, las actividades no están respondiendo al logro de los contenidos y propósitos del grado y de la educación básica?, ¿o, qué pasa?.

+ Con estas y otras inquietudes el único ajuste que hice al plan anual fue de tiempo, decidí utilizar el mes de septiembre para hacer repaso de algunos contenidos del grado anterior y que en octubre empezáramos el programa de cuarto. Basándome en el texto de matemáticas de tercer año retomé y realicé otros ejercicios que trabajaran uno o varios ejes de la materia, en español leíamos en grupo diariamente comentando, reflexionando o cuestionando en lo posible los temas.

b. Materiales de apoyo básicos y complementarios para el desempeño académico.

+ El primer instrumento rector de la actividad docente es el Plan y Programas de Estudio 1993, descritos sus objetivos y propósitos más adelante. Los libros auxiliares del maestro en congruencia con el Plan S.E.P. contienen recomendaciones por eje, de evaluación, juegos e instrucciones complementarias del libro de texto, sugerencias bibliográficas, etc. Los ficheros de español y matemáticas, así como los cuadernos de avance programático y los libros de texto del alumno son excelentes recursos didácticos para el proceso aprendizaje-enseñanza. Todos ellos aprovechados mínimamente por el docente para alcanzar la educación integral de sus educandos.

Al concluir la fase de repaso, entramos de lleno en los contenidos del programa del curso atendiendo todas las materias; diariamente centré varias horas en el trabajo de matemáticas

realizando concretamente las actividades sugeridas en el texto oficial y algunas complementarias del fichero (éstas, utilizadas principalmente para exposiciones en equipo); con la concepción de que los materiales propuestos por la S.E.P. están previamente analizados por personal especializado en varias disciplinas, me parece adecuado usarlos y atender en su mayor parte las actividades propuestas porque las creo convenientes y acordes para lograr en gran medida una educación integral, haciendo algunas adaptaciones de varias que se consideran adecuadas a la necesidad del grupo.

Otros recursos materiales de gran utilidad fueron los sugeridos por los niños o por mí según el interés y el momento.

c. Consejo Técnico.

- + La junta de Consejo Técnico es otro instrumento considerado dentro de la actividad docente como medio para mejorar la calidad de la educación básica en la que también participé.
- + El objetivo principal es comentar y buscar solución a problemáticas pedagógicas, además atender asuntos administrativos, sociales, cívicos, culturales, etc.
- + Como característica principal puede indicarse que se realizan el último viernes de cada mes en algún lugar dentro del plantel educativo (tienen una duración de dos horas), todo el personal docente está obligado a asistir participando en los puntos marcados en la orden del día. El director funge como coordinador y presidente, algún(a) maestro(a) es el secretario(a) de actas de la Junta de Consejo Técnico. Los recursos materiales o humanos están en relación de las temáticas abordadas en cada sesión; pero regularmente consisten en el libro de actas, algún informativo de las autoridades o la documentación oficial.

+ La mecánica de trabajo por lo general también demuestra modelos de relación pedagógica tradicional, donde las autoridades dirigen y controlan la situación y los docentes en forma casi obligada participamos, la mayoría de las ocasiones de manera poco reflexiva y crítica. Desde mi punto de vista, de los aspectos tratados en estas juntas, es muy poco lo que se aprovecha para beneficio de la enseñanza, ya que al continuar la actividad en los salones de clase caemos nuevamente en actitudes y prácticas acostumbradas, olvidando el escaso o mucho aporte que en las juntas se haya obtenido.

Podría concluir que éstas, aún con las características antes expuestas apoyan nuestra labor, porque al ventilar problemas o aspectos particulares del trabajo docente, frecuentemente detectamos puntos en común para comentar. Sin embargo pienso que podrían resultar más fructíferas si todos los involucrados en el hecho educativo y concretamente los maestros tuviéramos otra visión para actuar en forma activa y participativa e incidiría en la revaloración de nuestra misión y de la importancia de la misma para influir en la solución de problemas individuales y colectivos.

C. Participación de los padres de familia.

+ Paralelo a lo anterior, reuní a los papás de mis alumnos para comentar los resultados del diagnóstico y las acciones a corto, mediano y largo plazo. Solicité su cooperación activa para que juntos lográramos los objetivos del curso y prevenir la desintegración, reprobación o atraso de los chicos, de tal forma que todo el grupo avanzara en los aprendizajes de conocimientos significativos, además de otros.

El primer viernes de cada mes asistían a reuniones de información académica. Con sus opiniones y sugerencias verbales o

escritas se hicieron colaboradores activos en el encauzamiento de actividades semanales, quincenales o mensuales, además propició un ambiente de confianza que facilitó la comunicación entre todos, especialmente con los padres cuyos vástagos presentaban deficiencias en su trabajo o conducta.

Entre las responsabilidades de participación podemos anotar como ejemplos los siguientes: mandar a sus hijos bien alimentados, limpios, cuidar la asistencia y puntualidad, hacer la revisión diaria de trabajos y tareas.

Durante tres veces al año se hicieron actividades socio - pedagógicas con la interacción de alumnos, padres y maestra .Se obtuvieron excelentes resultados , posterior a cada una de ellas se notó mayor disposición de colaborar. De este punto concluyo que el trabajo escolar compartido facilita la tarea y rinde mejores frutos.

D. Formas e instrumentos de evaluación.

Como las actividades presentan resolución de problemas en grupo, en equipos o individualmente, la evaluación se adecuó según las necesidades o requerimientos de cada momento. Apliqué la evaluación de tipo inicial y usé de instrumento principal el examen escrito de diagnóstico, más la observación; para advertir en forma directa los conocimientos y personalidad de cada alumno.

± Periódicamente (por lo regular cada viernes) apliqué evaluaciones escritas de español y matemáticas, mediante ellas detecté cuándo era oportuno repasar algún tema o avanzar a otros.

La evaluación permanente apoyada en la observación del desempeño académico, desarrollo de actitudes de convivencia, aptitudes, etc. tuvo prioridad, se aplicó en todo momento de

principio a fin de curso y ayudó a tener conocimiento más real de los verdaderos avances. Las investigaciones, exposiciones y trabajos de equipo, individuales o de grupo fueron los recursos pedagógicos.

El resultado final para la calificación de grado, se obtuvo aplicando la suma de todo lo vivido durante los bimestres anteriores, donde se conjugaron aspectos psicopedagógicos y sociales de la conducta del alumno.

3. ALGUNAS SITUACIONES PROBLEMÁTICAS.

+ A. El procedimiento didáctico.

Desde el inicio del curso busqué llevar a los niños a desempeñar sus actividades de forma autodidacta y organizados en equipos el mayor tiempo posible para elaborar trabajos de investigación y exposición. Este procedimiento en un principio fue rechazado por padres y alumnos, pero al pasar el tiempo los pequeños adquirieron habilidad en dichas actividades que les creó la confianza para resolver los ejercicios solicitados diariamente.

Comentar o reflexionar continuamente todos los trabajos del grupo, resultó siempre una tarea difícil, debido al excesivo número de alumnos (cincuenta en el aula) y las diversas necesidades presentadas por cada uno de ellos.

B. Falta de apoyo familiar.

Todo maestro sabe la gran importancia que desempeña la familia en el proceso enseñanza-aprendizaje. En este grupo como en todos los demás, encontramos papás y familias poco, mucho o regularmente responsables; por consecuencia en la mayoría de los

casos nuestros alumnos actúan conforme los ejemplos vividos por los integrantes de su hogar. Los niños poco o nada atendidos en su casa, en el salón de clase mostraban desgano o rebeldía hacia el trabajo académico, ocasionando frecuentemente conductas negativas entre ellos y sus compañeros. Este factor es muy importante por la constancia con que se presenta y resta tiempo para atender las temáticas del programa.

Muchos de estos casos suceden porque los padres de familia descuidan la comunicación o apoyo que sus hijos requieren; pues laboran más allá del horario normal para poder cubrir el gasto de sustento, de vivienda, alguna distracción y vestido principalmente.

Los contenidos y propósitos del programa resultan pesados porque contienen una gran cantidad de temas que difícilmente pueden tratarse aún dosificados en actividades que siempre resulten significativas en los educandos. Las matemáticas tienen como limitante principal (asimismo las otras materias) la falta de tiempo para concluir completamente las actividades que se inician, éstas regularmente quedan inconclusas, otra característica negativa en la enseñanza matemática es la renuencia y poca creatividad del docente para el tratamiento de la misma, agregadas otras situaciones internas y externas que influyen en el proceso de aprendizaje dan como resultado un retraso excesivo en la adquisición de conocimientos útiles en el desarrollo individual y social del educando.

CAPÍTULO II

LA PRÁCTICA DOCENTE

La historia del desarrollo de la humanidad nos muestra que en todas las épocas y sociedades la educación ha jugado un papel muy importante para la consecución de los objetivos de dichos grupos sociales. Nuestro país por supuesto también concibe el hecho educativo (en este siglo) como un elemento básico y primordial que sirva para mejorar las condiciones de vida de la persona y el avance hacia el progreso de la sociedad.

Los diversos gobiernos mexicanos, en su intento por ofrecer lo establecido en el Artículo 3° Constitucional, han puesto en marcha políticas educativas según lo consideran necesario, en algunos sexenios por ejemplo buscando brindar acceso a la escuela al mayor número posible de mexicanos, otras tratando de evitar el rezago escolar, ahora analizan esfuerzos por elevar la calidad de la educación.

En cualquier forma que se entienda la educación, el papel del maestro ha sido considerado fundamental y prioritario para alcanzar los propósitos y objetivos gubernamentales. Dicho en otras palabras, la práctica educativa, los alumnos y el maestro están estrechamente relacionados y dentro de la relación se descubren actualizadas las determinaciones socioculturales y políticas de la praxis educativa.

Mi experiencia docente me ha llevado a entender que la práctica de la misma resulta una labor extremadamente compleja, cada ciclo escolar presenta nuevos retos que es necesario atender de manera organizada y sistemática apoyándose en diversos elementos teóricos básicos y complementarios, que sirven de guía

filosófica y metodológica para cumplir lo mejor posible esta gran responsabilidad y compromiso primero con el alumno y después con la sociedad en general.

1. LA ESCUELA.

A. Organización de la experiencia escolar.

En nuestro sistema social, se conciben como aprendizajes y enseñanzas válidas las que se adquieren en la escuela, en ella como intermediaria se desarrolla el discurso pedagógico práctico y científico.

La escuela elegida para este trabajo (como todas las demás) inmersa dentro de un medio geográfico, social, económico y cultural determinado presenta características muy particulares que definen de alguna manera los procesos escolares, pues según la localidad, su cultura, recursos, etc. son las actividades mediante las cuales maestros, alumnos y padres le dan existencia a la escuela ; además representa el eslabón directo entre el programa y los alumnos.

De mi experiencia escolar en 1996-1997 surge una constante interacción de la práctica con la investigación teórica, porque ambas se apoyan y complementan mutuamente y la vivencia escolar cotidiana es influenciada por diversos factores internos y externos. Entre los de tipo interno se pueden señalar, concretamente, los relacionados con el trabajo docente y como externos los que tienen qué ver con las condiciones ambientales del contexto en que se ejerce la docencia.

Algunos ejemplos de factores internos y externos son las expectativas que la comunidad se hace de la escuela, las que el Estado le confiere y que exige se cumplan a través del programa

oficial, las que el alumno y el docente se proponen. En la experiencia escolar la enseñanza y el aprendizaje tienen diversos espacios de formación, por ejemplo: la transmisión de conceptos, las formas escolares de definir el aprendizaje, la manera en cómo se presenta el conocimiento, la interpretación del trabajo docente desde el punto de vista escolar o la estructura que el maestro da a su trabajo docente, por tal razón se dice que una serie de dimensiones formativas traspasan la práctica y organización escolar.

Todo aprendizaje realizado dentro de la escuela trasciende al exterior de sus muros pues el objeto principal de la actividad educativa es responder a los objetivos respecto de la sociedad en la que se encuentra inmersa; el aprendizaje escolar sale al exterior y se transfiere a múltiples ámbitos de la sociedad, así con la acción de la escuela se beneficia directa o indirectamente al alumno, a los padres de familia, a las escuelas que más tarde lo recibirán, a la persona u organización que le dará empleo, a su comunidad, a la sociedad donde se desarrollará económica, socio-cultural y políticamente.

En las dos últimas décadas, sin embargo, en nuestro país la escuela ha sido sometida a una masificación desmedida, que ha contribuido a que la organización escolar se modifique al grado de ya no garantizar el logro de objetivos sociales, ni el éxito social, económico, ni laboral que en épocas anteriores se le atribuyó.

Mi experiencia en la escuela actual como maestra y como observadora, me ha indicado diversas conductas que dan muestra de una organización pedagógica tradicional con la participación de autoridades (con la imposición burocrática de normatividad y contenidos programáticos), los maestros (con la imposición de actividades), los padres (con sus exigencias hacia sus hijos) y a veces hasta la de los alumnos (por ejemplo los líderes o los que

sobresalen en su labor escolar); la autoridad se da por lo general en forma vertical y se manifiesta con diferentes actitudes del que sabe hacia el que no tiene conocimiento. Todo lo que se involucra directa o indirectamente con el proceso educativo, concurre en la organización de la vivencia escolar.

Son múltiples y diversos los factores que afectan la organización de cada escuela. Entre los de tipo socioeconómico se pueden mencionar por ejemplo que los alumnos asistan a una determinada escuela, un turno y hasta un grupo específico.

El tiempo dedicado a todas las actividades de tipo formal e informal realizadas durante el horario de clase como la hora de entrada y salida, formación académica, recreo, preparación de festividades cívicas y sociales, concursos, fomento de tradiciones, guardias de recreo, revisión de tareas y trabajos, ordenar la disciplina, entre otros pertenecerían a los factores de tipo psicopedagógico.

La edad, la salud física y mental, etc. pueden considerarse de tipo fisiológico, además de varios más; influyen en una selección y de alguna manera una enseñanza desigual.

B. Plan y Programas de estudio 1993.

El ciclo escolar elegido para el análisis de este trabajo, obedeció a los lineamientos del Plan y Programas de Estudio 1993, de educación primaria, que surge como un reclamo de nuestra sociedad mexicana actual, que exigía cambios y renovación acordes a las necesidades de nuestro tiempo y de nuestro país.

Cuatro son los objetivos básicos del Plan y Programas de estudio 1993 que se pretenden lograr en la escuela primaria, para

obtener así una educación integral de nuestros futuros ciudadanos transformadores de la presente sociedad cada vez más variada, compleja y cambiante. Se espera que los alumnos:

- “Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura , la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficiencia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.
- Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.
- Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.
- Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo”(1).

El análisis de estos objetivos nos indica la congruencia que tienen con lo establecido en otro de los instrumentos rectores de la filosofía educativa, el Artículo Tercero, según el cual "la educación básica que el estado imparte, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y

(1) SECRETARÍA de Educación Pública. Educación Básica Primaria. Plan y Programas de Estudio 1993. México, S.E.P., 1993, p. 9

fomentará en él el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia... será laica, nacional, contribuirá a la mejor convivencia humana, será gratuita y obligatoria". (2)

¿Qué concepto de educación puede deducirse de aquí? Que la educación es para el individuo el desarrollo de sus capacidades, lo ayuda a adquirir los conocimientos, habilidades, actitudes, que lo llevan a ser capaz de resolver sus problemáticas personales y de grupo en un determinado momento histórico.

Cabe recordar el hecho de que actualmente la educación básica obligatoria se ha extendido hasta el nivel secundaria por precepto constitucional, por tanto la educación primaria sigue funcionando como peldaño principal en la preparación intelectual, física y moral del individuo para escalar hacia niveles superiores de conocimiento.

Como en los anteriores programas educativos, en el actual se considera primordial trabajar principalmente las materias de español y matemáticas el mayor tiempo posible, durante las clases diarias; pero sin descuidar las demás asignaturas (historia, geografía, civismo, ciencias naturales, educación física y educación artística) por considerarlas también necesarias para lograr una educación integral en toda la extensión de la palabra.

En la última planeación educativa oficial (1993) se observa principalmente la renovación de métodos que se flexibilizan entre la práctica de la pedagogía tradicional y la moderna. En los nuevos programas destacan el desarrollo del lenguaje oral y escrito, además comprensivo, crítico, reflexivo; estudio de la matemática a partir de

(2) ARTICULO 3º. En Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, México, 1992, p. 20 - 21

la resolución de problemas cotidianos intentando en lo posible la dosificación de contenidos y materias adaptados a cada medio; los libros de texto(extensos en las actividades) y material didáctico para el maestro muestran mejores contenidos y presentación ; se han impulsado actividades escolares de aprendizaje fuera del aula, como por ejemplo visitas guiadas a centros culturales, recreativos; se ha dado fuerte impulso a la participación de la comunidad dentro de la escuela; se han establecido los cursos obligatorios de actualización pedagógica.

2.La definición del trabajo docente.

A.Importancia del maestro.

Como maestra en servicio, he detectado que el docente en la escuela tiene un lugar importante. Su extensa labor ofrece actividades pedagógicas muy concretas, por ejemplo desarrollar los conocimientos marcados en el programa, además incluye otras que se relacionan con aspectos psicológicos, administrativos, materiales, cívico-sociales y culturales; pero según el lugar y la organización escolar donde se encuentre definirá orientaciones y prioridades reales a su trabajo docente. La formación académica, política, psicosocial, etc. adquirida, se manifiesta en todo su desempeño.

Según concibe el profesor sus condiciones laborales, el cómo interpreta las disposiciones técnicas recibidas, sus muy particulares formas y estilos formales e informales de relacionarse y comunicarse con sus compañeros, autoridades, alumnos, comunidad, etc. tienen repercusiones profundas en las formas de enseñanza y estas características del maestro se van adecuando de acuerdo al grupo y e institución educativa adquiriendo además la oportunidad de concientizarse laboral y socialmente.

Hacer coincidir paralelamente ideales y realidad es tema difícil y complicado. La formación inicial del docente brinda una imagen personal de su labor (estereotipo idílico) y las determinaciones de la realidad, compleja y conflictiva, acosan con numerosas barreras porque cada espacio escolar tiene definida su organización y funcionamiento así que, el profesor individualmente, no mucho puede hacer para cambiarla, adaptándola a los ideales en los que se ha formado.

La realidad de este momento nos indica la existencia de problemáticas apremiantes y necesidades importantes en cuanto a la formación de maestros por ejemplo: la necesidad de articular formación inicial con formación continua, pues la primera recibida principalmente en las aulas de las escuelas normales maneja muchos contenidos un tanto ideales que difieren la mayoría de las veces de las necesidades reales en cualesquiera que sean los contextos nacionales y las concepciones presentes; la redefinición de objetivos, pues dadas las innovaciones ocurridas en todos los ámbitos afectan el papel del maestro y su función social. Antaño el sistema y sus insituciones transmitían valores y objetivos preestablecidos en los que apenas se notaban cambios, la familia, la escuela, el maestro eran transmisores fieles de éstos y el alumno los asimilaba sin cuestionar.

Podemos agregar que el docente sigue actuando solo en calidad de aplicador de ideas que otros han establecido y los cambios en su práctica escolar aún no se manifiestan en la mayoría de ellos.

Mi participación directa en el proceso enseñanza-aprendizaje me ha ofrecido la gran oportunidad de experimentar, a la vez que observar en otros colegas, muchos factores negativos que se interiorizan paulatinamente en la práctica pedagógica, ocasionando inconformidad y disminución del rendimiento.

José M. Esteve usando la clasificación de Blase agrupa estos en dos: factores de primer orden: acumulación de exigencias y agotamiento del docente, violencia intraescolar, condiciones de trabajo y recursos materiales, que inciden directamente sobre la acción docente y los factores de segundo orden referidos a las condiciones ambientales(3)

*Factores de primer orden.

- El agotamiento docente y la acumulación de exigencias sobre el profesor. Varios aspectos descritos en el capítulo anterior pueden ejemplificar este rubro. La actividad académica debe considerar los objetivos sociales, los del sistema escolar y los individuales, que en conjunto hacen una tarea nada fácil de realizar, por esta razón es que el profesor "quemado" en nuestro tiempo se convierte en un fenómeno demasiado común para cualquiera que trabaje en la actual escuela pública. El agotamiento se observa en un alto ausentismo (por enfermedad, permisos especiales, etc), falta de compromiso (detectado en comentarios del siguiente tipo: "hacen como que me pagan, hago como que trabajo"), un anormal deseo de vacaciones (alto índice de inasistencias justificadas e injustificadas muy cercanas a cada periodo vacacional), baja autoestima (un buen número de maestros se avergüenzan socialmente de su profesión) y un sin fin de manifestaciones más pueden enumerarse en la lista de problemas que distancian cada vez más al profesor de sus alumnos y que demuestran un agotamiento.

-Violencia en las instituciones escolares (física, verbal, directa, indirecta, por alumnos, autoridades, comunidad, etc). Es un fenómeno social que ha trascendido hacia el interior de los muros escolares, por ejemplo resulta común observar a los pequeños de

(3) Cfr. ESTEVE, José M. El malestar docente. Barcelona, Paidós Ibérica, 1994, p. 27-62

cualquier edad o sexo que “juegan” con constantes agresiones físicas y verbales, los padres en muchos casos intentan arreglar los asuntos de sus hijos en forma prepotente, las autoridades mediante la presión y represión imponen la normatividad. En el plano psicológico los efectos se observan cuando numerosos profesores, que nunca han sido agredidos y que probablemente no lo sean nunca manifiestan intranquilidad y estrés constante.

-Recursos materiales y condiciones de trabajo. Elementos nada despreciables en el desempeño de la práctica docente, ya que los recursos económicos son los que principalmente interfieren en este aspecto, pues al maestro, la sociedad y el sistema educativo exigen y solicitan cambios metodológicos sin darle al mismo tiempo los recursos necesarios para realizarlos e incidiendo en su inconformidad por sus precarias condiciones de trabajo.

*Factores contextuales de segundo orden.

-Modificación del rol del profesor y de los agentes tradicionales de socialización. Con anterioridad (en el Capítulo I, “Características físicas y administrativas”) mencioné la masificación estudiantil del grupo a mi cargo en el ciclo 96-97 (extensiva también a otros grupos de la misma escuela). Ante tal situación, como maestro se debe responder a una serie de demandas y tareas que han aumentado porque la comunidad social y la familia han relegado en muchos casos sus responsabilidades pasándolas a la escuela y al maestro; se nota falta de cambios estructurales para enfrentar las múltiples situaciones que la actividad educativa requiere, así por ejemplo se reclama y existe falta de capacitación o preparación adecuada para atender roles y exigencias diversas y cambiantes, el avance tecnológico requiere de nuevos conocimientos que no siempre se poseen para convivir con los alumnos, por otra parte se atraviesa por una crisis

mundial de la escuela y de la educación y como consecuencia la subvaloración de la formación de profesores.

-La función docente presenta situaciones discordantes. Cualquier valor que quiera defender le es rebatido, debe compaginar diversos roles contradictorios: ser compañero y amigo de los alumnos y al mismo tiempo hacer el papel de juez, ocuparse del desarrollo individual y producir una integración social, que atienda las necesidades individuales pero cuando se le indique atienda también las sociales al servicio de las exigencias políticas y educativas, debe ser un representante de la sociedad y la institución educativa aunque viva una ruptura con las mismas, debe preparar a los hombres para un tipo de sociedad que aún no existe; además es difícil y complicado lograr el dominio de una materia y con mayor razón de varias que se trabajan por ejemplo en la currícula de la escuela primaria, por los constantes avances y cambio del saber y esto deteriora en el profesor su seguridad personal y profesional.

-En la actualidad, los maestros enfrentan una evolución social que exige profundos cambios en su profesión, por ejemplo antes los padres cooperaban inculcando respeto, disciplina, cortesía, etc., actualmente esto se ha invertido en muchos casos y no solo se despreocupan e imponen esto como una obligación del profesor; además se le inculpa de tal problemática.

Inmersa en un sistema capitalista, nuestra sociedad ha sido conducida a una materialización tal que, según el nivel de ingresos se designa el valor de las personas. La crisis económica por la que atraviesa nuestro país principalmente en las últimas décadas de este siglo ha traído como consecuencia deterioro en la percepción de recursos económicos de cualquier empleo; pero en el trabajo magisterial se traduce a una crisis de identidad, que aumenta por la desvalorización social de su trabajo, cuando es cuestionado en sus

modelos de enseñanza. El ambiente que rodea la escuela, particularmente en lo que refiere a sus relaciones con los administradores, hace que el maestro se sienta impotente para resolver cuestiones que le afectan profundamente.

En conclusión, enfrentar y resolver problemáticas escolares tan complejas donde se pretende lograr objetivos sociales e individuales internos y externos a la escuela, resulta tarea bastante ardua que propicia en el docente actitudes como las siguientes:

“1. El predominio de sentimientos contradictorios, sin lograr unos esquemas de actuación práctica que resuelvan el conflicto entre ideales y realidad. El profesor va a adoptar una conducta fluctuante en su práctica docente y en su valoración de sí mismo. 2. La negación de la realidad debida a su incapacidad de soportar la ansiedad. El profesor va a recurrir a distintos mecanismos de evasión; entre ellos la inhibición y rutinización de la práctica docente son los más frecuentemente utilizados como medio de cortar la implicación personal en la docencia. 3. El predominio de la ansiedad al darse cuenta el profesor de que carece de los recursos adecuados para llevar a la práctica sus ideales y, al mismo tiempo, mantener el deseo de no renunciar a ellos y de cortar su implicación personal con la enseñanza. La continua comparación entre su pobre práctica pedagógica y los ideales que desearía alcanzar le llevarán a un esquema de ansiedad cuando el profesor reacciona de forma hiperactiva, queriendo compensar con su esfuerzo individual males endémicos de la enseñanza. Las manifestaciones depresivas aparecen en este mismo esquema, cuando en la comparación el profesor llega al autodesprecio, culpabilizándose personalmente por su incapacidad de llevar a la práctica los ideales pedagógicos asimilados. 4. La aceptación del conflicto como una realidad objetiva, sin mayor importancia que la

de buscar respuestas adecuadas dentro del marco de una conducta integrada" (4).

De seguir removiendo y profundizando en el tema, se asegura el encuentro de otros elementos no mencionados aquí y que resultan idóneos para ocasionar un malestar docente que en conjunto produce deterioro general de la educación y del sistema.

B.El conocimiento escolar.

El conocimiento escolar en la escuela primaria pública mexicana oficialmente está definido desde el punto de vista filosófico en el Artículo 3º, utilizando como guías metodológicas y pedagógicas el Plan y Programas de Estudio 1993, los libros para el maestro y los libros de texto del alumno, entre los principales. Los libros de texto funcionan como el apoyo y estructura de la secuencia temática que se sigue durante el año escolar. La elección didáctica para la presentación formal del conocimiento la realiza el maestro según su muy particular concepto de aprendizaje.

Oficialmente, se consideran conocimientos válidos los establecidos en la estructura curricular resultando así una estructura jerárquica de la educación. Sin embargo en mi práctica escolar comúnmente encuentro situaciones que indican uso de conocimientos adquiridos fuera del aula; pero de alguna manera la interacción escolar y las exigencias burocráticas tienden a marcar límites entre el conocimiento cotidiano que poseen los alumnos o maestros y el manejo en la escuela, al primero se le considera sin validez y pocas veces es visto como algo rico en situaciones que amerite observación y análisis para profundizar en él.

(4) Ibidem. p. 44-45

Hablar de aprendizaje es referirse a un proceso donde se mezclan diversas circunstancias formales e informales mediante las que se logra adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio, ejercicio o experiencia. La pedagogía y la didáctica moderna sugieren tomar al alumno como elemento principal en el proceso de aprendizaje y a todos los demás (maestro, objetivo, asignatura, método) adecuarse en función de las necesidades e intereses del mismo, la pedagogía y la didáctica tradicional por el contrario privilegian el aprendizaje formal y el maestro es el protagonista central, los restantes componentes (alumno, objetivo, método) quedan en segundo plano.

En la escuela primaria actual ¿quién define el aprendizaje? El qué aprender se define desde un marco institucional, el cómo aprender en la mayoría de los casos lo decide el maestro por medio de diversas actividades que según su ideología y su preparación pueden conducir hacia el logro de los conocimientos escolares.

En la escuela se practican procedimientos de enseñanza y aprendizaje, determinados comportamientos para usar dentro o fuera del aula, costumbres o rutinas para realizar las tareas, horarios específicos, formas de expresión, conceptos, etc.; mas esto no siempre corresponde al desarrollo o interés de los educandos, resultando así un aprendizaje poco o nada significativo. Sobre este tema, ya Piaget con sus investigaciones sobre el desarrollo cognoscitivo demuestra que el proceso mental, la lógica del pensamiento y las hipótesis del niño son muy diferentes a los de un adulto.

Durante mi práctica escolar diaria, he podido observar y corroborar que maestros y alumnos toman y organizan los diversos

desarrollo tecnológico actualmente los conceptos sobre el aprendizaje y la enseñanza son variables.

Si la experiencia escolar tiene qué ver con lo que sucede dentro de los muros de la escuela, pero también con lo de fuera (el contexto social, económico, político, cultural, etc) puede concebirse entonces que la experiencia escolar sufre transformaciones constantes en las que todos estamos inmersos. Además si en la escuela se dan procesos de apropiación de la cultura, de reproducción, de relaciones sociales y de poder, de resistencia y de lucha, como parte esencial de la trama social cotidiana entonces la simultaneidad de todos estos procesos posibilitan una transformación histórica de la institución escolar.

Una muestra más de las tantas transformaciones y cambios se trata en el punto siguiente.

E. Elección didáctica.

En la práctica se aplican metodologías variadas en función de las necesidades de la materia, del grado, del grupo, etc., sin embargo es necesario reconocer que la elección del método tiene también amplia relación con nuestra forma muy particular de concebir el mundo, las concepciones que el actor o actores tienen sobre lo que es el conocimiento determinan el método didáctico a seguir para el proceso de aprendizaje-enseñanza.

Durante 1996-1997 mi práctica docente tuvo que ver con el manejo de un método didáctico combinado entre la didáctica tradicional y la didáctica moderna; pero antes de continuar considero necesario definir lo que entiendo por uno y otro concepto:

“La didáctica es una disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo... Contiene un conjunto sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos específicos que orientan el aprendizaje de las materias de los programas, teniendo en vista sus objetivos educativos”(5). Se consideran cinco elementos esenciales: alumno, maestro, objetivos, asignatura y método. La manera en que éstos se interrelacionan dejan ver una práctica pedagógica tradicionalista o moderna.

En la didáctica tradicional el educando juega el papel de receptor pasivo frente a los otros elementos; en la didáctica moderna la participación del alumno es esencial, activa, emprendedora y de primer orden; el maestro actúa como guía adaptando la enseñanza a su capacidad real y a sus limitaciones. Los objetivos, las asignaturas y los métodos de enseñanza también dan primacía al alumno.

Los estudios de Piaget sobre la naturaleza de la inteligencia o del conocimiento, el papel de la experiencia en la formación de nociones y el mecanismo de las transmisiones sociales o lingüísticas responden al problema pedagógico de determinar el método didáctico acorde con un desarrollo integral. Para el psicólogo ginebrino, la conducta humana es el resultado de cuatro aspectos: la maduración entendida como diferenciación del sistema nervioso, la experiencia como interacción del mundo físico, la transmisión social o influjo de la crianza y la educación, y por último el equilibrio, principio supremo de desarrollo mental. Estos cuatro aspectos necesarios para el desarrollo de la inteligencia, son importantes porque la inteligencia implica procesos naturales y espontáneos que constituyen la condición necesaria y previa de toda enseñanza.

(5)ALVES de Mattos, Luiz. Compendio de Didáctica General. Buenos Aires, Kapelusz, 1963. p.27

De forma breve se explica a continuación los aspectos de la inteligencia:

*"La maduración del sistema nervioso (terminada al nivel de los quince o dieciséis años) se limita a abrir posibilidades excluidas hasta ciertos niveles de edad; pero a través del ejercicio funcional ligado a las acciones.

*La experiencia. Sabemos que la experiencia es necesaria para el desarrollo de la inteligencia; pero no suficiente, ésta se presenta en dos formas: la experiencia física, en la que se obra sobre los objetos y descubre propiedades de abstracción a partir de estos mismos objetos; por ejemplo, sopesarlos y observar que los más pesados no siempre son los más gruesos, este tipo de experiencia sigue siendo bastante tosca en el niño y consiste en clasificar los objetos y ponerlos en correspondencia mediante las operaciones concretas; pero sin disociación sistemática de los factores en juego.

La experiencia lógico-matemática, (indispensable en los niveles en que aún no es posible la deducción operatoria) consiste igualmente en obrar sobre los objetos, pero descubriendo propiedades por abstracción a partir no de los objetos como tales, sino de las acciones mismas que se ejercen sobre estos objetos; por ejemplo, alinear piedras y descubrir que su número es el mismo tanto si se procede de derecha a izquierda como de izquierda a derecha (o en círculos, etc.) En este caso ni el orden, ni la suma numérica pertenecen a las piedras antes de que se las ordene o se les cuente, y el descubrimiento de que la suma es independiente del orden (=conmutatividad) ha consistido en abstraer esta constatación de las acciones de enumerar y ordenar, aunque la lectura de la experiencia haya recaído en los objetos.

*La transmisión social y el equilibrio. El lenguaje no es suficiente

para transmitir una lógica y sólo es comprendido mediante instrumentos de asimilación lógicos de origen más profundo ya que dependen de la coordinación general de las acciones o de las operaciones".(6)

Siguiendo con el mismo autor , el desarrollo de las operaciones lo divide en cuatro períodos:

1°.- Del nacimiento a los dos años. Acciones e inteligencia sensomotora.

2°.- De los dos hasta los siete u ocho años. Formación de la función simbólica o semiótica.

3°.- De siete u ocho años hasta los once. Período de múltiples operaciones nacientes.

4°.- De los once-doce años en adelante. Su característica es la conquista de un nuevo modo de razonamiento que no se refiere ya sólo a objetos o realidades directamente representables, sino también a hipótesis.(7)

Cada una de estas etapas o estadios como Piaget los denomina, nos remite a formas muy características y específicas de pensar, de adquirir y utilizar la información sobre el mundo que está en continuo movimiento.

3.LA AUTOGESTIÓN EN LOS GRUPOS DE MAESTROS.

A.La calidad educativa.

Un concepto medular en la filosofía de la educación mexicana

(6) PIAGET, Jean. Psicología y Pedagogía. Barcelona, Ariel, 1987, p. 31-52

(7) Cfr, Idem.

es la educación integral, con la que el individuo como persona y al mismo tiempo como integrante de una sociedad, sea capaz de lograr un desarrollo armónico desde el punto de vista físico, intelectual, ético, etc. El mundo actual con sus constantes cambios en los diferentes ámbitos nos exige, como una realidad, la formación de este ser pensante capaz de resolver los problemas y transformar el ambiente natural, social, político, económico acorde a lo retos del nuevo milenio. En el entendimiento de que es el maestro en quien recae directamente la responsabilidad de encauzar el logro de esa educación integral, se comprende entonces lo crucial que resulta que el docente esté formado en congruencia con su labor.

En México, ¿qué significa elevar la calidad educativa?. Desde que se establecieron los gobiernos postrevolucionarios ya se mencionó, según la necesidad del momento las políticas sobre educación se van encauzando hacia objetivos concretos; anteriormente la preocupación era extender la cobertura a la mayor parte de regiones en el país, después cubrir la demanda, actualmente brindar educación a todos.

Definiendo esto, podemos decir que: “hablar de calidad de la educación es pretender resolver problemas de no inscripción, deserción y reprobación para evitar el rezago escolar, problemas de no aprendizaje o aprendizajes significativos (múltiples estudios demuestran que los egresados de primaria no alcanzan siquiera el nivel de analfabetismo funcional, mucho menos la capacidad de plantear y resolver problemas...), problema de la equidad, el tiempo real de la enseñanza, los recursos para la enseñanza, las relaciones con la comunidad, las relaciones con el personal de la escuela” (8) y otros tantos que pueden variar, según la institución educativa.

(8)SCHMELKES, Silvia. Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México, S.E.P. 1992, (Biblioteca para la actualización del maestro). p. 34-38

La pedagogía entendida como el conjunto de conocimientos sistemáticos relativos al fenómeno educativo se ha desarrollado bajo la concepción de hombre que la sociedad maneja en un determinado momento histórico. El fenómeno educativo es examinado desde los puntos de vista: filosófico, científico y técnico.

- "Filosófico, porque recurriendo a la especulación filosófica y a la reflexión crítica, determina el ideal y los valores éticos y sociales, fijando las normas ideológicas del proceso educativo, que conlleva a una filosofía de la vida;

-científico, porque valiéndose de investigaciones objetivas analiza los recursos y las posibilidades reales, las limitaciones y los caminos por los que se podrá operar con perspectivas de éxito, obedeciendo a las leyes de la naturaleza y de la vida mental y social;

-técnico, porque sin salir de las coordenadas establecidas por la filosofía y la investigación científica, organiza los programas de acción administrativa y planes de actuación docente, capaces de conducir el proceso educativo hasta el término propuesto, con seguridad, economía y elevado rendimiento cualitativo y cuantitativo".(9)

La pedagogía ha vivido estancamientos y avances según las condiciones sociales, políticas, culturales y económicas de las épocas; las ideas pedagógicas tradicionales se mantuvieron durante varios siglos casi sin cambios. ¿Por qué se impulsó el movimiento de renovación pedagógica?. Principalmente porque el concepto de hombre y los objetivos de éste se han modificado y la escuela como institución y sistema de enseñanza dejó de responder

(9)ALVES de Mattos, Luiz.Op.cit.p.21

a las necesidades de la sociedad.

Diversas corrientes relacionadas con esta tendencia surgieron y se desarrollaron a finales del siglo XIX y principios del presente. Rousseau (1712-1778) con su genial obra de Emilio surge como el gran precursor de ideas pedagógicas renovadoras y como uno de los pilares principales de la escuela moderna. Posterior a este autor, son varios los personajes que destacaron por sus aportaciones, algunos ejemplos son: Pestalozzi, Froebel, Tolstoy, Key, Dewey, Claparede, Montessori, Decroly, Kerschensteiner, Ferriere, Wallon, J. Piaget, Freinet, Ferrer Guardia, Summerhill, C. Rogers, M. Lobrot, F. Oury, A. Vázquez, Gérard Mendel, Marx, Engels, Makarenko, Blonskij, A. Gramsci, L. Althusser, P. Bordieu, Suchodolski, Freire, Illich y muchos otros más que haría falta anotar. Además es importante mencionar que el avance de la psicología y la sociología apoyaron de forma importante la transformación de las ideas pedagógicas.

La pedagogía institucional surgió de esos cambios y podemos entenderla de dos formas distintas: en forma general alude al "análisis pedagógico de la institucionalización del proceso educativo, planteado desde una considerable diversidad de perspectivas y tendría mucha relación con la organización escolar. La otra forma tiene que ver con la corriente y/o modelo del análisis institucional que supone un enfoque de carácter predominantemente psicosociológico de la institución educativa, en el que trata de describirse, y comprende procesos y mecanismos a través de los cuales la institución se <<constituye>> y organiza las relaciones institucionales y los poderes <<instituyentes> que funcionan en el marco institucional, y, asimismo, el tipo de relación que la propia institución mantiene con el contexto social en el que se desarrolla"(10).

(10) DICCIONARIO de las Ciencias de la Educación. Madrid, Santillana, p. 1100

Pero en este marco de referencia ¿qué debemos entender por institución e institución pedagógica?. A la palabra institución se le puede entender con varios significados: como grupos oficiales (empresa, escuela, hospitales, iglesia, el Estado y sus poderes, etc), o como el sistema de normas y reglas que consciente o inconscientemente determinan formalmente la vida de esos grupos.

G. Lapassade destaca entre las instituciones pedagógicas, las instituciones internas donde se maneja lo instituyente o sea donde los mismos alumnos organizan sus propias actividades para solucionar sus problemas o necesidades, por ejemplo "el trabajo en equipos, la cooperativa escolar y su consejo de gestión por los alumnos, la correspondencia, etc."(11) y las instituciones externas establecidas e impuestas al margen de la opinión de los alumnos o sea lo ya instituido; muestra de éstas son la normatividad oficial, las autoridades en todos sus niveles, los exámenes, los programas oficiales, las estructuras pedagógicas exteriores a la clase, el grupo escolar que forma parte de la clase, la escuela, sus horarios etc.

La autogestión pedagógica deriva de la pedagogía institucional, en ella se da un estilo de educación comunitaria donde el docente renuncia a su status de poder y se vuelve solamente un apoyo de consulta en relación con problemas de método, contenido, etc. cuando los alumnos lo solicitan, además analiza las actividades instituyentes que el grupo decide; mientras tanto los discentes son los responsables de elegir dentro de los límites que la actual situación escolar les permita la elaboración de sus programas de formación, la elección de técnicas, actividades y métodos, etc. según sus intereses o necesidades.

Para que la autogestión pedagógica pueda llevarse a cabo, es necesario desterrar la burocracia entendida esta como "una

(11) LAPASSADE, G. Grupos, organizaciones e instituciones. Barcelona, Granica, 1977, p. 313

estructura social en la que las decisiones fundamentales (programas, designaciones) se toman en la cúspide del sistema jerárquico (instrucciones y circulares ministeriales)"(12)

Se han realizado varias aproximaciones explicativas, instrumentado algunas estrategias metodológicas de enseñanza desde los propios supuestos teóricos. Las experiencias sobre autogestión educativa a nivel de realizaciones prácticas con distintos niveles de articulación teórica se han venido realizando en los últimos años (década de los sesenta) en distintos países teniendo como representantes principales a Michel Lobrot (marco de referencia rogeriano y el grupo de diagnóstico) y Fernand Oury junto con Aída Vázquez. El primero apoya a la pedagogía institucional desde la psicología y la no directividad, mientras que los segundos aceptan el psicoanálisis y la psicoterapia institucional.

C. Necesidad de actualización docente.

Mi vivencia docente analizada en el ciclo 96-97, me lleva a concluir que toda la problemática por la que atraviesa la práctica docente y que ha sido descrita en el Capítulo I, agregada a muchas otras no mencionadas en este trabajo, pueden ser un marco de referencia para justificar la necesidad de que el maestro tenga la oportunidad de acceder a actividades de desarrollo y actualización pedagógica donde se consideren diferentes aspectos:

En el aspecto pedagógico, porque la propuesta de la autogestión pedagógica requiere que los participantes de esta misma, manifiesten en todo momento una actitud crítica, reflexiva, autónoma, investigativa, organizativa, etc. capaz de resolver las

(12) *Ibid.* p. 296

problemáticas de todo tipo en forma comunitaria.

Desde el aspecto psicológico se hace indispensable porque debido a la crisis por la que actualmente pasa todo el sistema escolar y por consiguiente la escuela, hacen que la labor del maestro carezca de la valoración social y económica, situación que de alguna manera afecta toda su conducta, desvalorizando su autoestima y su desempeño profesional .

El aspecto sociopolítico atraviesa también la labor educativa, por esta razón la orientación acorde con la propuesta autogestionaria se hace necesaria para que se eleve la calidad de la educación y se consiga el principal “objetivo externo del quehacer educativo, y lo que le da sentido al mismo, y es contribuir al mejoramiento de la calidad de vida actual y futura de los educandos, y de esta manera a la calidad de los procesos de desarrollo de la sociedad”(13)

(13)Silvia Schmelkes.Op. cit. p. 21

CAPÍTULO III

AUTOGESTIÓN PEDAGÓGICA. PROPUESTA.

En el panorama actual se exige la formación integral de los participantes de cualquier grupo social para responder a los retos complejos y novedosos incrementados constantemente por el mundo cambiante que nos toca enfrentar, también la acción social comprometida se hace imprescindible y necesaria; pero en el aspecto educativo hoy la misión de la Pedagogía y los pedagogos resultan elemento clave y trascendente en la búsqueda de alternativas educativas acordes a las condiciones de cada realidad. La Pedagogía, por estar relacionada directamente con el estudio de lo educativo, brinda los conocimientos teóricos para investigarlo en sus variadas facetas y dimensiones y aporta al pedagogo herramientas teóricas que éste pone en práctica al realizar un análisis crítico, metodológico, reflexivo y propositivo sobre problemáticas reales y concretas encauzadas a encontrar respuesta a las incógnitas del grupo social.

1. Justificación

Crítica generalizada se ha vuelto la baja o mala calidad de la educación en México, sobre todo de la educación impartida por el Estado. Como participante activa de la docencia desde hace varios años, en todo momento he vivido preocupada por aportar alguna idea que pudiera servir para superar en algo esta problemática. En mi paso como estudiante de Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional a través de las cátedras recibidas, tuve la oportunidad primero de tener una idea clara de la misión que el educador debe desempeñar dentro de esta sociedad, después del enorme compromiso que adquirimos con nuestros alumnos en cada

ciclo escolar y por último obtener las herramientas teóricas para desempeñar mi trabajo docente en forma sistemática y creativa.

Dentro de la currícula universitaria, conocí una materia que llamó en gran medida mi atención por su forma de presentarla en el curso y por los planteamientos teóricos marcados; me refiero a la Pedagogía Institucional en donde se hablaba centralmente de la autogestión pedagógica (en ese momento me parecía una utopía en nuestro país). Años más tarde durante el ciclo escolar 97-98 en los cursos (obligatorios) de actualización para profesores de educación primaria en el D.F. estuve escuchando constantemente el manejo del concepto “talleres autogestivos” con el cual estaba en desacuerdo; pues la práctica de éstos difería de lo que la teoría autogestiva indica. Por este motivo en el presente capítulo desarrollo algunas sugerencias para aplicar un “taller autogestivo” apoyando así el avance de una educación democrática de calidad.

En la primera parte de este trabajo (Capítulo I) se indicaron algunas situaciones que manifiestan la falta de interés por parte de los maestros para asistir a los cursos de actualización, al parecer los consideran ineficaces para adquirir conocimientos que apoyen su labor docente razón por la que sólo una minoría aplica en el aula lo trabajado en los talleres, asimismo el fenómeno generalizado de desvalorización que el docente vive a nivel personal y social; ambos aspectos redundan de manera negativa en su práctica cotidiana; consecuentemente en el mejoramiento de la calidad educativa y el logro de los objetivos del Plan de estudios. Desde luego todo esto tiene relación con problemáticas más generales de tipo político, económico, social, etc.; que se relacionan directa e indirectamente con la labor docente; pero atendiendo primordialmente al maestro a través de mejores cursos de actualización acordes a las necesidades reales, con metodologías modernas manejadas por expertos, y reconociendo y aprovechando la riqueza de la experiencia docente;

el Estado podrá vislumbrar resultados optimistas en beneficio de la sociedad mexicana actual.

2. Objetivo

Que los docentes y las autoridades educativas (directores y supervisores) de educación primaria en el D. F. revaloren su función y la importancia de ésta en la solución del problema de elevar la calidad de la educación a partir de los trabajos realizados en los talleres autogestivos

De manera más específica el plan se propone que los maestros desarrollen:

- . la capacidad de utilizar los materiales bibliográficos relacionados con la autogestión,
- . la capacidad para aprovechar su experiencia profesional,
- . la capacidad de reflexión y crítica de su práctica docente,
- . la habilidad para aplicar sus conocimientos de autogestión en los talleres de actualización,
- . la capacidad para entender la importancia de su labor dentro de la sociedad,
- . la capacidad de comprender su importancia en la solución de las problemáticas educativas.

3. Materiales.

Antología. Una sugerencia para el taller autogestivo.

Para comenzar el trabajo del taller autogestivo estoy proponiendo cuatro lecturas iniciales, que he integrado como antología y que servirá de apoyo para los primeros trabajos del grupo de maestros. A continuación presento una breve reseña de

cada una de las lecturas propuestas:

a) La S.E.P. interesada en elevar la calidad de la educación tomó entre sus acciones principales revalorar la función social del maestro brindándole apoyo de actualización al magisterio mexicano; sin embargo se observa que los cursos de actualización se encuentran con muchos tropiezos para responder a las expectativas iniciales. ¿A qué se debe tal situación? Como lo menciona José M. Esteve en la primera lectura de esta antología, la profesión docente en nuestro tiempo saturada de excesivas obligaciones de tipo pedagógico, psicológico, sociológico y ejercida, por cierto, con un gran malestar, está atravesando una etapa de crisis a nivel internacional debido al inmenso cúmulo de repentinos cambios ocasionados en el contexto social, muestra de ellos podemos mencionar: la explosión demográfica, la lentitud de la escuela para responder a las demandas sociales, el acelerado avance tecnológico, la comunidad que desconoce su papel de participante activa en el logro de los objetivos educativos etc., que han convertido al sistema escolar en algo inoperante para responder a las nuevas exigencias.

b) Con ciertas características comunes, los cursos oficiales de actualización impartidos hasta la fecha conciben al maestro como el responsable de poner en práctica las políticas educativas estatales, desconociéndole por lo general toda la gama de experiencias e intereses que como persona y profesional posee; el texto titulado "Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización" de Etelvina Sandoval analiza el tema. La autora hace referencia a la práctica de cursos con metodologías y didáctica de corte tradicional, que enfatizan la presencia de contenidos y organización preestablecidos y aplicados jerárquicamente con escasa posibilidad de participación activa e innovadora de parte del docente, que asiste a los cursos en calidad de alumno receptor.

c) Ante tal realidad, se hace imprescindible recordar el hecho de que toda transmisión de conocimiento lleva implícita una muy particular conceptualización de hombre y por consiguiente de la sociedad que se espera, por tal motivo considero importante retomar a Adam Schaff en su reflexión sobre los modelos de relación cognoscitiva para revalorar, sobre esta base, nuestra actitud ante el proceso enseñanza-aprendizaje y entender cuál de los tres modelos se adecua a los planteamientos de la teoría autogestionaria propuesta últimamente en los cursos-talleres de actualización de las escuelas primarias oficiales del Distrito Federal.

d) La autogestión pedagógica surgida en las últimas décadas de algunas experiencias educativas acordes con la didáctica moderna, de los avances en estudios sociológicos y psicológicos, se presenta como una alternativa en este momento de vertiginosos cambios y transformaciones que exige la participación creativa, crítica, reflexiva, activa de parte de toda la sociedad ; pero en primer lugar de los docentes en servicio, pues somos los que a diario incidimos directamente en el proceso del aprendizaje. Por esta razón se agrega una pequeña introducción de Jesús Palacios sobre el tema de las pedagogías institucionales y sus principales teóricos.

Otros materiales surgirán de los intereses de cada persona o grupo que participe en los trabajos autogestionarios.

4. La práctica autogestiva.

Propósitos a corto plazo.

Que las autoridades educativas de cualquier jerarquía y los docentes conozcan bibliografía relacionada con la autogestión.

Que las autoridades educativas y los maestros inicien actividades de revaloración de la función docente.

Actividades	Recursos	Tiempo
Lectura y análisis de antología en Juntas de Consejo Técnico.	<ul style="list-style-type: none"> -Antología (tema: "La Autogestión") -Personal del plantel. 	Mensualmente.
Análisis de lecturas sobre temas de autogestión, en reuniones de sector.	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes y directivos del sector, - Personal especializado en pedagogía autogestionaria, - Antología, - Salones de clase, - Otros. 	Bimestrales.
Sesiones terapéuticas bimestrales.	<ul style="list-style-type: none"> - Psicólogos conocedores de la propuesta autogestionaria. - Los necesarios. - Docentes y directivos. 	Bimestrales.

El análisis de lecturas y las sesiones terapéuticas de revaloración docente se realizan en las mismas reuniones, según la organización de los grupos.

Propósitos a mediano plazo.

Que directivos y docentes apliquen los conocimientos sobre teorías autogestionarias, en el trabajo de los talleres autogestivos.

Que el personal docente y directivo continúe afirmando su revaloración personal y profesional.

Actividades	Recursos	Tiempo
Continuar las sesiones terapéuticas de revaloración personal y profesional.	-Psicólogos, -Docentes y Directivos, -Otros.	Inicio de cursos escolares.
Participar en los talleres autogestivos propuestos por la S.E.P.	-Directivos y docentes, -Material propuesto por la S.E.P.	Primer curso de actualización.
Aplicar los conocimientos de su experiencia, de autogestión y de revaloración personal y profesional.	-Directivos y docentes, -Todos los propuestos.	Primer curso de actualización.

La evaluación podrá realizarse con base en la respuesta de los maestros participantes en los talleres de actualización, además de otros recursos que se consideren adecuados en el momento de la misma.

Propósitos a largo plazo. (Durante la práctica pedagógica y en los cursos de actualización posteriores).

Que los involucrados en la labor educativa logren la revaloración de la labor pedagógica.

Que apliquen la práctica autogestiva en otros ámbitos de su vida profesional o personal.

Actividades	Recursos	Tiempo
Trabajar durante todos los cursos posteriores temas sobre autogestión propuestos en la antología.	<ul style="list-style-type: none"> -Docentes y directivos. -Los que se consideren adecuados y necesarios. -Otras bibliografías. -Antología. 	Permanente-mente.
Participar en sesiones terapéuticas de autoestima, superación personal, profesional.	<ul style="list-style-type: none"> -Directivos y docentes. -Psicólogos, pedagogos, sociólogos, etc. (autogestionarios) 	Permanente-mente.
Aplicar en su práctica educativa y en todos los ámbitos, los conocimientos adquiridos en los talleres.	<ul style="list-style-type: none"> -Docentes y directivos, -alumnos y maestros, -talleres , -comunidad, -Otros. 	Permanente-mente.

CONCLUSIONES

El maestro por un periodo largo seguirá representando en nuestra sociedad una pieza clave, con una misión social importante por cumplir en el corto, mediano y largo plazo que mientras mejor desempeño redundará en beneficio personal y colectivo, porque el reto es responder a los vertiginosos cambios y es difícil seguir la carrera contra el tiempo y sus nuevas necesidades. Tarea ardua y compleja significa lograr la revaloración personal y social del docente; pero aún se pueden encontrar alternativas que aminoren la problemática ejemplo de algunas pueden ser los cursos de actualización donde se despierte o desarrolle la motivación o el interés por adquirir nuevos conocimientos que apoyen su trabajo.

El interés nace de experiencias y en toda experiencia es necesario tantear, perderse y reencontrarse. Es aquí donde opino que la pedagogía institucional con su teoría autogestionaria puede apoyar en los cursos de actualización, pues al aplicar la autogestión, el docente, descubriendo su potencial se motivaría a poner en práctica toda su experiencia profesional que llevaría posteriormente al salón de clase y así poder trascender de alguna manera hacia el exterior en beneficio de una educación integral para todos.

Como maestra en servicio me pareció una excelente idea hacer una recuperación sistematizada de mi experiencia profesional, porque descubrí cómo los responsables de la docencia tenemos inquietudes y problemáticas comunes en la realización de nuestra práctica cotidiana que buscamos aclarar o resolver continuamente de manera informal o intuitiva. La experiencia, el análisis y observación de dichas conductas me condujo a concluir que desde la formación inicial y en la formación continua se hace imprescindible adquirir hábitos de reflexión que conlleven al reconocimiento de problemas y la búsqueda de soluciones.

Como pedagoga, ahora comprendo más cuánto esfuerzo y dedicación exige el trabajo de descubrir los problemas educativos por resolver, así como la importancia de actualizarse en las teorías educativas de vanguardia para tener elementos cognoscitivos aplicables a las necesidades reales, de tal forma que se superen los obstáculos hacia el camino de la educación integral del individuo y de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVES de Mattos, Luiz. Compendio de Didáctica General. Buenos Aires, Kapelusz, 1963, 413 p.
- CONSTITUCIÓN Política de los Estados Unidos Mexicanos. México, 1992, 42 p.
- DICCIONARIO de las Ciencias de la Educación. V. I y II. Madrid, Santillana, 1990, 1528 p.
- ESTEVE, José M. El malestar docente. Barcelona, Paidós Ibérica, 1994, 177 p.
- FERRY, Gilles. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Barcelona, Paidós Ibérica, 1991, 147p.
- GILBERT, Roger. ¿Quién es bueno para enseñar?. Problemas de la formación de los docentes. Barcelona, Gedisa, 1996, 207p.
- LAPASSADE, Georges. Grupos. Organizaciones e Instituciones. Barcelona, Granica, 1977, 326 p.
- PALACIOS, Jesús. La cuestión escolar. Críticas y alternativas. Barcelona, Laia, 1984, 668p.
- PIAGET, Jean. Psicología y Pedagogía. Barcelona, Ariel, 1987, 208 p.
- SANDOVAL, Etelvina. "Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización". En Rockwell, Elsie (Coordinadora). La escuela cotidiana, México, F.C.E., 1997, p.88-119

SCHAFF, Adam. Historia y verdad. México, Grijalbo, 1974, 382p.

SCHMELKES, Silvia. Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México, S.E.P., 1992, 134p. (Biblioteca para la actualización del maestro).

SECRETARÍA, de Educación Pública. Avance programático cuarto grado. México, S.E.P., 1994, 110p.

_____. Educación Básica Primaria. Plan y programas de estudio 1993. México, S.E.P., 1993, 164p.

_____. Fichero de actividades didácticas. Matemáticas. Cuarto grado. México, S.E.P. 1994, 61 fichas.

_____. La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria. Lecturas. Programa Nacional de Actualización Permanente. México, S.E.P. 1995, 191 p.

_____. Libro para el maestro español. Cuarto grado. México, S.E.P. 1994, 52p.

_____. Libro para el maestro matemáticas. Cuarto grado. México, S.E.P., 1995. 70 p.

A N E X O

A

N

T

O

L

O

G

Í

A

154306

cieron la mayor parte de la crítica, sobre todo en los ámbitos académicos, los acogió con escepticismo. Cuatro años más tarde, *Le Monde de l'Éducation*, en su número de enero de 1988, reconocía que Francia se estaba quedando sin profesores y que la profesión docente ya no era capaz de atraer al suficiente número de jóvenes como para sustituir a los que llegaban a la edad de jubilación.

A principios del curso 1989-1990 el *Inner London Educational Authority* necesitaba recurrir a la contratación excepcional de profesores de la Commonwealth para cubrir las vacantes de los colegios de Londres; mientras, el profesor Alan Smither de la Universidad de Manchester llamaba la atención sobre el hecho de que sólo estuvieran preparándose 12.000 profesores de matemáticas, cuando se calcula que en 1995 el Reino Unido necesitará cubrir unas 22.000 plazas de esta materia en las enseñanzas medias. El mismo fenómeno se había detectado ya en Francia referido a las matemáticas, física, química e idiomas extranjeros.

En 1990, el Comité conjunto Federación-Länders de la Fundación para la Planificación e Investigación en Educación detectaba el mismo problema en Alemania. El mencionado Comité estimaba que, para el periodo 1991-1995, Alemania necesitaría reclutar 36.000 nuevos profesores de educación primaria, mientras que sólo se preparan para serlo 19.800 estudiantes.

En España, la publicación en 1984 del libro *Profesores en conflicto*, en el que yo actué como editor, recogiendo los trabajos de los mejores especialistas europeos, pasó prácticamente desapercibido al margen de algunos restringidos círculos académicos. Sin embargo, las dos primeras ediciones de *El malestar docente* tuvieron una calurosa acogida en muchos medios académicos, pasando a convertirse, igualmente, en un libro popular entre los profesores. Ellos fueron sus mejores propagandistas.

La expresión «malestar docente» es intencionalmente ambigua. La palabra «malestar» se refiere según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua a una «desazón o incomodidad indefinible». El dolor es algo determinado y que podemos localizar. La enfermedad tiene síntomas manifiestos. Cuando usamos la palabra «malestar» sabemos que algo no anda bien, pero no somos capaces de definir

PRÓLOGO A LA TERCERA EDICIÓN ESPAÑOLA

Cuando se publicó la primera edición de *El malestar docente* (1987), apenas si se había oído hablar de una crisis de la profesión docente que no ha hecho sino incrementarse desde entonces. Quisiera anticipar la afirmación de que con independencia del desarrollo del tema que luego se haga, el fenómeno de «el malestar docente» no es, de ninguna manera, una peculiaridad del sistema educativo español. Se trata de un fenómeno internacional que alcanza al conjunto de los países de nuestro entorno cultural. Los primeros indicadores comenzaron a hacerse evidentes a principios de la década de los ochenta en los países más desarrollados.

Suecia comenzaba a hablar del problema en 1983, observando una crisis general del sistema educativo cuyo indicador más relevante era la progresiva deserción de los cuadros docentes.

En Francia, en 1984, se publicaban dos libros con los significativos títulos de *Tant qu'il y aura des profs* (Mientras nos queden profesores) y *Les enseignants persécutés* (Los enseñantes perseguidos). Cuando estos libros apare-

qué es lo que no marcha y por qué.

Al leer el libro muchos profesores se identificaban con la descripción que en él se hace de la crisis contemporánea de la profesión docente; y lograban, con su ayuda, definir síntomas y pensar en soluciones. De esta forma el libro fue pasando de mano en mano, traspasando nuestras fronteras con traducciones en extracto al francés en la *Revue Française de Pédagogie* y en la revista belga *Éducation*, ambas en 1988, al inglés (en: *Teaching and Stress*. Open University Press, 1989), y, finalmente, en una nueva edición aumentada y corregida al portugués en 1992 (*O mal-estar docente*. Lisboa, Escher).

A la hora de presentar esta tercera edición española de la mano de la editorial Paidós se ha buscado un reencuentro con los lectores de habla castellana que reclamaban una obra que había desaparecido de las librerías tras el cierre de la editorial Laia. El análisis teórico del maestro, docente considero que sigue siendo válido, por lo que contiene sólo escasas correcciones. Sin embargo, el análisis estadístico se ha visto incrementado con un nuevo capítulo en el que se recogen los datos acumulados durante los últimos años. Las dos primeras ediciones limitaban la investigación estadística a los cursos 1982-1983 y 1983-1984 y en base a ella se apuntaban una serie de tendencias que en los estudios posteriores no han hecho sino confirmarse. Esta tercera edición cuenta con los datos estadísticos completos de siete cursos escolares consecutivos, desde 1982 hasta 1989, permitiéndonos afirmar, con mayor apoyo, hipótesis que en 1987 contaban con una menor base estadística.

El cambio acelerado del contexto social en el que ejercemos la enseñanza plantea, cada día, nuevas exigencias. Nuestro sistema escolar, masificado apresuradamente en las últimas décadas, aún no dispone de una capacidad de reacción rápida para atender las nuevas demandas sociales. Cuando consigue atender una exigencia, imperiosamente reclamada por la sociedad, lo hace con tanta lentitud que, para entonces, las demandas sociales ya son otras. Los profesores se encuentran, por tanto, ante el desconcierto y las dificultades de unas demandas cambiantes y la continua crítica social por no llegar a atender esas nuevas exigencias. A veces el desconcierto surge de la paradoja de que esa misma sociedad que exige nuevas responsabilida-

des a los profesores, no les dota de los medios que ellos reclaman para cumplirlas. Otras veces, de la demanda de exigencias contrapuestas y contradictorias.

El cambio social acelerado ha convertido a nuestro sistema escolar en una realidad cualitativamente diferente de la que era hace veinte años. El profesor necesita volver a pensar el papel que representa. Y no sólo ahora. En la próxima década el desafío tecnológico, la unidad europea, las reformas cualitativas de la educación y la inevitable puesta en marcha de criterios cualitativos de control y evaluación del trabajo del profesor —por citar sólo los más evidentes— van a suponer nuevos cambios ante los que el profesor no podrá dejar de tomar postura.

Las páginas que siguen intentan ayudar al profesor en el análisis de los principales indicadores con los que podemos identificar los elementos que configuran ese «malestar» difuso que alimenta la crisis actual de la función docente. La primera vía para acabar con el «malestar» es definirlo. Saber en qué consiste. Evitar la vaguedad de ese sentimiento indeterminado.

La solución a los problemas sociales no es nunca lineal e instantánea. Enfrentar el malestar docente y reducir sus efectos negativos, pasa por una amplia serie de medidas complejas, cuya puesta en marcha requiere un notable esfuerzo, y cuyos efectos no serán patentes más que a medio plazo. Adecuar la formación del profesorado a las nuevas exigencias de la enseñanza y revalorizar la imagen social de la profesión docente son hoy dos medidas urgentes, por las que ya empiezan a preocuparse los profesores y la Administración educativa. La batalla va a librarse en la década de los noventa. En ella necesitamos que nuestros profesores recuperen el orgullo de serlo, y que nuestra sociedad reconozca el importante trabajo que realizan.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza es sueño

La escena se encuentra en penumbra. El decorado adusto enmarca la prisión de Segismundo, príncipe de Polonia. Llegada la escena XIX el actor, con voz grave, recita:

En verdad, pues reprimamos
esta fiera condición,
esta furia, esta ambición,
por si alguna vez soñamos;
y si haremos, pues estamos
en mundo tan singular,
que el vivir solo es soñar...

Llegado este punto, y sin previo aviso, el decorado de fondo queda cubierto por un nuevo telón en color fucsia, con trazos irregulares de azul fluorescente, que se ha desarrollado desde el techo.

Nuestro actor, sin percibirse del cambio de decorado, continúa su recitado mientras empieza a cundir la sorpresa y el desconcierto en el auditorio.

Sueña el rey que es rey, y vive
con este engaño mandando,
disponiendo y gobernando;
y este aplauso, que recibe
prestado en el viento, escribe...

Sin importunar a nuestro actor, dos empleados del teatro, vestidos con monos, penetran en la escena colocando un maniquí vestido con minifalda de cuero negro y con el pelo teñido de naranja y verde. Pese a alguna risa reprimida entre el público, que comienza a hacer comentarios entre sí, nuestro actor continúa impávido.

Sueña el rico en su riqueza,
que más cuidados le ofrece;
sueña el pobre que padece
su miseria y su pobreza...

En los dos últimos versos, ha descendido notablemente

su tono de voz, perdiendo convicción, en parte al observar los cambios del decorado; pero, sobre todo, cegado por la luz de los focos que ahora iluminan la escena con plena intensidad, arrancando reverberaciones rosadas del telón de fondo.

Desconcertado y perdidlo, pero sin atreverse aún a interrumpir su papel, nuestro actor continúa, buscando desesperadamente con la vista alguna explicación de los que se mueven entre bambalinas.

Sueña el que a medrar empieza,
sueña el que afana y pretende,
sueña el que agravia y ofende,
y en el mundo, en conclusión
todos sueñan lo que son,
aunque ninguno lo entiende.

Llegado a este punto, nuestro actor enmudece. Sin mirar ni dirigirse la palabra, muy serios y decididos, los dos empleados del mono azul han vuelto a penetrar en escena, colocando a ambos lados del maniquí dos tazas de inodoro.

Nuestro pobre Segismundo aún continúa vestido con sus pieles, encadenado a su papel y a la pared, ofreciendo un curioso contraste con el decorado luminoso, rosáceo y fluorescente. El contraste es tan chocante que, buena parte del público, pese a su desconcierto, ríe abiertamente.

Nuestra historia puede tener varios finales: como propone Borges en *El jardín de los senderos que se bifurcan*.

En realidad, cada profesor de este país, o del occidente europeo, ya ha inventado su final para esta historia. El desarrollo de la escena, a partir de ese punto, depende del aplomo y de las características de cada uno de ellos; pero, fundamentalmente, hay sólo dos tipos de final: detener la representación y plantear abiertamente a público y tramoyistas el problema del cambio de decorado; o bien, rebujarse en las pieles y continuar el recitado de Segismundo.

Entre los que se acogen a la primera solución de la escena, aun podemos distinguir a los que, después de reconocer públicamente el cambio de decorado y sus inconvenientes para la seriedad de la representación, concluyen pidiendo silencio al público, con el argumento de que ellos están allí para recitar a Segismundo, y continúan recitando *La vida es sueño*. Estos, como han reconocido la pre-

sencia distorsionante de las luces fluorescentes, las razas de inodoro y los maniqués de pelo naranja y verde, cada vez que arrecia el murmullo del público, o el ridículo se hace demasiado evidente, pueden parar la representación y pedir al auditorio silencio y concentración sobre el monólogo de Segismundo.

No es éste el caso de los que deciden no tener en cuenta el cambio de decorado y continúan pomposamente su recitado clásico.

Creyéndonos de la dignidad del papel que representan, interpretan las risas del auditorio como una ofensa personal, añadida al inmenso agravio del cambio de decorado, por el que esperan arreglarle las cuentas al tramoyista. Vestidos con sus togas están dispuestos a agredir a cualquiera que les recuerde la incongruencia del papel que representan. Es una guerra santa. Son los mantenedores de las esencias. Los defensores de la dignidad de nuestro teatro clásico. Los que rien sñ las turbas inculcas que debieran ser expulsadas de la casa del saber.

Un grupo aparte, entre los que deciden continuar la representación, lo constituyen los que deciden inhibirse. Después de todo —piensan— el decorado no es responsabilidad suya. Como actores, lo único que tienen que hacer es recitar su papel. En consecuencia, una vez recobrados de la sorpresa inicial, deciden reanudar la representación, tal como han venido haciendo desde siempre, sin dejarse importunar por las reacciones del público. Poco importa si el papel que interpretan ha perdido valor, si ya no consiguen arrobar al público con la tragedia de la irrealidad que confunde a Segismundo. Ellos están allí para recitar. Les pagan por eso y, por tanto, continúan su recitado, aparentemente inmunes al ridículo.

Sólo una gran creatividad y un ingenio a lo Pirandello, con un buen derroche de iniciativa, puede sacar a nuestro actor y a nuestros profesores del problema que supone el cambio de decorado. Para conservar la coherencia y recuperar los papeles, necesitamos encarnarnos en público con los tramoyistas, sacar al apuntador de su concha y cortar las risas del auditorio pidiéndoles que asuman nuestro papel.

—Sí, usted, señor. Usted, ¿qué haría si a mitad de un soliloquio de Segismundo le cambiaran el decorado?

—Y usted, señora. Abandone su cómoda sonrisa, obser-

vando las evoluciones del pobre actor por un decorado travestido. ¿Qué haría usted con cuarenta o cincuenta niños, como esos dos con los que ya no sabe qué hacer en su casa?

Es ridículo recitar a Segismundo en un escenario rosa fluorescente. Tan ridículo, casi, como seguir manteniendo una enseñanza selectiva, fuertemente competitiva y exigente para que nuestros alumnos acaben en el paro.

Tal como ocurre en el teatro pirandelliano, el público no está a salvo de lo que sucede en escena. En realidad, también se sienten agredidos por el cambio de decorado y buena parte de sus risas surgen de la sensación de alivio de no ser ellos los que están en escena.

Una buena forma de salir del apuro es la de que los profesores les exijamos, les obliguemos a responder, también ellos, ante los cambios que se suceden en el escenario.

De acuerdo, antes había que recitar a Segismundo y ahora puede resultar ridículo tras el cambio de decorado. Pero no parece justo dejar al actor que salga del trabajo solitario, mientras público y tramoyistas le contemplan expectantes, porque son ellos con sus risas y sus cambios de decorado los que han hecho imposible continuar el anti-guo discurso.

Tenemos que redefinir junto a nuestra sociedad el papel que estamos representando. No tiene sentido que el tema de enseñanza continúe el absurdo de mantener en una enseñanza masificada los objetivos de un sistema diseñado para una enseñanza de elite. No tiene sentido que sigamos enseñando la maldad de la mentira en una sociedad que la utiliza públicamente como una forma corriente de relación internacional. Nuestra sociedad es hipócrita y ambivalente cuando nos aplica a los profesores el viejo discurso de la abnegación y del valor espiritual y formativo de nuestro trabajo, cuando en realidad desprecia todo lo que no tenga valor material.

Es injusto que nuestra sociedad nos considere los únicos responsables de los fracasos de un sistema escolar masificado, apresuradamente maquillado para hacer frente a la avalancha de la crisis social, económica e intelectual de nuestra sociedad. Sobre todo cuando nadie se atreve a redefinir funciones porque puede resultar impopular.

A lo mejor ocurre que hay que concluir que la universidad es un centro de cultura, al margen de unas funciones

de formación y selección profesional que antes no sé si cumplía, pero que en los últimos años han sido borradas por el desmoronamiento. Si se adoptara este final para el cambio de decorados, la escena podría interpretarse de forma coherente: bienvenidos todos los que vengan. La selectividad quedaría abolida. Los profesores nos dedicaríamos a conseguir el mayor nivel de cultura posible en todos aquellos que quisieran venir a nuestras aulas. Los alumnos tendrían claro, como no se atreve nadie a clarificar ahora, que vendrían a estudiar y a aprender, pero que sus estudios resultan irrelevantes para encontrar un trabajo acorde. Las empresas harían luego la única selectividad existente y ahí quedaría el único valor profesional de los estudios universitarios. (Si a alguien le parece escandaloso este diseño, le ruego que compruebe, antes de escandalizarse, en cuántas universidades está ya de hecho funcionando este modelo.)

A lo mejor ocurre que no. Que nuestra sociedad quiere definir a la universidad como un centro de formación de especialistas de alto nivel. Esto también haría coherente la escena: fuerte selectividad para adecuar el número de alumnos al número de especialistas que nuestra sociedad necesita. Todos los títulos tendrían —como ocurría hace veinte años— casi asegurado un empleo. Los profesores nos dedicaríamos a preparar a una élite cualificada, a plantear una exigencia fuerte y a desempeñar el papel de selectores sociales rígidos, que nuestros alumnos aguantarían porque los titulados tendrían su premio en un puesto de trabajo cualificado.

Sin embargo, lo que es insostenible es mantener las exigencias de un sistema de élite, en un sistema masificado que no puede ofrecer a cambio ni una digna calidad de la enseñanza por falta de profesorado preparado, ni la esperanza de un trabajo cualificado al acabar los estudios. Estamos recitando a Segismundo en un decorado rosa floorescente. El discurso puede ser sublime. El resultado es ridículo.

Incluso puede ocurrir que esta disyuntiva tan tajante sea falsa. La proporción de estudiantes universitarios con respecto al conjunto de la población, no es en España más alta que en otros países. Lo que configura la masificación del sistema universitario español es la penuria de edificios, de medios humanos y de materiales para dar una enseñanza de

calidad. Aun reconociendo los esfuerzos de la Administración para dotar a nuestra universidad de mayores medios, comienza a resultar sangrante la crítica machacona sobre la falta de calidad de nuestra enseñanza universitaria, cuando un estudio comparativo publicado por el diario *El País*, ponía de manifiesto que, para atender al mismo número de alumnos que atiende la universidad donde yo enseño, una prestigiosa universidad inglesa consumía anualmente once veces el presupuesto del que nosotros disponemos.

En estas circunstancias me atrevería a afirmar que la enseñanza de calidad actualmente existente, allí donde se da, es fundamentalmente el producto del voluntarismo de un profesorado que, frente a la tentación del abandono y el dimisionismo, derrocha energías y entusiasmo supliendo con su actividad la falta de medios existente. Y esta afirmación considero que puede hacerse extensible a todos los niveles de enseñanza.

Al plantearnos los cambios del contexto, a lo mejor ocurre que el aumento del alumnado en las enseñanzas medias nos tiene que llevar a redefinirlas otorgándoles una especificidad formativa, abandonando la antigua concepción del bachillerato como paso y puente hacia la universidad. Así, los profesores de literatura dejarían de hablar para los dos alumnos que tienen en clase con intención de estudiar luego literatura, y hablarían para los otros treinta y ocho, que tienen en ese profesor al último tren al que pueden subirse para amar la lectura y descubrir la vida a través del pensamiento que reflejan los autores en sus obras.

Al estudiar el cambio de decorado, a lo mejor ocurre que nuestra sociedad se da cuenta de que tiene que apoyar al profesorado de básica para evitar un proceso de socialización divergente, sin que se produzcan fuertes interferencias en la adquisición de los saberes instrumentales mínimos y de los valores básicos, sin los cuales se hace muy difícil la convivencia.

Nuestra sociedad y nuestros profesores necesitan redefinir los valores en los que creen, los objetivos por los que trabajan y el tipo de hombre que quieren formar.

Este trabajo de clarificación es ahora más difícil que en épocas precedentes, pues, por primera vez en la historia, se exige a los profesores y al sistema de enseñanza que preparen a sus alumnos no para la sociedad presente, sino para

aquella en la que vivirán su edad adulta, y que será, sin lugar a dudas, muy distinta de la actual.

Decía Toffler que el cambio cae como un alud sobre nuestras cabezas. ¿Qué haremos cuando nos cambien los decorados cada vez en periodos más cortos de tiempo? Nuestro sistema de enseñanza deberá aceptar una dinámica de renovación permanente.

De momento, en lugar de observar divertidos o indignados cómo se golpean estudiantes y togados, tendríamos todos el deber de detener un momento la escena para dar una salida airosa al cambio de decorados.

El libro que a continuación se presenta, intenta ofrecer una visión actual de los problemas que afectan a nuestros profesores; con la esperanza de servir de ayuda, primero a ellos mismos, y luego a nuestra sociedad, en la reflexión propuesta sobre el papel del profesor en el momento histórico que nos ha tocado vivir.

Una parte de este discurso refleja un problema atemporal. El profesor ha sido siempre una figura cuestionada por la misma contradicción inherente al papel que representa. La vieja acusación de Sócrates de corromper a la juventud ilustra las tensiones existentes, hace ya veinticuatro siglos, entre lo que el profesor hace y lo que su sociedad querría que hiciera. Entre la aspiración al desarrollo creativo, crítico y personal, frente a la exigencia social de sumisión e integración en el orden establecido.

Sin embargo, un elemento nuevo ha venido a añadirse al viejo discurso. El cambio social acelerado ha hecho que se rompa toda sombra de consenso. Las exigencias de la sociedad sobre el profesor se han diversificado ante la presencia simultánea de diferentes modelos educativos, que entrañan diferentes concepciones de la educación, del hombre y de la misma sociedad del futuro, que, con esa educación, se pretende construir. Si alguna vez la sumisión social constituyó una barrera segura para educar sin excesivos problemas, la diversidad de exigencias de nuevas sociedades occidentales, pluralistas, multiculturales y multilingües, la ha hecho saltar en pedruzcos. Elija el modelo que elija, el profesor actual va a enfrentarse con la contestación de quienes piensan la educación desde otras perspectivas. Pero aún hay más. Nuestros sistemas de en-

señanza mamotéticos y burocratizados, reparcheados y apresuradamente reformados por los sucesivos responsables que intentaban hacer frente a los cambios sociales más urgentes, han multiplicado las exigencias contradictorias, desconcertando todavía más a los profesores; pero sin llegar a conseguir —como reconocen públicamente esos mismos responsables— unas estructuras educativas adecuadas a las nuevas demandas sociales. La sociedad y la Administración acusan a los profesores de constituir una rémora ante cualquier intento de renovación. Los profesores, por su parte, acusan a la sociedad y a la Administración de hacer reformas de papel, sin dotarles en la práctica de los medios materiales y de las condiciones de trabajo necesarias para una auténtica mejora de su actuación cotidiana en la enseñanza.

Criticado y puesto en cuestión, el profesor ha visto disminuir su valoración social.

Descontento con las condiciones en que trabaja, e incluso, a veces, consigo mismo, el maestro docente se ha consuetudado en una realidad constatada y estudiada, desde diversas perspectivas, por diferentes trabajos de investigación.

Las páginas que siguen pretenden estudiar las causas y consecuencias más evidentes de ese malestar docente, ofreciendo un punto de partida para la necesaria reflexión de nuestros profesores, y de nuestra sociedad en su conjunto, sobre el papel que los enseñantes desempeñan y sobre las nuevas estrategias que es preciso adoptar para responder a los cambios de escenario producidos por la aceleración del cambio social.

III. RELACIONES Y SABERES DOCENTES EN LOS CURSOS DE ACTUALIZACIÓN

ETELVINA SANDOVAL
Universidad Pedagógica Nacional, México, D. F.

AL MAESTRO se le asigna un papel central en la concreción de cualquier plan educativo. Esto no es gratuito, pues son los maestros los que en las aulas construyen la educación. Por otra parte, en México el proceso histórico de constitución del gremio magisterial de escuelas primarias dejó como saldo una heterogénea preparación profesional de estos maestros.¹ Por estas consideraciones la actualización aparece como una preocupación institucional a lo largo de los años, pues se considera que existe una relación directa entre la formación del docente y la calidad de la enseñanza que brinda. Sin embargo, esta preocupación institucional, al traducirse en propuestas, generalmente hace abstracción de los contextos en que se materializan. En cada localidad donde éstas se desarrollan interactúan sujetos con experiencia profesional, en una trama de relaciones imprevistas desde una planeación técnica normativa. Son ellos quienes le dan forma concreta a cada propuesta institucional.

¹ La necesidad de los regímenes postrevolucionarios de llevar educación a las amplias masas de la población campesina condujo a la improvisación de guiente manera: "Las autoridades educativas se encontraron frente a un dilema... llevar la escuela a los grandes sectores campesinos que habían hecho la Revolución... o su aplazamiento indefinido hasta contar con los elementos profesionalmente formados para la labor educativa" (1965, p. 253). La coexistencia en la actividad docente de maestros con distintos niveles de formación profesional persiste hasta la actualidad y se expresa de manera más aguda en el sistema de educación indígena (véase Van der Haar, 1993).

En este capítulo intento mostrar la distancia que existe entre los planes oficiales de actualización y la manera en que se materializan en prácticas en el contexto de una de las opciones para la actualización docente en México: los cursos obligatorios a maestros de educación primaria en servicio.² Los cursos de este tipo son planeados desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) y generalmente tienen como objetivo capacitar a los maestros en el manejo de "nuevos" programas o métodos de trabajo, "nuevos" procedimientos de enseñanza o "nuevas" modificaciones administrativas, que de manera constante se introducen en el sistema escolar oficial.

Para mostrar el proceso presento el análisis de prácticas observadas en unos cursos organizados por la SEP para impulsar un programa institucional de carácter nacional.³ La intención no es dar cuenta de los resultados que arrojó dicho programa, sino describir cómo se constituye la actualización de los docentes en estos cursos, la manera concreta en que éstos se desarrollan, los elementos que intervienen en ellos y las diversas formas en que los maestros los asumen. El programa mencionado es sólo el referente para analizar las características que suelen ser constitutivas de esta modalidad de actualización.⁴

Sin dejar de reconocer la validez de las intenciones y esfuerzos institucionales en la actualización de maestros en servicio, creo que un análisis como el presente, que incorpora las variables que los sujetos y sus condiciones particulares introducen en su desarrollo, puede permitir reflexionar acerca de la orientación de esta actividad, sobre todo a la luz de los actuales planteamientos de la modernización de la educación

² Existen otras opciones de actualización para maestros, como licenciaturas, especializaciones, maestrías o cursos diversos de mejoramiento profesional. Sin embargo, la institución no siempre brinda apoyo para que los docentes puedan tener acceso a ellas. Se deja entonces a las posibilidades individuales de cada maestro (de tiempo y recursos económicos) la decisión de actualizarse o de no hacerlo—en estas modalidades.

³ Este estudio es uno de los productos del proyecto de investigación "La práctica docente y su contexto institucional y social" coordinado por Elsie Rockwell y Justa Ezequiel y desarrollado en el Departamento de Investigaciones Educativas durante los años 1980-1986.

⁴ Deliberadamente se omite el nombre del programa que fue referencia empírica y del estado donde se realizó, para evitar caer en discusiones sobre la particularidad de este caso. Puesto que el interés se centra en las tendencias de la actualización de docentes en servicio, el programa en sí mismo se desplaza del foco de atención. Considero que los aspectos aquí analizados se encuentran bastante difundidos en el sistema educativo nacional.

básica, donde se concibe al maestro como promotor del cambio educativo.

En el presente análisis se privilegia el papel del sujeto particular que para desenvolverse en su contexto inmediato y enfrentar de manera satisfactoria las exigencias de su entorno debe recurrir a usos y costumbres construidos colectiva e históricamente (Heller, 1977). En este sentido, las relaciones locales y sus exigencias constituyen una referencia necesaria. Al mismo tiempo, el maestro en su práctica cotidiana ha construido una experiencia a través de la cual valora los contenidos de las propuestas de actualización institucionales en las que debe participar. En esta experiencia se integran los conocimientos y saberes docentes de los que se ha apropiado a lo largo de su trayectoria profesional. Esto permite explicar la lógica de la resistencia o aceptación de las actividades de actualización que la institución le ofrece. Con base en estos planteamientos, centro el análisis en los siguientes ejes:

a) El papel que desempeñan las relaciones que los maestros, como sujetos, construyen en su trabajo cotidiano, tanto entre colegas como con las autoridades.

b) El efecto que tienen en los cursos los conocimientos y saberes adquiridos por los maestros en su trabajo profesional. Tanto las relaciones como los conocimientos magisteriales son una construcción histórica y social que se expresa de manera específica en las diferentes actividades en las que participa el maestro en su calidad de trabajador. Rockwell (1992) ha mostrado cómo la dinámica de las prácticas sociales de los maestros en el ámbito escolar influye en sus usos de la lengua escrita. De manera similar, entre el modelo propuesto en un curso y su ejecución media una realidad compuesta tanto por prescripciones institucionales como por sujetos con historias distintas, tradiciones compartidas, relaciones establecidas y saberes propios que funciona como filtro de las propuestas de actualización. Interesa aquí analizar la manera como se expresan estos factores y el papel que desempeñan en la actualización de los maestros en servicio.

LA DISTANCIA ENTRE PLANEACIÓN Y EJECUCIÓN

Las orientaciones en la actualización de docentes en México están enmarcadas en una concepción que sitúa al maestro

como "un trabajador del Estado", difusor de las políticas educativas estatales.⁵

En ese sentido, se puede afirmar que la actualización que se brinda a los maestros en los cursos a que hago referencia responde, por regla general, a la necesidad de adecuar a los maestros al modelo pedagógico vigente, modelo que a su vez está determinado por la política educativa en turno.

Si bien las concepciones institucionales están presentes en la orientación de las propuestas de actualización, los contenidos de estos programas sufren múltiples cambios en el momento de su ejecución. Dichos cambios provienen tanto de las diferentes formas en que cada maestro se apropia de ellos y del sentido de utilidad que les asigna para su trabajo docente, como de las condiciones concretas en que se transmiten. Algunas opiniones de maestros ilustran esta situación:

MAESTRO: A los supervisores les dan un curso para enseñarles lo que entendieron los que tomaron el curso anterior y ellos nos enseñan lo que entendieron de los que habían entendido antes. **OTRO MAESTRO:** Pero nosotros, si queremos lo aplicamos, y si no, no.

Estas expresiones reflejan el malestar de los maestros ante sucesos cuyo contenido es decidido al margen de sus necesidades de actualización y frente a los procedimientos que se siguen en su operación. La actualización por multiplicación, forma institucional en que se extienden estos programas a todos los maestros, lleva implícitas modificaciones a la propuesta original al pasar por el tamiz de los transmisores que "entienden" de manera diversa los contenidos.

Por otra parte, la expresión "si queremos lo aplicamos, y si no, no" nos remite al margen de autonomía que el maestro tiene en el salón de clase y del cual hace uso según sus necesidades y reflexiones propias. Algunos autores se han referido

⁵ Esta concepción no es privativa de México. Vera y Hevia (1983, p. 44) señalan lo siguiente con referencia al sistema chileno: "El perfeccionamiento docente representa para una política educacional uno de los mecanismos de que dispone el sistema para movilizar las energías humanas disponibles o potenciales. Por tanto, las definiciones en materia de perfeccionamiento tienen que ver con las grandes definiciones operativas que asume el sistema para organizar sus recursos".

9

a las condiciones particulares de su trabajo. La correspondencia entre los planes oficiales y su ejecución en los cursos, y posteriormente en las aulas, se diluye para dar lugar a formas de organización particulares vinculadas a políticas regionales, relaciones laborales específicas, negociaciones, tradiciones, sentido común gremial, experiencia profesional y conocimientos propios de los maestros.

LOS CURSOS DE ACTUALIZACIÓN

Los cursos a maestros en servicio que son referente de este análisis suelen tener algunas características constantes: se realizan durante la jornada laboral; son de carácter obligatorio y de corta duración; se imparten en alguna escuela de la zona escolar, reuniendo para tal fin a todos los maestros que la integran. Frecuentemente su dirección recae en maestros que tienen algún puesto administrativo (técnicos de la Secretaría de Educación Pública, supervisores de zona o directores de escuela).

Los cursos pueden ser nacionales o regionales. En el primer caso, se organizan cuando se pretende introducir un programa educativo o reforma en toda la república. Los regionales, por su parte, son organizados por los cuerpos técnicos de las direcciones estatales de la SEP (o de cada dirección de primaria, en el caso del D. F.) y su objetivo explícito es corregir fallas o carencias educativas que los propios técnicos han detectado. Ambas modalidades comparten el supuesto de que existen tales carencias y, además, de que es posible superarlas a partir de modificaciones, reestructuraciones o cambios a programas o métodos. En esta lógica, el maestro es visto como el promotor fundamental de los cambios deseados, de ahí la "importancia de "perfeccionarlo" para lograrlos.

⁶ Es conveniente aclarar que la organización administrativa ha cambiado, pues en 1992 se puso en práctica la federalización y con ella la creación de secretarías de educación estatales (cuyo nombre varía en cada estado). Estas dependencias tienen ahora una mayor autonomía para organizar programas de actualización docente. En el presente trabajo sigo haciendo referencia a la Dirección de Educación Estatal de la SEP, porque era la organización existente en el tiempo que se hizo el estudio. No obstante, considero que el cambio administrativo no se ha reflejado aún en un cambio en las prácticas concernientes a la actualización impartida a los maestros de este nivel. En ellos aparecen muchos de los aspectos aquí analizados.

al "aula cerrada" como el lugar donde el maestro puede ejercer esta autonomía. En ese sentido, se convierte en el espacio que "protege al maestro contra la interferencia de administradores... y proporciona un mayor grado de libertad, de lo que sería posible con otros arreglos, permitiendo mayor elección y discreción profesional dentro del proceso de enseñanza" (Descombe, 1985). Asimismo, en la escuela se generan procesos organizativos propios en los que intervienen de manera directa los docentes y que constituyen una micropolítica que rebasa la normativa oficial (Ball, 1987). El margen de autonomía del que dispone cada maestro o cada escuela en particular también se ha mostrado en algunas investigaciones etnográficas realizadas en México (Rockwell y Mercado, 1986b; Aguilar, 1991; Medina, 1992b; Carvajal, 1988).

Esta condición del maestro como un sujeto con saberes y experiencias profesionales que actúa dentro de una situación concreta de trabajo (Mercado, 1991) entra en contradicción con la imagen institucional del docente como un técnico aplicador de procedimientos diseñados por otros. En todas las actividades que se generan en el espacio escolar, incluidas las de actualización, el maestro aporta sus saberes específicos o se apropia de otros nuevos. Por este motivo, "la realidad escolar aparece siempre mediada por la actividad cotidiana —la apropiación, la elaboración, la refuncionalización, el rechazo— que los sujetos emprenden" (Rockwell y Ezpeleta, 1985, p. 24).

En la realidad escolar también se encuentran presentes formas de relación construidas por estos sujetos, tradiciones docentes, historias locales —colectivas e individuales—, condiciones laborales concretas, mecanismos de control administrativo y político. La escuela constituye así "una compleja trama en permanente construcción frente a la cual la abstracción voluntaria puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada en forma particular, dejando márgenes variables para una mayor o menor posibilidad hegemónica" (Rockwell y Ezpeleta, 1985, p. 5).

En función de estas condiciones, en los cursos de actualización a maestros se encuentra a sujetos que enfrentan esta actividad laboral obligatoria desde diferentes perspectivas, que filtran y seleccionan los contenidos propuestos, además de interpretarlos de acuerdo con su experiencia y adecuarnos

Otra característica es que los maestros en servicio generalmente no participan en la planeación de los cursos que reciben. Como se parte del supuesto de que la educación tiene un bajo nivel de calidad, no parece relevante buscar los cambios y puntos de vista de los maestros para incorporarlos a las nuevas propuestas. En cambio, la tendencia es capacitarlos para que lleven a cabo exitosamente las modificaciones planeadas en otras instancias.

Al evaluar el éxito de estos programas con una apreciación cuantitativa, las autoridades generalmente centran su interés en el número de maestros capacitados (y en su consecuente multiplicación de los beneficios a los alumnos que éstos atienden), descuidando el seguimiento de sus efectos.

El material empírico que sirve de base a este estudio fue producto de un trabajo de campo,⁷ consistente en observaciones de cursos de actualización impartidos en observación e introducción de un programa educativo nacional en un estado de la república cercano al Distrito Federal. También se realizaron observaciones de acontecimientos colaterales (ceremonias de inauguración, clausuras y festivales) y entrevistas con los organizadores de los cursos, con asesores, maestros, directores y supervisores asistentes a ellos. Asimismo fueron objeto de análisis con fines comparativos algunas observaciones de otros cursos que en momentos diferentes se impartieron en la región. Esto permitió comprobar que las prácticas observadas se presentaban en otros programas de actualización y descansaban sobre supuestos similares.

Los cursos del programa que se analiza se desarrollaron en tres niveles: grupos técnicos estatales, supervisores y maestros de grupo. Esta organización preveía que, después de recibir un curso, los técnicos de cada estado debían dictarlo a los supervisores y éstos, a su vez, transmitirlo a los maestros de grupo, quienes aplicarían en sus escuelas las innovaciones propuestas.

⁷ Esta etapa de trabajo de campo fue realizada por Concepción Jiménez, integrante del equipo que desarrollaba el proyecto de investigación "La práctica docente y su contexto institucional y social". Concepción Jiménez hizo varios análisis de este material que se encuentran en su trabajo inédito "Como participan los maestros en las reformas educativas" (México, 1982), y en diversas ponencias sobre la actualización de maestros.

Al parecer, el supuesto era que habría una transmisión fiel de lo planeado, aunque en las observaciones esta correspondencia no existió, ni siquiera en los niveles por los que pasaban los cursos antes de llegar a los maestros de grupo. Por el contrario, en la línea de transmisión entre niveles, los contenidos iban sufriendo modificaciones atribuibles tanto a las diferentes percepciones de los sujetos participantes y la selección de contenidos que hacían, como a las condiciones materiales y de tiempo con que se trabajó en cada nivel. También hubo modificaciones en el número de documentos del programa que se manejaron, los cuales fueron acortándose hasta que, al llegar al último nivel, los maestros de grupo recibieron sólo un cuadernillo con una síntesis de los principales puntos del programa.

Asimismo, mientras que los cuerpos técnicos estatales trabajaron alrededor de 50 horas durante una semana, los supervisores recibieron un total de 20 horas de cursos y los maestros menos de 10 horas (sólo dos mañanas). Otras diferencias se dieron en los locales (mejores o peores) y en los estímulos otorgados: mientras que los técnicos y supervisores recibieron compensaciones económicas por su asistencia (también diferentes: mayores a los primeros y más bajas a los segundos), a los maestros de grupo no se les dio nada. Una funcionaria del cuerpo técnico estatal justificaba así esa situación: "Es que los maestros de grupo son muchos, no le alcanzaría a la SEP".

Todas estas diferencias, sumadas a cierta autonomía de cada equipo de asesores, conducían a que se seleccionaran los temas más importantes, según el criterio de los asesores o de sus jefes, o a que se acortaran para adecuarlos al tiempo real del que se disponía. Algunos temas se eliminaban o se cambiaban con criterios tales como el contar o no con material para abordarlos.

En este trabajo analizo dos eslabones del sistema de multiplicación: los cursos a supervisores y los cursos a maestros de grupo.

I. *Los tres modelos del proceso de conocimiento*

El que los historiadores, al igual que los representantes de otras ciencias, tengan o no conciencia de ello, o el que reconozcan o no la función de la filosofía en su disciplina y en sus puntos de vista sobre el proceso del conocimiento y, por consiguiente, sobre el problema de la verdad, tiene su origen en la filosofía. Más aún: ellos están influidos por las ideas filosóficas más difundidas y la responsabilidad de ello incumbe en primer lugar a la filosofía.

Actualmente, el análisis filosófico del proceso de conocimiento y de sus productos, que constituye la sustancia de lo que se denomina la teoría del conocimiento, posee una literatura tan abundante (en filosofía no se produce una "selección natural" de lo que se escribe a causa de su envejecimiento) que toda una vida no bastaría a un individuo para leerla toda y profundizar en ella. Por otra parte, puede suponerse razonablemente que diversas ideas calificadas de "nuevas" ya han sido expresadas, en forma más o menos desarrollada, en esta literatura. En tales circunstancias puede procederse de dos maneras: o procura uno sumergirse en este mar de erudición y se expone su saber ante un extenso público, contribuyendo así al decoro del científico aunque sin aportar nada al problema, a excepción quizá de la pesadez de la exposición y del aburrimiento; o se ignoran las normas del ceremonial científico y se formula de modo sencillo y directo todo cuanto tiene que decirse sobre dicho tema. Evidentemente, en este último caso, existe el riesgo de perder no sólo las ventajas del decoro tan importante todavía en ciertos medios, sino también la posibilidad de satisfacer las deudas de gratitud científica contraídas con todos aquellos a quienes se les debe alguna aportación intelectual, lo que es más lamen-

table. Puesto que yo opto intencionalmente por la segunda actitud, empezaré declarando que los elementos de cuanto tengo que decir sobre el proceso de conocimiento y sus productos, y que considero como un prólogo indispensable a mis exposiciones, han sido dados a conocer reiteradamente y han sido analizados bajo diversos aspectos en la literatura sobre dicho tema. Debido a esta notoriedad, es inútil sobrecargar esta exposición haciendo gala de erudición y llenándola de citas. La única originalidad que puede pretender el autor reside en la manera con que disponga en un conjunto los elementos conocidos y el uso que haga de este conjunto en sus razonamientos.

Empiezcamos, pues, por la tradicional tríada que aparece en cada análisis del proceso de conocimiento (con la evidente reserva de una terminología diferenciada): sujeto cognoscente, objeto de conocimiento y conocimiento como producto del proceso cognoscitivo. Aquí, deliberadamente, hacemos abstracción del aspecto psicológico del problema y, en consecuencia, no nos ocuparemos del acto de conocer, concentrándonos solamente en la problemática gnoseológica.

Por simple pedantería, agreguemos que cada uno de los términos mencionados ("sujeto", "objeto" y "conocimiento") representa por sí solo un contenido y una problemática filosófica extremadamente complicada que no desarrollaremos a causa del contexto de nuestros análisis. Nos bastará admitir algunas significaciones intuitivas de estos términos suponiendo que son conocidas. Después por razones fundamentales y no semánticas nos referiremos sólo a uno de ellos, al "sujeto cognoscente". *Hic et nunc*, nos interesamos en la tríada del proceso cognoscitivo solamente desde el punto de vista de la tipología de las relaciones que intervienen entre sus elementos. Por consiguiente, distingo tres modelos fundamentales del proceso de conocimiento (teóricamente, como se verá más adelante, teniendo en cuenta las combinaciones posibles entre sus elementos constitutivos, existen más de tres).

Si, por proceso de conocimiento, entendemos una interacción específica entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, que tiene como resultado los productos mentales que denominamos conocimiento, la interpretación de esta relación sólo es concebible en el cuadro de algunos modelos teóricos. Esta tipología no es, de ningún modo, especulativa,

puesto que cada uno de los modelos ha encontrado su ilustración concreta en corrientes filosóficas históricamente existentes.

Nuestro primer modelo tiene tras sí la concepción mecanicista de la teoría del reflejo. De acuerdo con esta concepción, el objeto de conocimiento actúa sobre el aparato perceptivo del sujeto que es un agente pasivo, contemplativo y receptor; el producto de este proceso (el conocimiento) es un reflejo o copia del objeto, reflejo cuya génesis está en relación con la acción mecánica del objeto sobre el sujeto. A eso se debe que calificásemos de mecanicista este modelo.

Como ya hemos dicho, este modelo está efectivamente representado en la historia del pensamiento filosófico y, a partir de la filosofía, irradian a todos los restantes dominios del pensamiento. En cierto sentido es ya clásico tanto por la frecuencia con que surge como por su dilatada historia: se remonta por lo menos a la teoría democritiana de los *átomos* y subsiste hasta el moderno sensualismo y el empirismo trascendente. También es clásico por el hecho de que está asociado históricamente a la llamada definición clásica de la verdad, que proporciona el fundamento teórico necesario de la tesis según la cual un juicio es verdadero cuando lo que enuncia concuerda con su objeto. Sin la teoría del reflejo, cuya interpretación no debe ser necesariamente mecanicista y simplificada, sería imposible defender de manera consecuente la definición clásica de la verdad.

El primer modelo supone, pues, que el sujeto es un agente pasivo, contemplativo y receptor, cuyo papel en la relación cognoscitiva es registrar los estímulos procedentes del exterior, a modo de espejo en el caso de las percepciones visuales, diferencias entre las imágenes de la realidad percibidas por distintos sujetos cognoscentes se reducen a las diferencias individuales o genéricas del aparato perceptivo. Popper denomina gráficamente a esta teoría del proceso cognoscitivo la "teoría de la conciencia-recipiente" (*eine K ubeltheorie des Bewusstseins*).⁶ Históricamente se relaciona con las distintas corrientes del pensamiento materialista, ya que presupone necesariamente el reconocimiento de la realidad del objeto de conocimiento y la interpretación sensualista y empírica de la relación cognoscitiva. Si bien la concepción materialista del mundo ayuda por una parte a los teóricos del conocimiento a captar mejor

y a comprender el elemento objetivo de la relación cognoscitiva, por la otra oscurece (sin impedirla en caso alguno) la aprehensión del agente subjetivo, ya que acentúa precisamente el elemento objetivo. Marx no hacía más que comprobar un hecho notorio al escribir en sus *Tesis sobre Feuerbach (I)*, que todo el materialismo pasado captaba la realidad bajo la forma de objeto, y no como actividad humana, mientras que el aspecto activo era desarrollado por el idealismo, aunque de modo imperfecto por abstracto.

Si en el primer modelo, pasivo y contemplativo, predomina el objeto en la relación sujeto-objeto, en el segundo modelo, idealista y activista, se produce todo lo contrario: el predominio, o la exclusividad, vuelve al sujeto cognoscente que percibe el objeto de conocimiento como su producción. Este modelo se ha concretado en diversas filosofías idealistas subjetivas y, en estado puro, en el solipsismo.

Marx veía la superioridad del idealismo sobre el materialismo premarxista en el hecho de que desarrollaba el lado activo en la filosofía y, por consiguiente, en la teoría del conocimiento. Este hecho se hace evidente sobre todo en nuestro segundo modelo de la relación cognoscitiva: la atención se concentra en el sujeto al que se atribuye incluso el papel de creador de la realidad. Ciertamente en este modelo, en contradicción con la experiencia sensible del hombre, desaparece el objeto de conocimiento, pero el papel del sujeto, se destaca más. Ello confirma una vez más la tesis psicológica que pretende que el fundamento teórico del que se parte para proceder a las observaciones y análisis determina la fijación de la atención en tal o cual aspecto de la realidad.

Un excelente análisis de esta fijación en el sujeto y, por consiguiente, en el factor subjetivo del proceso de conocimiento (lo que caracteriza al segundo modelo) se encuentra en las reflexiones epistemológicas de K. Mannheim. Bajo una clara influencia de Marx y del marxismo, Mannheim subraya el papel de los dos factores en este fenómeno: la conexión del orden social tradicional y de la visión del mundo que le acompaña, así como la impugnación del principio de autoridad al que se opone el individuo humano y sus experiencias, a

⁶ K. R. Popper, *Die Offene Gesellschaft und ihre Feinde*, Berna, 1958, t. II, p. 282.

relación cognoscitiva? La respuesta es evidentemente afirmativa. A modo de ejemplo, podemos citar las distintas variantes del modelo dualista, en especial el modelo fundado en la concepción formulada por Leibniz de la armonía preestablecida, en la concepción del ocasionalismo, etc. ¿Por qué no hemos prestado atención a estos modelos? Por la simple razón de su carácter anticientífico, es decir místico, que les quita todo valor heurístico, a la vez que toda capacidad de afectar las mentes de los investigadores contemporáneos.

En consecuencia, podemos volver a nuestro auténtico problema con el análisis y desarrollo del modelo elegido de la teoría del reflejo interpretado en un sentido activista.

En este modelo la relación cognoscitiva también sigue siendo una relación entre el sujeto y el objeto. Por otra parte esto es la evidencia misma: desprovista de uno de sus términos, la relación cesa de inmediato de existir. Para el materialista (y la elección del modelo del proceso de conocimiento va ligada indisolublemente a la visión del mundo en cuyo contexto y sobre la base de la cual se realiza esta elección), es indudable que el objeto de conocimiento, fuente exterior de las percepciones sensibles del sujeto cognoscente, existe objetivamente; es decir fuera e independientemente de cualquier espíritu cognoscente. Solamente pueden negar la tesis ontológica sobre el modo de existencia del objeto de conocimiento quienes se han perdido en el callejón sin salida de la especulación filosófica, aunque contradicen por otra parte necesariamente con su práctica cotidiana sus puntos de vista necesarios. No obstante, aun insistiendo en el objeto y sus implicaciones (con este único fin, he repetido algunas tesis en realidad triviales desde el punto de vista del materialismo), el partidario del tercer modelo ve en el sujeto al término principal de la relación cognoscitiva. Este hecho está en relación estrecha con la introducción del factor antropológico en la teoría del conocimiento, que es precisamente el aspecto del problema que debemos desarrollar.

La concepción del individuo debe anteponerse, puesto que constituye (y se revela) el problema no sólo de cualquier filosofía del hombre considerada en sí misma, sino también de cualquier análisis en el que el hombre, como individuo concreto, activo, desempeñe un papel importante.

Cuando hablamos de la relación cognoscitiva como relación entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento,

finales de la Edad Media y a comienzos de los tiempos modernos.¹ Sin embargo, todo depende de los términos en que se conciba e interprete este individuo.*

Con la problemática del individuo humano, que trataremos a continuación, penetramos en el ámbito del tercer modelo que, al principio de la preponderancia de uno de los elementos de la relación cognoscitiva —del objeto (en el primer modelo) o el sujeto (en el segundo modelo)— opone el principio de su interacción. Aquí, de modo contrario al modelo mecanicista del conocimiento para el que el sujeto es un instrumento que registra pasivamente el objeto, se atribuye un papel activo al sujeto que a su vez está sometido a condicionamientos diversos, en particular a determinismos sociales, que introducen en el conocimiento una visión de la realidad transmitida socialmente. Este tercer modelo también es lo opuesto al modelo mecanicista, pero al revés del idealismo subjetivo que escamotea en forma mística el objeto de conocimiento, sólo deja en el campo de batalla el sujeto cognoscente y sus productos mentales. Como contrapartida propone, en el marco de una teoría modificada del reflejo, una relación cognoscitiva en la cual el sujeto y el objeto mantienen su existencia objetiva y real, a la vez que actúan el uno sobre el otro. Esta interacción se produce en el marco de la práctica social del sujeto que percibe al objeto en y por su actividad. Este modelo del proceso de conocimiento, a favor del cual me pronuncio, se concreta en la teoría del reflejo correctamente interpretada que desarrolla la filosofía marxista.

Es evidente que la elección de uno de estos tres modelos implica importantes consecuencias para el conjunto de nuestra actitud científica y en particular para nuestra concepción de la verdad. Hasta aquí, sólo hemos construido una tipología enumerativa. Ahora debemos fundamentar la elección llevada a cabo y desarrollar, por consiguiente, las categorías que entran en juego. Sin embargo, antes de llevar adelante nuestra exposición positiva, deslindemos el terreno explicando, aunque sea con brevedad, por qué hemos limitado nuestro horizonte a ciertos modelos, rechazando los restantes a *limine*.

En primer lugar, ¿son posibles y existen otros modelos de

¹ K. Mannheim, *Ideologie und Utopie*, Frankfurt, 1952, p. 13 y ss.

(*Ideologie und Utopie*, Ed. Aguilar, Madrid, 1966, pp. 61 y ss.).

* *Ibid.*, p. 26 y ss. (ed. esp. cit., p. 76 y ss.).

es evidente que nuestras intenciones dependen en gran medida (o en su totalidad) del sentido que atribuyamos a la expresión "sujeto cognosciente". Dos son las concepciones que aquí se enfrentan: una individualista y subjetivista, y otra, social y objetivista.

En la época moderna, la primera concepción se inscribe por su génesis en la convulsión que sufre el antiguo orden económico-social y que, en la transición de una formación a otra, conduce a la disgregación de las relaciones existentes entre el individuo y la sociedad y, por consiguiente, en el nivel de la conciencia, a la incomprensión del papel de la sociedad en el condicionamiento del individuo. A este fenómeno especialmente se refiere Karl Mannheim, autor ya mencionado, que acusa de modo manifiesto la influencia de Marx no sólo en la cuestión del condicionamiento social de las opiniones y de las actitudes humanas, sino también de modo principal (aún cuando la literatura sobre el tema en general no lo señale) en su concepción del hombre como individuo social. Así, según Mannheim, nada hay de fortuito en el hecho de que haya sufrido una nueva concepción del individuo humano, en la que éste se capte en relación con sus determinaciones sociales, cuando se han hecho sensibles los efectos sociales del orden social individualista, que limita con la anarquía.*

De acuerdo con la concepción individualista y subjetivista, el individuo está aislado de la sociedad y se halla sustraído a su acción; en otras palabras, es captado prescindiendo de la cultura y, por consiguiente, reducido a su existencia bioló-

* "La ficción del individuo aislado y auto-suficiente sirve de base, en diversas formas, a la egiptomanía individualista y a la psicología dualista (...). Estas dos teorías han crecido sobre el suelo de un individualismo teórico exagerado (tal como se encuentra en la época del Renacimiento y del individualismo liberal) que solamente podría haberse producido en una situación social en que la conexión podría haberse individuado y el grupo había sido perdida de vista. Con frecuencia, en situaciones sociales semejantes, el observador olvida el papel de la sociedad en la formación del individuo, hasta el punto que deriva la mayoría de sus rasgos, que evidentemente son sólo posibles como resultado de una vida común y de la interacción entre individuos (...). No es un simple accidente el que el punto de vista sociológico aparezca al lado de los otros sólo en fechas relativamente tardías. Ni es un azar que la perspectiva que reconcilia las esferas social y la cognoscitiva aparezca en un tiempo en que el mayor esfuerzo de la humanidad consiste, una vez más, en el intento de contrarrestar la tendencia de una sociedad individualista carente de dirección, que se está deslizando hacia la anarquía, recurriendo a un tipo de orden social más orgánico." K. Mannheim. *Ideologie und Utopie*, ed. cit., pp. 26-30 (ed. esp. cit., pp. 76-81).

gica que de modo natural determina sus caracteres y propiedades. A pesar, pues, de las apariencias, esta concepción no eleva el papel del individuo, del sujeto, en el proceso del conocimiento; sino que por el contrario lo rebaja. Solamente una concepción de esta clase puede conducir a la construcción del modelo mecanicista, pasivo y contemplativo, de la relación cognoscitiva. El individuo humano se halla determinado biológicamente e introduce esta determinación en el proceso de conocimiento por el cauce de su aparato perceptivo, el cual no hace más que registrar y transformar los impulsos procedentes del mundo exterior.

El error reside, en primer lugar, en esta singular construcción del individuo, y después en la concepción del conocimiento como contemplación y no como actividad. Así, estas falsas premisas no sólo determinan la construcción del modelo de la relación cognoscitiva, sino que también prejuzgan la solución del problema en cuestión, a saber: ¿cómo se opera el proceso de conocimiento en tanto que relación entre el sujeto y el objeto?

Estas dos premisas falsas frecuentemente han sido objeto de las críticas procedentes de las más diversas posiciones. No obstante, es Marx quien ha dado en el blanco con prioridad en el tiempo y superioridad por el modo sistemático y concuente con que aborda el problema y fundamenta una nueva concepción. A título de fuente de información sobre las ideas de Marx en estas cuestiones, elijo preferentemente las *Tesis sobre Feuerbach*, aún cuando estos temas están más desarrollados en *La Ideología Alemana* y en otras obras suyas. Hago esta elección porque considero que este texto genial, escrito además por su autor (que apenas tenía 27 años) en la forma sucinta de tesis destinadas al análisis crítico de la filosofía de Feuerbach, esboza a grandes rasgos una nueva filosofía revolucionaria. Teniendo en cuenta especialmente su carácter conciso, para comprender y apreciar las *Tesis*, debe tenerse un profundo conocimiento de la filosofía en general y de la filosofía de Marx en particular. No son pues de lectura fácil, lo que de ningún modo disminuye su gran valor, como sabe perfectamente hoy día cualquier filósofo profesional que podría señalar, a modo de ejemplo, la interpretación y la significación del *Tractatus logico-philosophicus* de L. Wittgenstein.

En su Tesis VI, Marx formula ideas revolucionarias sobre

la concepción del individuo en la medida en que constituyen una crítica profunda de la antropología filosófica de L. Feuerbach, representativa de la época, y en que ponen al mismo tiempo los fundamentos de una nueva antropología que hasta nuestros días ha conservado todo su valor y su actualidad, y esto no sólo en el marco de la filosofía marxista. Yo he tomado estas ideas como fundamento y punto de partida de mi concepción del individuo; concepción que considero como marxista tanto por su génesis, puesto que emana directamente de las ideas expuestas *expressis verbis* por el propio Marx como por su concordancia con las restantes tesis de la concepción marxista del mundo. Las ideas a que me refiero son las siguientes:

El hombre es en su realidad el conjunto de las relaciones sociales; si se prescinde de este componente social del individuo, solamente subsisten entre los hombres los lazos que origina la naturaleza, lo cual es falso.

Tal es precisamente la cuestión que se plantea: ¿el individuo es sólo un ejemplar de su especie biológica, ligado a sus semejantes de un modo puramente natural, biológico? A esta cuestión la ciencia contemporánea responde negativamente: ciertamente el individuo es un ser biológico como ejemplar de la especie *homo sapiens*, pero esto no es suficiente para caracterizarlo, puesto, que, además de los determinismos biológicos, sufre los determinismos sociales y por esto precisamente es un ser social. Marx formula esta verdad de modo muy elocuente cuando dice que el hombre "es el conjunto de las relaciones sociales".

No pretendo de ninguna manera subestimar el condicionamiento natural, biológico, del individuo humano y de su personalidad, o sea del conjunto de ideas, actitudes y disposiciones psíquicas inherentes al individuo real. El hombre participa del mundo animal, tanto por su aspecto genético como por su aspecto actual. Por tanto, sería falso negar lo que Feuerbach, por ejemplo, afirmaba ya en su antropología, es decir que el hombre como parte de la naturaleza está sometido a sus leyes generales. Este error sería tanto más inadmisiblemente cuanto que nuestros conocimientos actuales son incomparablemente más amplios sobre los determinismos biológicos o bioquímicos del individuo; hoy, por ejemplo, se está delimitando cada vez más el problema del código genético gracias a la explicación del papel desempeñado por los ácidos ribonucleicos (ADN y ARN) en el mecanismo de la herencia

y nos aproximamos peligrosamente al momento en que una intervención bioquímica permita una ingerencia en el ámbito de la personalidad humana. Digo "peligrosamente", porque si se consiguiera descifrar el misterio del código genético hasta el punto de poderse intervenir prácticamente en su estructura, el hombre dispondría en las relaciones interindividuales de un poder en cierto sentido superior, por sus efectos tanto negativos como positivos, al poder adquirido con el desciframiento del misterio de la energía atómica. En todo caso, ningún investigador serio de los problemas del hombre puede considerar despreciable su aspecto biológico; muy al contrario.

Pero esto no disminuye en absoluto el valor que se deba atribuir a los condicionamientos sociales del hombre. Aún cuando se comprendan en sus justas proporciones las determinaciones naturales del hombre, cualesquiera que sean nuestros conocimientos al respecto, seguirá siendo igualmente cierto que el hombre, de una manera que lo diferencia cualitativamente del resto del mundo animal, es un ser apto para el proceso de aculturación y es el producto de la evolución de la naturaleza y del desarrollo de la sociedad. Más todavía: si se le aísla de su contexto cultural, se hace imposible comprender al hombre incluso bajo el único aspecto de sus determinaciones naturales, puesto que éstas son el resultado de una evolución sobre la cual también ejerce su acción el factor social. Y volviendo a nuestro ejemplo anterior, el día en que, después de haber descubierto las leyes estructurales del código genético, la humanidad se fije como objetivo profundizar también en sus leyes dinámicas, el factor social y cultural interviendrá una vez más en el ámbito de la naturaleza.

Solamente a condición de tener presentes todos estos aspectos del problema es posible comprender al "hombre" no como un ser abstracto, es decir como un simple ejemplar de su especie biológica, sino como un individuo concreto, o sea teniendo en cuenta su especificidad histórica, social e individual.¹⁰ Sólo el individuo concreto, captado tanto en su condicionamiento biológico como en su condicionamiento social, es el sujeto concreto de la relación cognoscitiva. Con esto se hace evidente que esa relación no es ni puede ser pasiva; que su sujeto siempre es activo, y que introduce, y necesaria-

¹⁰ Ya he tratado más extensamente estos problemas en mi obra *Le marxisme et l'individu* (capítulo: "La conception marxiste de l'individu"), Armand Colin, París, 1968, pp. 61-116. (Ed. esp. *Marxismo e individuo humano*, Ed. Grijalbo, México, 1967.)

Y que, por consiguiente, siempre es en una acepción determinada de estos términos, un proceso subjetivo-objetivo.

¿Qué es, en efecto, el sujeto en la relación cognoscitiva? Ciertamente no se puede reducir al simple aparato perceptivo biológicamente determinado que se limita a registrar los estímulos externos, aun cuando el sujeto deba poseer necesariamente tal aparato. Lo decisivo es precisamente lo que diferencia al hombre del animal y se manifiesta en su aculturación, en el hecho de que es, a la vez, *producto* y *productor* de la cultura. No vamos a establecer aquí lo que permite y condiciona la capacidad de aculturación del hombre. Aceptando este proceso dado, nos interesan por el contrario sus efectos en el proceso del conocimiento.

El hecho de que el hombre, el sujeto, sea "el conjunto de sus relaciones sociales", entraña diversas consecuencias también sensibles en el ámbito del conocimiento. En primer lugar, la articulación dada del mundo, o sea la manera de percibirlo, de distinguir en él elementos determinados, la dinámica de las percepciones, etc., está relacionada con el lenguaje y con el aparato conceptual que recibimos de la sociedad, por medio de la educación considerada como la transmisión de la experiencia social acumulada en la filogénesis.¹¹ En segundo lugar, nuestros juicios están socialmente condicionados por los sistemas de valores que aceptamos y que poseen todos ellos un carácter de clase; hecho que el marxismo, seguido por la sociología del conocimiento, ha puesto particularmente de relieve. Sin poder detenernos en todos los factores biológicos y sociales que, en la ontogénesis del individuo, forman su psiquismo, su conciencia y su subconsciente, tales son las principales determinaciones sociales del sujeto cognoscente y de su comportamiento; determinaciones que significan otras tantas direcciones en la investigación cuyos resultados obligan a rechazar definitivamente el modelo pasivo, mecanicista, de la relación cognoscitiva. El sujeto cognoscente no es un espejo, ni un aparato que registre pasivamente las sensaciones originadas por el medio ambiente. Por el contrario, es precisamente el agente que dirige este aparato, que lo orienta y regula, y transforma después los datos que éste le proporciona. Alguien ha escrito

¹¹ Cf. A. Schaff, *Langage et connaissance*, París, 1969, *Anthropos* (capítulos: "Langage et pensée", "Langage et réalité"). Ed. esp. *Len* *guaje y conocimiento*, Ed. Grijalbo, México, 1967.

a la acción de fotografiar la realidad olvidan, entre otras cosas, que la máquina fotográfica registra lo que el ojo y la mano del fotógrafo han enfocado, y a esto se debe que una fotografía no sea nunca idéntica a otra.

El sujeto cognoscente "fotografía" la realidad con ayuda de un mecanismo específico producido socialmente que dirige "el objetivo" de la máquina. Además, "transforma" las informaciones obtenidas según el complicado código de las determinaciones sociales que penetran en su psiquismo por mediación del lenguaje en que piensa, por mediación de su situación de clase y de los intereses de grupo que se relacionan con ella, por mediación de sus motivaciones conscientes y subconscientes y sobre todo por mediación de su práctica social sin la cual el conocimiento sería una ficción especulativa.

En este preciso momento de nuestros análisis, surge a plena luz la segunda idea revolucionaria del marxismo en la cuestión del conocimiento y del sujeto cognoscente. Esta idea concierne a la categoría de la praxis en el conocimiento humano.

En las *Tesis* citadas anteriormente, Marx escribe:

"La falla fundamental de todo el materialismo precedente (incluido el de Feuerbach) reside en que sólo capta la cosa (*Gegenstand*), la realidad, lo sensible, bajo la forma del *objeto* (*Objekt*) o de la *contemplación* (*Anschauung*), no como *actividad humana sensorial*, como *práctica*; no de un modo subjetivo..." (Tesis I).

"Feuerbach no se da por satisfecho con el *pensamiento abstracto* y recurre a la *contemplación* (*Anschauung*); pero no concibe lo sensorial como actividad sensorial humana *práctica*" (Tesis V).

Aquí aislamos un fragmento de la rica problemática de la *praxis* en Marx tal como está planteada en sus *Tesis sobre Feuerbach*, fragmento que en nuestra perspectiva tiene un valor decisivo. Se trata del papel de la práctica en el proceso de conocimiento, de la importancia de esta categoría en la concepción del sujeto cognoscente.

Hasta aquí hemos intentado establecer el papel activo del sujeto en el conocimiento, refiriéndonos a las determinaciones sociales del sujeto considerado como "conjunto de las relaciones sociales". Nuestra intención era demostrar que el objeto no es un aparato registrador pasivo, sino que por lo contrario introduce en el conocimiento un factor subjetivo, ligado a su

condicionamiento social. Esta aportación del sujeto explica las diferencias existentes, no sólo en la valoración e interpretación de los hechos, sino también en la percepción (la articulación) y descripción de la realidad; diferencias que caracterizan el conocimiento de sujetos pertenecientes a distintas épocas históricas, o, si son contemporáneos, a distintos medios (étnicos, sociales, etc.). Sin embargo, el carácter activo por excelencia del sujeto cognoscente está en relación con el hecho, olvidado en la mayor parte de los análisis abstractos, de que el conocimiento equivale a una actividad. Esto es lo que Marx quería decir cuando reprochaba a Feuerbach que no captara el conocimiento del mundo sensible como una actividad práctica, o sea como una actividad que transforma la realidad apprehendida; es significativo que Marx definiera este conocimiento como una actividad "sensorial humana práctica" (Tesis V). Esta concepción del conocimiento funda el reproche que Marx dirige a todo el materialismo pasado que no capta la realidad, el objeto como actividad concreta humana y como práctica y, por consiguiente, no la aprehende a partir del papel activo del sujeto y, en este sentido, de modo subjetivo.

Ambos elementos, la definición del individuo humano como ser *social* y la concepción del conocimiento como actividad concreta, en cuanto práctica, son necesarias para describir y comprender el tercer modelo de la relación cognoscitiva; modelo ligado íntimamente a la teoría del reflejo interpretada en términos activistas, única interpretación coherente con el sistema de la filosofía marxista.

La teoría del reflejo puede ser interpretada de dos maneras: en el espíritu del modelo mecanicista de la relación cognoscitiva (el primero de nuestra tipología), es decir considerando al conocimiento como un proceso pasivo y contemplativo; o en el espíritu del modelo objetivo-activista (tercer modelo), es decir considerando al conocimiento como una actividad concreta práctica.

A pesar de las diferencias existentes entre estos dos modelos de la relación cognoscitiva, ambos se insertan en el marco de la teoría del reflejo ampliamente entendida y, evidentemente interpretada en cada ocasión en otros términos. Contienen efectivamente elementos comunes que presuponen conjuntamente una concepción del conocimiento opuesta a la implicada por el segundo modelo, idealista y activista, y, por tanto, autorizan el empleo de la denominación común de "teoría del

reflejo". ¿Cuáles son estos elementos?

Uno y otro modelos reconocen la existencia objetiva del objeto de conocimiento, es decir al margen e independientemente de cualquier conciencia cognoscente. Esta posición es materialista por lo que se refiere a la ontología y realista desde el punto de vista gnoseológico, lo que opone claramente la teoría del reflejo, en sus distintas versiones, a cualquier concepción subjetivista e idealista del proceso de conocimiento.

Los adeptos de esta posición admiten también que el objeto de conocimiento es la fuente exterior de las percepciones sensibles sin las cuales el proceso de conocimiento sería imposible. Esta tesis es la consecuencia del realismo en gnoseología y del materialismo en ontología.

Admiten asimismo que el proceso de conocimiento constituye una relación particular entre el sujeto y el objeto que existen objetivamente, una relación, por tanto, que es subjetivo-objetiva.

Finalmente consideran que el objeto es cognoscible y, por consiguiente, contrariamente a todo agnosticismo, que la "cosa en sí" se convierte en el proceso de conocimiento en una "cosa para nosotros".

Aunque nos limitemos a estos cuatro puntos, podemos captar toda la importancia de los elementos comunes a las distintas versiones de la teoría del reflejo, que, a pesar de sus diferencias internas, se contraponen solidariamente al idealismo y al agnosticismo. En particular, los puntos tres y cuatro explican por qué el término "reflejo" ha dado nombre a una teoría que ha nacido históricamente en oposición al agnosticismo, sobre todo el kantiano, y al idealismo.

Estas bases comunes no excluyen las diferencias en la interpretación de la teoría del reflejo; diferencias que existen realmente en las versiones conocidas de dicha teoría. ¿En qué consisten esas diferencias?

La primera concierne a la concepción del sujeto cognoscente que, si bien es considerado como un ser objetivo por todos los representantes de la teoría del reflejo, posee un carácter pasivo y receptivo para unos y un carácter activo para los otros.

Asimismo, si los unos sólo conciben al sujeto cognoscente desde una perspectiva individualista, los otros lo ven desde una perspectiva social, como el producto de las determina-

Después, si bien las distintas versiones de la teoría del reflejo reconocen que el conocimiento es un proceso subjetivo-objetivo, cada una de ellas puede interpretarse de modo distinto la objetividad del proceso; esta interpretación está estrechamente relacionada no sólo con la concepción del sujeto, sino también con la del conocimiento mismo, considerado como un proceso contemplativo y pasivo para los unos y como un proceso activo y práctico para los otros.

Finalmente, la unanimidad de todos sobre el carácter cognoscible del objeto de conocimiento no impide en absoluto concebir el conocimiento bien como acto único, bien como un proceso infinito. También pueden darse concepciones distintas sobre los productos mentales del proceso cognoscitivo, considerados literalmente por unos como si fueran copias, reproducciones y, por tanto, imágenes fieles (según el realismo ingenuo: el objeto es tal como aparece en el conocimiento sensorial y las propiedades sensibles residen en los objetos) y concebidos por los otros como representaciones mentales de la realidad (según el realismo crítico: la imagen de la realidad en la mente no es arbitraria, ya que es la representación de esta realidad y esto se debe a que ella permite una acción efectiva, pero no es su copia perfecta, lo que por otra parte explica por qué el conocimiento es un proceso).

Hemos dicho anteriormente que la versión activista de la teoría del reflejo, correspondiente al tercer modelo de la relación cognoscitiva, es la única coherente con el sistema de la filosofía marxista en su conjunto. Yo entiendo esta afirmación de dos maneras: primero, en un sentido directo, es decir en el sentido de que sólo esta concepción puede ser integrada en el sistema con las restantes tesis fundamentales de la filosofía marxista sin contradecir ninguna de ellas; segundo, en el sentido de que esta concepción puede ser reconstituida a partir de las tesis respectivas de Marx, Engels y Lenin. Dado que el estudio de la teoría marxista del reflejo rebasa el marco de nuestras preocupaciones y posibilidades actuales, y como, por otra parte, algunos de sus elementos nos serán útiles a continuación, intentaré presentar algunos de sus puntos. Quiero precisar en esta ocasión que la literatura marxista también proporciona ejemplos de simplificación en el espíritu del modelo mecanicista de la relación cognoscitiva. Para un análisis más conciso de este problema realizado a partir de las posi-

ciones que personalmente definiendo, debo remitir al lector a mis obras anteriores.¹²

Tres elementos constitutivos de la filosofía marxista van en el sentido del modelo activista de la relación cognoscitiva y contra el modelo mecanicista.

El primero es la tesis de Marx sobre el individuo como "conjunto de las relaciones sociales".

El segundo es la concepción marxista del conocimiento como actividad práctica, o como actividad sensible y concreta.

El tercero es la concepción del conocimiento verdadero como un proceso infinito, que tiende a la verdad absoluta con a acumulación de verdades relativas.

Si se quieren respetar estas tesis de la filosofía marxista, cada una de las cuales desempeña un papel fundamental en el sistema de dicha filosofía, se debe aceptar, por consiguiente, el modelo objetivo-activista de la relación cognoscitiva que forma con ellas un todo orgánico.

¿Cómo se plantea actualmente el problema de la objetividad del conocimiento?

En primer lugar definamos lo que entendemos por el adjetivo "objetivo" que empleamos para calificar con más precisión el término "conocimiento".

Basta consultar cualquier diccionario filosófico para ver hasta qué punto este término es equívoco y con cuántas acepciones distintas, e incluso contradictorias, ha sido empleado por diferentes autores en diversas épocas. La solución que se impone en esta clase de situaciones es proponer una definición proyectiva que, por una parte respete dentro de lo posible el sentido establecido del término sin excluir demasiado las intuiciones corrientes en la literatura sobre el tema, y que por otra precise bajo su propia responsabilidad la significación de los términos empleados. De acuerdo con estos imperativos, distinguo tres acepciones del término "objetivo" que utilizaremos a continuación.

Primero, es "objetivo" lo que procede del objeto. En este sentido, se entiende por "objetivo" el conocimiento que refleja (en una acepción determinada del verbo "reflejar") en la

¹² Cf. A. Schaff, *Nikitors zagadnienija marksistskizj teorii pravdy* (Algunos problemas de la teoría marxista de la sociedad"), Varsovia, "Lenguaje y realidad", y el V ensayo sobre la objetividad del conocimiento a la luz de la sociología del conocimiento y del análisis del lenguaje.)

sujeto no se ha invalidado por tal o cual presupuesto, es evidente que el conocimiento no es emotivamente incoloro, "objetividad"? Equivale al postulado de eliminar al máximo el elemento emotivo y la parcialidad que deforman al conocimiento verdadero, es decir los elimina en el proceso cognoscitivo. La "objetividad", en esta acepción, siempre está afectada por la subjetividad y nunca puede ser absoluta; es humana y, por tanto, relativa (*este* conocimiento es más objetivo que *este otro*). Siempre constituye un proceso, un devenir.

Si se admite que el sujeto es activo en el proceso de conocimiento y, por tanto, que introduce necesariamente un factor subjetivo, es evidente que la "objetividad", en el sentido de validez no individual sino universal del conocimiento, no puede significar que esta validez es idéntica para todos; que todas las diferencias entre los sujetos cognoscentes desaparecen y sólo queda la verdad absoluta. Una vez más, se trata de cierta tendencia, de cierto proceso, y no de un estado inmutable. La "objetividad" en esta acepción también es una propiedad relativa (*tal* conocimiento es más aceptado universalmente que aquel otro, lo que no coincide con el criterio de su verdad) y no absoluta.

Así, dado el papel activo del sujeto cognoscente en el proceso cognoscitivo y conforme al segundo y tercer sentidos definidos antes, la "objetividad" sólo es una propiedad relativa del conocimiento; por una parte, sólo puede afirmarse al comparar los productos de los diversos procesos cognoscitivos; por otra parte, el conocimiento siempre es un proceso, un devenir, y no un dato fijo y definitivo.

El conocimiento científico y sus productos siempre son, por consiguiente, objetivo-subjetivos: objetivos con respecto al objeto a que se refieren y del cual son el "reflejo", específico, y por su validez universal relativa y por la eliminación relativa de su coloración emotiva; subjetivos, en un sentido más general, debido al papel activo del sujeto cognoscente.

Hemos establecido ya que el factor subjetivo siempre se da en el conocimiento, razón por la cual cabe preguntarse por su relación con el factor objetivo-social. Puesto que ya he tratado este problema en otra obra,¹¹ aquí me limitaré a

¹¹ La ya citada, *Lenguaje y conocimiento*.

conciencia cognoscente el objeto que existe fuera e independientemente de ésta (de modo opuesto al conocimiento "subjetivo" que crea su objeto).

Segundo, es "objetivo" lo que es válido para todos y no sólo para tal o cual individuo. Por consiguiente, es "objetivo" el conocimiento que tiene una validez universal y no sólo individual (de modo opuesto al conocimiento "subjetivo" en sentido individual).

Tercero, es "objetivo" lo que está exento de emotividad y, por consiguiente, de parcialidad (de modo opuesto a lo "subjetivo" en el sentido de "coloreado emotivamente" y "parcial").

Tras haber intentado precisar el sentido de los términos "objetivo" y "subjetivo" en relación al conocimiento examinemos cómo se presenta el postulado de la objetividad del conocimiento en el contexto de los distintos modelos de la relación cognoscitiva en general y del modelo objetivo-activista en particular.

En el marco de cada una de las versiones de la teoría del reflejo (sean los del primero y tercer modelo) puede presentarse la cuestión de la objetividad del conocimiento en el primer sentido del término "objetivo" definido antes.

Pero este sentido es el más trivial. Lo que aquí nos interesa principalmente es la "objetividad" en el segundo y tercer sentidos del término, bien entendido que sólo consideraremos conocimiento científico el practicado de manera competente y con la intención de descubrir la verdad objetiva.

¿Se puede afirmar la objetividad del conocimiento, queriendo decir con ello que posee una validez no sólo individual sino también universal, que es emotivamente incoloro e imparcial, cuando se admite al mismo tiempo que el sujeto cognoscente, como producto de las relaciones sociales, desempeña un papel activo en el proceso de conocimiento e introduce siempre en éste algo que procede específicamente de él, es decir un elemento subjetivo?

Sí y no. Todo depende del grado de precisión con que empleemos la expresión "conocimiento objetivo": sí, si no lo empleamos en un sentido absoluto; no, si lo concebimos en categorías absolutas.

Empecemos por la objetividad entendida como la ausencia de parcialidad y de coloración emotiva. Si el papel activo del

resumir las ideas principales.

En los términos más generales, entendemos por factor subjetivo lo que el sujeto cognoscente introduce en el proceso de conocimiento. Nuestra concepción difiere del sentido dado tradicionalmente a la expresión "factor subjetivo". Efectivamente, no concebimos este factor como un elemento cognoscitivo independiente del objeto, puesto que esta clase de subjetivismo solamente constituye en nuestro criterio, una mera ficción especulativa. No lo reducimos tampoco a las opiniones individuales, que se oponen a las que tienen una validez universal, puesto que, a excepción de la mentira consciente practicada con fines propagandísticos, la frontera entre estas opiniones es muy fluida. Lo que nos interesa, por el contrario, es el papel activo del sujeto en el proceso de conocimiento, su influjo sobre dicho proceso y sus productos por medio de los factores que determinan el psiquismo y las actitudes del sujeto. Estos factores son sobre todo: la estructura del aparato perceptivo del sujeto; el lenguaje en que éste piensa y que le dota de un aparato conceptual que determina una articulación y una percepción dadas de la realidad; los intereses de clase y de grupo que codeterminan la elección que efectúa el individuo de su sistema de valores, etc.

Lo que nosotros denominamos aquí "factor subjetivo", puesto que es, metafóricamente hablando, la emanación del sujeto en el proceso de conocimiento, no posee un carácter individual y subjetivo como se admitía en general en los análisis tradicionales, sino que, por el contrario, tiene un carácter objetivo y social. Todas las mediaciones concretas del "factor subjetivo" enumeradas anteriormente tienen, en efecto, una génesis y una naturaleza sociales. La cuestión es clara por lo que se refiere al lenguaje que la sociedad nos transmite por medio de la educación. También lo es respecto a las determinaciones sociales (étnicas, de clase, de grupo) del psiquismo y de las actitudes del sujeto, sobre todo en el ámbito de los sistemas de valores y de juicios; determinaciones que constituyen el objeto de las investigaciones de la antropología cultural, de la sociología del conocimiento, etc. Pero la cuestión ya no es tan evidente cuando nos referimos a la estructura del aparato perceptivo que indiscutiblemente ejerce

una enorme influencia sobre el proceso de conocimiento, en su conjunto (a pesar de que las funciones del pensamiento no se agotan en la función de la percepción sensorial) y es muy individual; no obstante, incluso esta estructura desde la perspectiva de su génesis y de su evolución, también lleva el estigma de la sociedad humana y posee, pues, un carácter objetivo-social.

Entonces, ¿por qué calificamos nuestro factor de "subjetivo"? Porque está unido orgánicamente al sujeto cognoscente, considerado como "el conjunto de relaciones sociales". Ciertamente que nuestro "factor subjetivo" concebido en estos términos es objetivo-social, y no idealista subjetivo. Pero esto es un problema de concepción e interpretación.

Nuestros análisis sobre los modelos de la relación cognoscitiva nos llevan directamente a los problemas de la verdad y del conocimiento verdadero.

M. Lobrot, F. Oury y A. Vásquez:
Las pedagogías institucionales

I. *La perspectiva institucional*

Cualquiera de los problemas que el análisis de un fenómeno o un conjunto de fenómenos plantea, puede ser abordado del problema en cuestión variará sustancialmente en función del nivel al que el observador se sitúe. Tradicionalmente, la psicología se ha situado a nivel de lo individual en lo que respecta al punto de vista del estudio del lenguaje o al de la psicopatología, por utilizar dos campos cualesquiera. Paulatinamente se han ido y se van introduciendo perspectivas más generales, más por encima de lo individual; no es necesario subrayar que estas nuevas orientaciones suponen avances importantes y aportaciones valiosas: cuanto más «arriba» se sitúa el observador, más amplio es el campo que domina (lo cual, a su vez, implica la necesidad de utilizar instrumentos que le «acercuen» la realidad, para que no se pierda en detalles lo que se gana en perspectiva). Varias son las razones que han condicionado ese desplazamiento de lo estrictamente individual a análisis más «de campos». Una de las instancias que, sin duda, ha contribuido a este desplazamiento ha sido la sociología y su desarrollo como ciencia. El punto de vista sociológico ha ido ganando terreno y, unido a teorías procedentes de la misma psicología (las de la Gestalt, por citar

una), ha contribuido a que a la preocupación por la psicología del lenguaje del niño le acompañe la preocupación por la relación entre la evolución del lenguaje y la clase social de pertenencia de ese niño, a que a la preocupación por el individuo «con trastornos» se le añadan las discusiones sobre la sociología de esos trastornos o el análisis de la institución terapéutica como «trastornante».

En el campo en que en este estudio nos movemos, las cosas no suceden de otra manera. Después de haberse puesto, durante mucho tiempo, el énfasis en lo individual, el estudio del «grupo» educativo fue ganando terreno. La evolución, a este respecto, de Carl Rogers, ya que acabamos de referirnos a él, puede servirnos de ejemplo: preocupado inicialmente por los problemas de la terapia individual, las preocupaciones que sus últimas obras manifiestan, demuestran un progresivo interés por lo grupal, la utilización del grupo como agente y marco de la terapia, etc. Si queremos dominar una perspectiva más amplia, deberemos situarnos por encima no ya del individuo, sino de los grupos, las clases, etc.: nos enfrentaremos de frente con las instituciones en que individuos, grupos, etc., están inmersos. Provisionalmente, daremos el nombre de análisis institucional al estudio de estas instancias estructurales en cuyo interior tienen lugar fenómenos como los señalados. La necesidad del análisis institucional es obvia, puesto que las instituciones están ahí, con una importancia innegable, y, si hemos de hacer caso a Michel Lobrot, «el aspecto institucional es el más importante porque es el más duradero».

Si esto sucede así por lo que al análisis respecta, lo mismo pasa cuando tratamos de enfrentarnos a problemas de transformación práctica; el cambio institucional es ineludible. F. Dolto paracera defenderlo así desde el momento en que, a su parecer, es posible «dar respuestas prácticas, válidas, a las cuestiones angustiosas de instrucción y educación, a condición de abandonar definitivamente la enseñanza tipo, por un maestro tipo, a alumnos tipo, de nivel homogéneo tipo». Este abandono no puede hacerse sino fuera del marco de la «institución educativa tipo», cuya transformación acaba apareciendo siempre como inevitable. La perspectiva institucional es, por lo tanto, punto de paso obligado en el camino del análisis de lo que pasa en la educación. A ella nos consagraremos en las páginas que siguen.

1. M. Lobrot, *Pedagogía institucional*, Humánitas, Buenos Aires, 1974, p. 196.
2. R. Dolto, «Prólogo» en A. Vásquez y F. Oury, *Itacia inia pedagógica del siglo xx*, Siglo XXI, México, 1974, p. 22.

evidenciar en su realidad concreta el carácter dialéctico, positivo a la vez que negativo, de cualquier agrupación organizada.

Para comprender mejor este carácter dialéctico, quizá sea útil recoger la distinción establecida por Lapassade en *Groupes, organisations et institutions* y *L'autogestion pédagogique*, entre instituciones externas e instituciones internas. Las instituciones externas, aquellas de las que se ocupa la sociología de la educación, comprenden las reglas exteriores a la institución (si se trata de un establecimiento educativo, los programas, las instrucciones, los circuitos de autoridad, la jerarquía en que el personal está organizado, la burocracia pedagógica, etc.). Las instituciones internas comprenden, de una parte, las reglas internas del establecimiento y, de otra, el conjunto de técnicas institucionales a utilizar (normas de trabajo, consejo de cooperativa, etc.).

Otra distinción, que ha establecido en esta ocasión Loureau en *Instituant contre institué*, es la que en toda institución existe entre lo instituido y lo instituyente. La institución, tal como les es dada a los que a ella pertenecen, es decir, tal como está instituida, pertenece al ámbito de lo primero. Lo segundo se refiere a las actividades que los que pertenecen a la institución organizan de cara a conseguir la satisfacción de sus necesidades o la solución de sus problemas; desde el momento en que lo instituido no les sirve a ese nivel, los miembros de la institución se ven obligados a instituir medios (actividad instituyente) que sí les sirvan. Si lo instituido influye sobre lo instituyente, es decir, tiende a negarlo, lo instituyente, a su vez, tiende a negar esa negación en una especie de contratransferencia institucional, según el término de Guigou. Lo instituyente es la instancia complementaria y opuesta de lo instituido, y de la relación dialéctica entre ambas instancias surgirán los procesos de cambio que pretendemos analizar más abajo. Veremos luego cómo, efectivamente, cada vez que las instituciones internas de la clase se convierten en medios instituyentes que se utilizan para cambiar la estructura instituida, se está haciendo pedagogía institucional. Loureau lo ha expresado con exactitud: «Poner en cuestión nuestras implicaciones institucionales es siempre proponer una concepción de las instituciones en términos de regulación por la base, de crítica permanente de las normas instituidas, de desarrollo de las fuerzas instituyentes. Es desenmascarar el complot de las instituciones, que consiste en imponer por la constripción material (económica o física) e ideológica, una visión falsa de las relaciones de produc-

Hemos dado antes una definición provisional de lo que es el análisis institucional. Es necesario «bajar», acercarse más y no lo son, ante todo, por un problema en primer lugar semántico. La palabra institución es polisémica; por ella pueden entenderse cosas diversas: desde que las instituciones son grupos oficiales o que tienden a oficializarse (empresa, escuela...), a que son sistemas de reglas que determinan formalmente la vida de esos grupos, a que son significaciones subyacentes que pertenecen al inconsciente del grupo o, en la perspectiva de Levy-Strauss, que hacen depender el inconsciente individual de algunos aspectos de orden institucional. Tal como lo señalan Lapassade, Loureau y Ardoimo, al encontrarse la noción de institución en la encrucijada del derecho, la economía, la psicología social, la psicología, la antropología cultural, la antropología estructural, la sociología, etc., las instituciones estarían atravesadas por lo económico, lo político, lo ideológico, etc. Históricamente, según lo ha estudiado Lapassade, Hegel y Marx hacían a la institución sinónimo de sistema jurídico, mientras que en la obra de Durkheim la institución se convierte en el objeto de la sociología, para en la actualidad, con el estructuralismo, ser un concepto completamente remodelado en consonancia con las prácticas institucionales a las que luego nos referiremos.

En un sentido general, «las formas sociales visibles, desde el momento en que están dotadas de una organización jurídica y/o material, por ejemplo una empresa, una escuela, un hospital, el sistema industrial, el sistema escolar, el sistema hospitalario de un país, reciben el nombre de instituciones». Más en profundidad, la institución puede verse como la forma que adopta la reproducción y la producción de las relaciones sociales en un momento dado de producción, como el lugar en que se articulan las formas que adoptan las determinaciones de las relaciones sociales.³ Si aceptamos esta perspectiva de Lapassade y Loureau, analizar una empresa, una escuela, un hospital, desde el punto de vista institucional, consistirá en desentrañar el conjunto de fuerzas que operan en una situación aparentemente regida por normas universales. Según ellos, el análisis institucional tiene como objetivo

3. Cf. JARDOIMO, «<Prólogos>», en M. Lobrot, op.cit., p. 28.

4. R. LOUREAU, *L'analyse institutionnelle*, Minuit, París, 1972, p. 10.

(Traduce, enst., Amorrotu, Buenos Aires, 1975).

5. Cf. G. LAPASSADE Y R. LOUREAU, *Las clases de la sociología*, Lata, Barcelona, 1973, pp. 198-199.

II. Las dos orientaciones de la pedagogía institucional

Con el nombre de Pedagogía Institucional, encontramos en la década de los años sesenta, en Francia, dos corrientes pedagógicas marcadamente diferenciadas. Una de ellas tiene como representante más caracterizado a Michel Lobrot; la otra a Fernand Oury y Aida Vásquez. Las orientaciones de uno y otros son en algunos aspectos tan divergentes que cuando se habla de pedagogía institucional se hace necesario aclarar si nos referimos a una corriente o a otra si se quiere evitar dar un término excesivamente vago. Al margen de estas diferencias tan marcadas, hay también puntos de convergencia entre una posición y otra: además del nombre, comparten elementos sustanciales de su ideario y de su práctica. Nos referiremos en primer lugar a los elementos que les son comunes antes de analizar los que las diferencian.

1. Elementos comunes de las pedagogías institucionales

Sea de una orientación u otra, la pedagogía institucional, por su misma naturaleza, se define por oposición a la pedagogía tradicional; es lógico que así sea si pensamos que el énfasis de la pedagogía institucional se pone sobre las fuerzas instituyentes, enfrentadas, en este caso, a la institución pedagógica instituida. Guigou lo ha visto también de este modo; según él, «sin subestimar las diferencias, incluso opciones que dividen a las diferentes escuelas y grupos dentro de la orientación institucional, todos toman, sin embargo, como punto de partida una crítica a la institución educativa. "Escuela-cuartel", "institución-cosa", "autoritarismo de los maestros", "represión administrativa", "programas para el conformismo", "difusión de la ideología de la clase dominante", la escuela contemporánea presenta todos los síntomas de una institución burocrática, es decir, alienada y alienante».⁶ No hay pedagogía institucional que no esté dispuesto a adherirse a la crítica que A. Vásquez y F. Oury dirigen a los tres prejuicios de la institución educativa: el prejuicio escolar, según el cual no se ve en el niño más que al escolar; el prejuicio didáctico, que implica una desmesurada valoración de la instrucción; el prejuicio, por fin, de la uniformidad, según el cual todos los niños son sometidos al mismo régimen bajo

10. J. Guzeou, «La pédagogie institutionnelle», en *L'Autog. pédag.*, p. 56.

ción.»⁴ Este desenmascaramiento se produce porque la actividad instituyente pone de manifiesto lo oculto tras lo insituido. A este respecto, tenemos que introducir, de nuevo a continuación, hecho, dispositivo, susceptible de revelar las determinaciones reales de una situación, de descomponer una realidad tomada hasta entonces globalmente, es un análisis: «Se dará el nombre de analizador a lo que permita revelar la estructura de la institución, provocarla, forzarla a hablar.»⁵ Si, por ejemplo, en una institución educativa, se insitua la autogestión, ésta funcionará como un analizador que permitirá abordar el examen de la institución. Volveremos luego sobre ello.

Vamos a ir ya situándonos en el marco de lo educativo. Según la perspectiva institucional, es evidente que lo pedagógico debe ser analizado y comprendido más en términos de estructuras que de relación interpersonal: «La significación última de lo que sucede en el terreno de la educación no se desvela más que a partir del momento en que se decide tomar en consideración su dimensión institucional.»⁶ Dado el carácter polifacético que atribuimos antes a la institución, se hace evidente que lo pedagógico no tiene su definición en su campo específico, pues lo sociopolítico se entrecruza en instituido y le confiere caracteres bien específicos. Es ésta una cuestión que no debe olvidarse y que debe ser tenida siempre bien presente; Hameline ha sabido centrar el problema cuando ha insistido en que «la intención de enseñar coincide con el reconocimiento de lo instituido y con la drástica limitación concreta de lo instituyente».⁷ El trabajo de los pedagogos institucionales se centra, precisamente, en el esfuerzo instituyente frente a la inercia de lo instituido. Pero como quiera que dentro de la pedagogía institucional hay que distinguir dos corrientes bien definidas, es mejor diferenciar la una de la otra antes de analizar la forma en que, en cada una de ellas, se enfrenta la actividad instituyente.

6. R. LOUREAU, «Un problème politique», en LAPASSARE, G., *L'autogestion pédagogique*, Gauthier-Villars, París, 1971, p. 22.

7. R. LOUREAU, *L'anal. instit.*, p. 203; ver también G. LAPASSARE, *L'analyseur et l'analyseur*, Gauthier-Villars, París, 1971.

8. G. LAPASSARE, *L'autog. pédag.*, p. 5.

9. D. HAMELINE, *Du savoir et des hommes*, Gauthier-Villars, París, 1971, p. 20.

el objeto principal de su propósito es, según ellos lo indican, el replantamiento de la misión tradicional y de la situación del maestro: «es la estructura vertical y autoritaria lo que se pone en tela de juicio»,¹³ pues «es al hecho jerárquico al que fundamentalmente habría que incriminar».¹⁴ Las viejas relaciones enseñantes-enseñados son abolidas; si el tradicional podría compararse a una especie de sol cuyos rayos benefactores bajaban a fecundar a los alumnos receptores (Ardoino), el pedagogo institucional renuncia de manera típica, no ya a su pedestal, sino incluso a su palabra: expresión suprema de la supresión de la autoridad, según Lobrot, el silencio del maestro deja campo libre a la palabra del alumno. De esta forma, las fuerzas instituyentes de la base a las que vimos antes referirse a Loureau, tienen abierto y libre el campo de la autogestión. Los pedagogos institucionales buscan comportarse con sus alumnos «como con seres humanos y no como con animales a los que se atiborra y se amaestra. Nuestra época exige individuos capaces de adaptarse, de autodirigirse, de no caer en la rutina (...). Aprender a expresarse, a discutir antes de juzgar, a escucharlos antes de responderlos, a discutir antes de juzgar, a pensar a sí mismos, a autocriticarse, a tomar iniciativas: tales son las metas de la autogestión pedagógica».¹⁵ Lo primordial de toda pedagogía institucional estriba en el hecho de permitir a los alumnos hacerse cargo de su vida, de su organización y administración, de su presente y su porvenir; en el hecho de permitir a los alumnos autogestionar sus propios asuntos. Volveremos ampliamente sobre este aspecto fundamental.

Así las cosas, es previsible que la primera instancia que el grupo de alumnos instituya sea el grupo como tal. Si la clase tradicional, con la palabra del maestro como rey, era el «antigrupo», la clase institucional, con la posibilidad de la palabra totalmente abierta a los alumnos, se convertirá rápidamente en un grupo. La clase tradicional negaba a sus componentes la posibilidad de las relaciones, condenándolos a su yuxtaposición y la multiplicidad (a la seriedad, diría Sartre). Como todos los autores que se sitúan en una perspectiva institucional lo subrayan, lo crucial, desde ella, es la «elaboración de las relaciones» (Tosquelles), el «amudamiento de la relación» (Ardoino), las «comunicaciones horizontales» (Oury, G. Michaud) o las «experiencias afectivas del grupo» (Lobrot), etc. un grupo de vida abierto, una organización de los medios

12. A. VÁSQUEZ Y F. OURY, *De la clase cooperativa a la pedagogía institucional*, Maspero, París, 1971, p. 676.

13. F. OURY y J. PIN, *Crónica de la escuela-cuartel*, Fontanella, Barcelona, 1975, p. 218.

14. R. LOUREAU, «L'autogestion institutée», en LAPASSAG, G., *L'autog. pédag.*, p. 102.

15. A. VÁSQUEZ y F. OURY, *Hacia una pedagogía...*, p. 187.

pretexto de igualdad. No insistiremos en este aspecto de crítica al sistema escolar tradicional. A lo largo de nuestra exposición iremos encontrando, explícitas o implícitas, buen acopio de críticas.

Una de las más acentuadas características comunes de las dos orientaciones que nos ocupan hay que buscarla, en parte, en sus orígenes. El institucionalismo de Lobrot, como el de Oury y Vásquez, ha sido posible por la tradición reformadora que es ya capítulo aparte de la historia de la educación. En la base de la pedagogía institucional encontramos, en efecto: la corriente renovadora a que nos referimos en el primer capítulo, especialmente, como veremos, la orientación de Célestin Freinet; las experiencias comunitarias infantiles de los grupos (Lewin, sobre todo), a la que se unen las aportaciones de la no-directividad de Rogers; la influencia de las teorías psicoanalíticas de Freud y sus seguidores) y de los artículos de la psicoterapia institucional (J. Oury, F. Tosquelles) a que nos referiremos posteriormente; una fuente histórica común habría que buscarla, por último, en el auge de la burocracia y el descubrimiento, que este auge trajo consigo, de los frenos burocráticos que iban paulatinamente paralizándose las instituciones sociales, incluida la educativa. De entre todas estas aportaciones, la de Freinet fue tan fundamental que no resulta exagerada la afirmación de R. Hess según la cual la pedagogía Freinet había sido el «crisol en el que habría de elaborarse la pedagogía institucional en la década de los sesenta».¹⁶ Los distintos artifices de la pedagogía institucional procedían, en efecto, de grupos-Freinet. Posteriormente, unos buscaron sus fuentes más en la no-directividad y otros más en la psicoterapia institucional, diferenciación ésta que determinó las dos orientaciones a las que nos estamos refiriendo.

Otra característica común a toda pedagogía institucional es que supone un análisis de la institución en términos de poder. Los pedagogos institucionales renuncian al poder desde el momento en que renuncian a los medios coercitivos sin los que el poder no existe. La inversión, calificada de copernicana por Lobrot, no es sino un salto de la pedagogía positiva, en la que prima la influencia del adulto sobre el niño, a la pedagogía negativa, en la cual, si bien la influencia del adulto no es negada, es fundamental ver que esta influencia no se confunde con una relación de autoridad (Loureau). Oury y Vásquez han insistido repetidamente en este aspecto;

11. R. Hess, *La pedagogía institucional hoy*, Narcea, Madrid, 1976, página 17.

de expresión individuales dentro de un marco colectivo, que da la palabra a los niños que se hallan en ello. Se estructura como un lugar de comunicación y de intercambios en el cual lo que va a suceder —el aprendizaje, la educación— no puede formularse en términos de transmisión de saber.¹⁶ Señalamos que no se trata de crear un grupo o un modo de funcionamiento de grupo que satisfaga a todos sino un marco lo suficientemente amplio y flexible como para que todos los integrantes del grupo tengan en él sitio.

Característica común de las pedagogías institucionales es su carácter «fronterizo» entre lo educativo y lo terapéutico. Ciertamente, los objetivos de una actividad y otra son parecidos y pretenden efectuar una transformación en el individuo, y si bien la forma de relación y los medios que se utilizan por parte de los psicoterapeutas y los formadores son «irreducibles» los unos a los otros¹⁷, sería, según Ardoino, «más exacto decir que unos y otros tienen fundamentos comunes y, quizá, fines parecidos: ayudar a la maduración y a la conquista de la autonomía por parte de aquellos a los que se aplican».¹⁸ La buena educación tiene, desde luego, un efecto preventivo; la pedagogía institucional facilita y hace posible la maduración de los niños normales, al tiempo que puede reeducar a niños con diversos órdenes de problemas, como lo demuestra especialmente la práctica de Oury y Vásquez con niños en clases de recuperación. «Por otro lado, y G. Mauco ha insistido en ello, la posibilidad dada al niño de establecer relaciones auténticamente humanas con su maestro, tiene sobre él un efecto profiláctico indudable; y los pedagogos institucionales dan, sin duda, esa posibilidad.

Señalemos, por último, que otra característica que encontramos en las dos orientaciones de la pedagogía institucional a las que nos estamos refiriendo, es la insistencia con que ambas remarcan la estrecha relación entre lo pedagógico y lo político. Vásquez y Oury afirman que el problema de la educación «es un problema político»¹⁹ y que la suya es una opción política estrechamente ligada a su ética personal. Lobrot, por su parte, defiende la autogestión pedagógica como «una preparación para la autogestión social»,²⁰ lo que equivale a darle un papel político activo. Los lemas de la autogestión pedagógica, sus principios, sus métodos, encontraron amplísimo eco entre los estudiantes y profesores que protagonizaron los fenómenos del mayo francés de 1968. El con-

16. G. MICCULAUDI, *Análisis institucional y pedagogías*, Lulu, Barcelona, 1972, p. 185.

17. J. ARDOINO, *El grupo de diagnóstico, instrumento de formación*, Rialp, Madrid, 1967, p. 98.

18. A. VÁZQUEZ y F. OURY, *De la clase...*, p. 740.

19. M. LOBROT, *Pedag. inst.*, p. 329.

tenido de los análisis y las experiencias institucionales bien podrían ser «leídos» en términos políticos y, por otro lado, estaban como hechos a la medida de la necesidad de alternativas pedagógicas políticamente más válidas que las que muchos de los «sistemas pedagógicos» —especialmente el tradicional— podían aportar. No ocultaremos que la pedagogía institucional salió más bien deprimida del 68 francés; pero es obligado añadir que ello sirvió para que las posiciones de la mayoría de institucionalistas se politizaran más y se orientasen hacia actitudes más comprometidas a nivel educativo y político. Más de un pedagogo institucional ha sufrido en su carne la represión administrativa por estos motivos.

2. Elementos diferenciadores

Si la primera de las características comunes a las pedagogías institucionales la encontramos en sus orígenes, el énfasis que cada una de ellas pone en algunas de sus fuentes frente a otras, será lo que marque la diferenciación inicial. «Hay dibujadas dos corrientes —escriben Vásquez y Oury—: el eje de la una es la psicología y la no-directividad; la otra acepta la orientación freudiana y la psicoterapia institucional.»²¹ En efecto; mientras que, como lo escribe el mismo Lobrot, el grupo que insiste más en la autogestión pedagógica se definió diferenciándose de la psicología y el grupo de diagnóstico, el grupo más basado en Freinet se apoya en la teoría y la práctica de la psicoterapia institucional.

No vamos a hacer aquí una historia del origen concreto de las dos orientaciones y de los conflictos que dieron lugar a las dos perspectivas.²² Lo que está detrás es una ruptura en el seno del movimiento Freinet entre los maestros rurales y los parisinos, entre aquellos que no aceptaban la incorporación de algunos hallazgos de las ciencias humanas al movimiento y aquellos que consideraban indispensable esa incorporación. Aunque esos hallazgos no dejaron de ser incorporados por las dos orientaciones, el énfasis que se les dio fue distinto y estableció las diferencias iniciales.

Entre los autores que se ocupan de este tema, es fácil encontrar clasificaciones, como las de Ardoino y las de Hess,²³ que distinguen entre los que se orientan hacia lo terapéutico (Vásquez, Oury) y los que se orientan hacia la autogestión (Lobrot). Esta división no parece muy acorde con los hechos.

20. A. VÁSQUEZ y F. OURY, *De la clase...*, p. 759.

21. A este respecto puede consultarse G. MICCULAUDI, *op. cit.*, pp. 145 y ss.; véase también R. HESS, *op. cit.*, pp. 29 y ss.

22. Cf. J. ARDOINO, «*Prólogo*» a M. LOBROT, *Pedag. inst.*, p. 31; R. HESS, *op. cit.*, pp. 31 y ss.

El que Oury y Vásquez trabajasen, la mayor parte de las veces, con niños con problemas se debe a que en las clases de perfeccionamiento había mayor tolerancia administrativa respecto a las pedagogías no tradicionales, estándoles casi vedado el campo de las clases normales. De ahí a pretender que la preocupación de Vásquez y Oury fuese especialmente terapéutica, hay cierta distancia. No creemos que la postura de Lobrot sea menos «terapéutica»; incluso él mismo sostiene la importancia del «carácter fronterizo» de la pedagogía institucional al que antes nos referimos. Por su parte, Vásquez y Oury son fervientes partidarios de la autogestión, por lo que no puede decirse que ésta sea una característica que los diferencia de Lobrot, su más ardiente defensor. Los hechos parecen dar más la razón a Lapassade, según el cual la tendencia de Lobrot respecto a la autogestión es más «libertaria» que la de Vásquez y Oury.

Las semejanzas son curiosas. Jean Oury por una parte y Georges Lapassade por otra, se consideran cada uno de ellos como inventores del término «pedagogía institucional», sin referirse para nada al uno al otro. M. Lobrot publica *La pédagogie institutionnelle* en 1966; A. Vásquez y F. Oury publican su *Vers une pédagogie institutionnelle* (traducido como *Hacia una pedagogía del siglo XX*) en 1967. Ni estos últimos hacen referencia alguna al libro de Lobrot ni éste, en sus obras posteriores, menciona a Vásquez y Oury. ¿Se ignoran unos a otros? ¿Hay «problemas personales» de por medio? Sea como sea, la situación no deja de ser curiosa y, sin duda, extraña. Tanto más cuanto que una orientación y otra, pudiendo ser complementarias, vienen a resultar prácticamente antagónicas.

La diferencia real, fundamental, entre una orientación y otra ha sido señalada, con justeza de nuevo, por Lapassade: «Michel Lobrot insiste en una estricta no-directividad inicial, es decir, en la no estructuración, por parte del maestro, de su clase. Por el contrario, la de A. Vásquez y F. Oury está, desde el principio del curso, estructurada por las técnicas Freinet. Estas son las consecuencias de puntos de partida diferentes en el análisis.»²⁴

Vemos cómo cada uno de nuestros autores se sitúa respecto a esos puntos de partida. Lobrot se reconoce poco partidario del psicoanálisis; según él lo ve, el psicoanálisis ha logrado más mediante la transferencia y la contratransferencia, mediante la regla de la sinceridad y la no-directividad del análisis, que mediante las elaboraciones teóricas que se le pueden atribuir: «El análisis rogeriano es sin duda el más pertinente, mientras que un análisis interpretativo, explorati-

24. G. LAPASSADE, *L'autog. pédag.*, p. 51.

vo o explicativo, de orientación freudiana, corre el riesgo de hacer entrar, por la puerta lateral, la relación de autoridad que precisamente se trataba de abolir.»²⁵ Esto es así porque, según Lobrot, la actitud psicoanalítica oculta una voluntad de poder apoyada en la creencia de que se posee la explicación de lo que pasa en el interior del paciente. L. Brunelle parece haber acertado a interpretar la idea de Lobrot: «La exigencia que emana del grupo que habla es, piensa Lobrot, una demanda de análisis de lo que se dice. Es necesario en ese caso evitar un análisis de tipo freudiano que tenga la pretensión de desvelar lo «latente» oculto tras lo manifestado y conocer así las «causas» de la conducta verbal. Es cuestión de favorecer una toma de conciencia colectiva del «contenido» afectivo de lo que se dice. En consecuencia, se recurrirá al análisis según Rogers: será paráfrasis, descomposición del discurso y también reflejo de los sentimientos afectivos percibidos por el monitor.»²⁶

En el caso de F. Oury y A. Vásquez, las cosas suceden justamente al revés: acercamiento al psicoanálisis, distanciamiento de la no-directividad. Su punto de vista está, desde luego, más cerca del de Freud, vía Lacan, que del de Rogers, como apunta Hameline. Para ellos, Freud realizó la «aportación» del siglo en psicología y su obra no puede ser ignorada por los pedagogos. De hecho, Vásquez y Oury intentan «utilizar las nociones psicoanalíticas para aclarar y explicar lo que ocurre en una clase.»²⁷ Parecen partidarios de una utilización del psicoanálisis en el sentido en que Loureau juzgaba a éste indispensable para ver más allá de las apariencias y poder interpretar lo que sucede en la clase. Tras *Crónica de la escuela-cuartel*, Fernand Oury tenía previsto publicar *Fricad en la escuela primaria...* Pero si la profesión de fe rogeriana de Lobrot iba acompañada de una crítica al psicoanálisis, la psicoanalítica de Vásquez y Oury no va sin una crítica a la no-directividad. «Maestros populares, confrontados cotidianamente por la miseria, la escasez, la violencia y la opresión, nos resulta difícil compartir el optimismo rogeriano,²⁸» escribirán. Además de tachar a la no-directiva de ser una pedagogía a la medida de las clases privilegiadas, se muestran escépticos frente a la insistencia de los pedagogos rogerianos en la importancia del «ambiente», de la atmósfera, para ellos, el problema no es tan grave, primero porque falta saber de qué se tiene que componer ese ambiente —que puede resultar,

24. M. LOBROT, *Pédag. instit.*, p. 257.25. L. BRUNELLE, *¿Qué es la no-directividad?*, Narcea, Madrid, 1975, página 118.26. A. VÁSQUEZ y F. OURY, *Hacia una pedagogía*, p. 195.27. *Idem*, p. 186.

según creen, artificial— y segundo porque es suficiente con tener una ideología democrática y libertaria para lograrlo. No obstante estas críticas, Vásquez y Oury son partidarios de una no-directividad temporal, ocasional y controlada; conciben la no-directividad como un medicamento cuyas indicaciones terapéuticas es bueno conocer para, caso de que sea necesario, utilizarlo en la clase.

Da la impresión de que una y otra orientación de la pedagogía institucional no entraron en contacto ni para criticarse. Ya hemos señalado las pocas relaciones aparentes entre unos y otros. En una reciente entrevista, en un lenguaje muy comedido, Lobrot se define frente a Oury, señalando las diferencias entre sus actitudes.²⁸ Las referencias de éste respecto a aquél prácticamente no existen; en la bibliografía de *De la clase cooperativa a la pédagogie institutionnelle*, el libro de Lobrot es citado como «complementarios», como todas las demás obras de inspiración no-directiva que citan. En *Crónica de la escuela-cuartel*, Jacques Pain rompe esta tradición de respeto e «ignorancia» mutua y se deja caer, en una nota a pie de página, con una crítica sin ambages que acaba dando a Lobrot la calificación de «Dühring pedagogo».²⁹

Hay, por supuesto, diferencias sustanciales entre una y otra orientación que no han sido señaladas aquí. Esperamos que en la exposición detallada que sigue de cada una de ellas, estas diferencias se hagan evidentes.

28. Ver *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 12, diciembre 1975, Barcelona, pp. 4-7.

29. J. PAIN, en *Crónica de la escuela-cuartel...*, p. 387, nota de pie de página.