



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL



LA ENSEÑANZA DESDE LA ETICA:  
UN METAMODELO DIDACTICO  
PARA LA AUTOGESTION

2/51

T E S I S

Que para obtener el grado de:

M A E S T R I A

p r e s e n t a

ALICIA DEL SOCORRO VAZQUEZ FUENTE

México, D.F.

Primavera 1998

## **AGRADECIMIENTOS**

**A ERNESTINA ARDÓN QUEZADA  
POR ABRIRME LA PRIMERA PUERTA  
CON ESA GENEROSIDAD INVALUABLE**

**A TERE YURÉN CAMARENA  
POR SU PACIENCIA, SU FE Y SU GRAN ESPÍRITU QUE ME  
HICIERON CREER Y CONFIAR**

**A SERGIO DE LA VEGA AGUIRRE  
POR SU CONFIANZA, APOYO Y EXTRAORDINARIA  
CABALLEROSIDAD**

**A TODOS LOS APRENDICES DEL MUNDO Y A NUESTRA  
INVETERADA IGNORANCIA, SIN ELLA ¿QUÉ COSA SERÍAMOS?**

# INDICE

<i>INDICE</i>	3
<i>INTRODUCCIÓN</i>	5
<i>CAPITULO I</i>	
<i>LA CRISIS DEL MUNDO Y DE LA EDUCACIÓN</i>	
1.1 <i>UNA CRISIS ÉTICA</i>	9
1.2 <i>FINES Y OBJETIVOS: ¿CONTENIDOS, VALORES O EFICIENCIA?</i>	15
<i>CAPITULO II</i>	
<i>LAS IMPLICACIONES ÉTICAS DE LAS CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO HUMANO</i>	
2.1 <i>¿EDUCAR PARA LA CONCIENCIA?</i>	19
2.2 <i>LA GESTALT Y LA FILOSOFÍA HUMANÍSTICA</i>	27
2.3 <i>LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA Y EL PAPEL FORMATIVO DEL LENGUAJE</i>	31
<i>CAPITULO III</i>	
<i>ORIENTACIONES TEÓRICAS PARA UN METAMODELO DIDÁCTICO</i>	
3.1 <i>TEORÍAS DEL APRENDIZAJE</i>	36
3.2 <i>LA SIGNIFICATIVIDAD DEL APRENDIZAJE</i>	39
3.3 <i>LA ENSEÑANZA Y SUS ORIENTACIONES TEÓRICAS</i>	42
3.4 <i>EL POR QUÉ DE LA AUTOGESTIÓN</i>	45
3.5 <i>LA CRISIS EN LA DIDÁCTICA: DE COMENIO A LA DIDÁCTICA CRÍTICA</i>	49
3.6 <i>UNA TEORÍA GENERAL DE LA ENSEÑANZA</i>	66
3.7 <i>LA ENSEÑANZA DEL SIGLO XXI</i>	69
<i>CAPITULO IV</i>	
<i>LA CUESTIÓN METODOLÓGICA</i>	81
<i>TRABAJO DE CAMPO</i>	83

## **CAPITULO V**

### **UN METAMODELO DIDÁCTICO PARA LA AUTOGESTIÓN: ANÁLISIS DE RESULTADOS**

<b>5.1 LA RELACIÓN DIDÁCTICA</b> _____	<b>87</b>
<b>5.2. LA SITUACIÓN DIDÁCTICA Y EL POR QUÉ DE LA BÚSQUEDA DE LA SATISFACCIÓN</b> _____	<b>103</b>
<b>5.3. PROGRAMACIÓN PARA LA SITUACIÓN</b> _____	<b>108</b>
<b>5.4. LA EVALUACIÓN: DE LA CAJA NEGRA A UNA PRÁCTICA AUTOGESTIONARIA</b> _____	<b>114</b>
<b>5.5. LA ÉTICA EN LA ENSEÑANZA ANTE LA ÉTICA DEL APRENDIZAJE</b> _	<b>126</b>
<b>5.6 SINTESIS DEL METAMODELO</b> _____	<b>129</b>
 <b>A MANERA DE CONCLUSIONES</b> _____	 <b>133</b>
 <b>BIBLIOGRAFÍA</b> _____	 <b>137</b>

## **ANEXOS**

<b>RESUMEN CURRICULAR DE LA INVESTIGADORA RESPONSABLE:</b> _____	<b>143</b>
<b>ESQUEMA GENERAL DE TRABAJO CON LA ATENCIÓN</b> _____	<b>145</b>
<b>PROGRAMA: PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN DIDÁCTICA</b> _____	<b>148</b>
<b>PROGRAMA: FORMACIÓN ÉTICA Y PROCESOS DE ENSEÑANZA</b> _____	<b>151</b>
<b>PROGRAMA: RELACIÓN DIDÁCTICA Y LA SIGNIFICACIÓN EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE Y DE ENSEÑANZA.</b> _____	<b>153</b>
<b>PROGRAMA: INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA</b> _____	<b>155</b>
<b>MODELO DE INTERVENCIÓN SEMI ESTRUCTURADA EN CLASE</b> _____	<b>157</b>
<b>PAUTAS DE SEGUIMIENTO EN HÁBITOS Y ACTITUDES</b> _____	<b>158</b>
<b>RESPUESTAS CONDUCTUALES EN VIDEOS Y TESTIMONIALES</b> _____	<b>159</b>

## INTRODUCCIÓN

La investigación realizada constituye una segunda etapa del trabajo que se inició en el CREFAL en 1991 como: "LA RELACIÓN DIDÁCTICA ENTRE ADULTOS Y LA FORMACIÓN AXIOLÓGICA". En esta institución nuestro trabajo se orientó fundamentalmente al campo de la educación de adultos y tuvimos muy pocos acercamientos con las modalidades de la educación superior.

Sin embargo tomamos como punto de partida el análisis de las prácticas didácticas derivadas de la Pedagogía por objetivos que constituye uno de los paradigmas más difundidos y con mayor impacto en la gestión educativa actual. Seguimos en este trabajo las reflexiones de Gimeno Sacristán y nos propusimos, a partir de una comprensión de la ciencia como un proceso continuo de producir conocimiento, buscar un paradigma ético - psicológico, una forma de relación didáctica y una técnica de programación de la enseñanza, que rescatara los fundamentos humanísticos educativos y que nos permitiera apuntar hacia un modelo pedagógico alternativo más acorde con las exigencias sociales que nos imponen la modernidad y la revolución científica y tecnológica. Finalmente no llegamos a un modelo sino a un metamodelo didáctico más dirigido a ofrecer herramientas y recursos prácticos a todo docente comprometido con su tarea de enseñante.

Producto de los resultados sistematizados en el CREFAL, se conformó una propuesta de didáctica situacional dirigida por la toma de consciencia, la activación del núcleo ético de la persona, es decir el impulso esencial de toda persona a ser mejor y el compromiso resultante con su proceso didáctico. Logramos así diseñar un conjunto de primeros objetivos:

1. Analizar el papel del núcleo ético de la persona en un proceso de formación profesional a fin de orientar el modelo didáctico pertinente.
2. Organizar un referente más general de comprensión y aplicación para cualquier maestro de educación superior de un modelo didáctico cuyos fines y objetivos puedan ser planeados, programados, desarrollados y evaluados a partir de referentes y evidencias concretos.
3. Sentar las bases de una didáctica moderna que garantice mediante una comprensión cabal y comprometida de la enseñanza, un aprendizaje realmente significativo en las aulas y una formación profesional para la competencia laboral que no sacrifique la realización personal.

Nuestras primeras categorías: enseñanza significativa, aprendizaje significativo, núcleo ético y relación didáctica, surgieron más que del análisis de fundamentos teóricos, de la sistematización de expectativas y experiencias semiestructuradas en el aula, donde nos percatábamos de que pasaban cosas y carecíamos de los conceptos para explicarlos.

Sólo nos constaba que si la toma de conciencia, el darse cuenta del "aquí y ahora", iba seguido de un claro pacto - compromiso de la persona con su propio proyecto de vida y el proyecto educativo del grupo,, el aprendizaje se volvía algo existencialmente dinámico y vigoroso, en lugar de una inercia de instrucción formalizada rígida y poco operatoria. Este hecho nos generó una exigencia metodológica particular, si los referentes teóricos a la mano no daban cuenta satisfactoriamente de los procesos registrados era necesario crearlos por lo que no sólo estábamos validando hipótesis sino generando nuevos presupuestos teóricos, la investigación cobró en mi conciencia una naturaleza y una relevancia que nunca aparecieron en los años de estudio y diseño.

Durante tres años (94-96), se aplicó nuestra hipótesis de trabajo en grupos de licenciatura, cursos de capacitación, de actualización y talleres de apoyo a proyectos específicos, tanto en nuestro país como en Guatemala y República Dominicana, en el programa de Formación de Recursos Humanos de la Organización Panamericana de la Salud, en el área educativa. Estos diversos ámbitos de aplicación nos proporcionaron múltiples datos empíricos que nos permitieron afinar estrategias, contrastar nuestros postulados y sistematizar la información necesaria para consolidar una propuesta más eficaz, un metamodelo a la mano de cualquier maestro.

Cabe señalar que el trabajo de construcción del corpus teórico, resultado del encuentro de postulados probados en el aula y de referentes empíricos sistematizados a partir de las experiencias observadas, nos ha planteado una fuerte exigencia multidisciplinaria que hemos resuelto hasta ahora mediante consultas a expertos en las disciplinas en cuestión: Psicoterapia Gestalt, Neurofisiología, Programación Neurolingüística, Psicogenética y Lingüística generativa. De este modo, la necesidad de trabajar en equipo multidisciplinario se ha vuelto imperativa y constituye el nivel de trabajo mediante el cual le damos a nuestras categorías mayor espesor conceptual y homogeneidad en su aplicación.

El reto más fuerte lo constituyó sin duda, descubrir con azoro lo que bien podríamos llamar ausencia de campo científico claro y definido para la teoría educativa, llámese pedagogía o ciencias de la educación; todo el conjunto de obras que se ocupan de las cuestiones educativas carecen de un conjunto de referentes fundamentales que las hilvanen y articulen en sistemas matriciales o paradigmáticos que le den una estructura clara.

Finalmente nos enfrentamos al hecho de que como resultado, no teníamos por un lado, propiamente un modelo didáctico, sino un conjunto de herramientas congruentes con nuestros fundamentos que apuntaban más que a la forma de manejar los contenidos, a las actitudes, los hábitos y las formas de comunicación que soportan un sólido compromiso de aprendizaje y de enseñanza, en una relación didáctica más auténtica, por esta razón le llamamos metamodelo, ya que ese conjunto de herramientas comunicacionales, actitudinales y técnicas, aunadas a los recursos teóricos que facilitan la toma de decisiones, son accesibles a cualquier docente independientemente del modelo educativo que adopte.

Corroboramos en su aplicación con más de 700 maestros y alumnos, que efectivamente funciona. Del otro, lado tenemos en nuestras manos un importante conjunto de referentes, obtenidos metodológicamente hablando de una manera inductivo deductiva que se aleja de las formas acostumbradas y que apunta de manera incipiente al replanteamiento de la teoría de la enseñanza en la construcción de un campo científico más nítido y más sólido.

La presentación en este texto, consta de cinco capítulos con la intención de reproducir de alguna manera el camino seguido; de un análisis de los contextos más amplios en los que se inserta nuestro quehacer educativo y de los referentes teóricos predominantes, hacia el proceso de observar

participando, el esfuerzo de ampliar nuestro darnos cuenta y sistematizar las experiencias y los datos recogidos organizándolos en presupuestos claros que tratamos de estructurar en sencillos sistemas de explicación.

Finalmente el diseño de un metamodelo abierto de enseñanza que responde a los ámbitos del quehacer didáctico en la comprensión precisa de que la didáctica, no es un recurso técnico educativo sino la disciplina pedagógica que da cuenta de la teoría de la enseñanza, como lo estableció Comenio y lo estructuró Tomaszewski y que veremos con detenimiento en el capítulo III.



## CAPITULO I

### LA CRISIS DEL MUNDO Y DE LA EDUCACIÓN

#### 1.1 UNA CRISIS ÉTICA

Estamos viviendo un final de siglo marcado por constantes y complejos cambios que cimbran la realidad mundial mas o menos desde la segunda mitad de la década de los ochentas. En nuestro mundo atribulado, coinciden procesos de desarrollo 'posmodernos', con el agravamiento de serios conflictos sociales costosamente postergados, principalmente en el ámbito del llamado tercer mundo, del que la mayoría de los países latinoamericanos formamos parte.

Se trata de tiempos de desarrollo marcadamente desigual a nivel mundial, caracterizado por las tendencias a globalizar no sólo la solución a los problemas, sino la visión del futuro y una explicación de la realidad mal justificada por el sistema neoliberal, más económico que político social. Las nuevas figuras del capitalismo y el ritmo vertiginoso y efímero del discurso rutilante de la tecnología se han decantado insensiblemente en un caos filosófico donde la crisis de valores se traduce reiteradamente en espirales de violencias fanática y absurdas, que exhiben la deshumanización y degradación más acusadas de nuestro irresponsable género humano.

La vida de las personas sobre el planeta enfrenta ya de manera cotidiana los estragos de esta crisis generalizada de estructuras, instituciones y valores, que van desde los roles sexuales hasta el deterioro caótico del medio ambiente, atravesados por la mal llamada caída del socialismo que como señala Teresa West<sup>1</sup> ... "tiene importantes repercusiones en distintos niveles de la vida en el mundo; entre otros la evaluación de sectores importantes de la izquierda y grupos progresistas expresada en términos de que no hay alternativa en el mediano plazo y que más vale aprender a sobrevivir en la situación actual; los ideales se archivan para cuando amaine la tempestad...

---

<sup>1</sup> WEST, Teresa et al. (1993). EDUCACIÓN Y VALORES. Estado del Conocimiento. 2do. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Editorial del Magisterio. México. pág. 11.

...“En consecuencia se da una vuelta a los nacionalismos regionales antes cobijados, sostenidos o sometidos por un sistema poderoso; los intentos de rescate de la historia y de una identidad como pueblo que se vive de manera singular, han producido entre muchas otras cosas, guerras, miles de muertos, pobreza extrema, desesperanza y a veces, el muy tibio papel de las Naciones Unidas ante los intereses de los países desarrollados”

Surge en medio de semejante contexto, una gran preocupación ante la discusión epistemológica predominantemente anglosajona, porque su nivel de reflexión no sólo no resulta útil a todas las sociedades sino que se vuelve inaplicable directamente a los problemas reales de los sectores más rezagados y que son mayoría.

Dado que los problemas más agudos asolan Latinoamérica es urgente tomar conciencia de ellos y del papel que la ciencia y la educación juegan ante ellos y que básicamente se concretan en dos papeles: ¿Cómo se construye el conocimiento? y ¿Cómo se enseña lo que se sabe?. Este último es el eje central de todo quehacer educativo y por ende de la teoría de la enseñanza, la didáctica.

La globalización ha marcado la tendencia general de imitar el estándar de científicidad anglosajón, que ante las dificultades de las prácticas científicas en América Latina, presentan serias deficiencias, como el hecho de que las grandes construcciones racionales giren todavía en torno de las ciencias naturales y muy pocas sobre las sociales. Los paradigmas que se están elaborando, no siempre resuelven la ecuación de la relación entre el conocimiento y la conciencia.

Para Hugo Zemelman<sup>2</sup>, los análisis actuales tienden a circunscribirse a una mera elucubración, que deja fuera cómo el ser humano de hoy, se apropia y puede apropiarse de su realidad, y los grandes acervos se circunscriben a la explicación, por lo que para replantear el problema del conocimiento es fundamental ubicarse desde las exigencias de hoy en América Latina. Para ello es preciso distinguir que el contexto histórico de los países no está agotado en la ciencia y que es necesario darse cuenta racionalmente de lo que no sabemos.

---

<sup>2</sup> ZEMELMAN, Hugo. (1992). APRENDIZAJE Y APROPIACIÓN DE LA REALIDAD. Conferencia. Normal Urbana Federal. Morelia, Mich. 11 de marzo.

Para este investigador, hay el predominio de un discurso apologetico que produjo un viraje poco precisado -en cuánto y hasta dónde- hacia una idea de desarrollo, que difunde una visión de lo que los países deben ser en el futuro, visión ciertamente excluyente y utópica. Sin embargo, ese camino de la salvación depositado en la historia, es en realidad un discurso que lógicamente no agota la historia de la que pretende dar cuenta.

Ninguna historia, dice Zemelman, se agota en un discurso y esta discusión rebasa el plano ideológico por la necesidad de que el que enseña el conocimiento, tiene que tener una clara conciencia de lo que está viviendo. Se hace preciso pensar el momento histórico actual, momento que no agota la ciencia, y hay que hacerlo con un pensar distinto de un mero conocer el momento histórico como descripción de lo que es. "Aún cuando el siglo XX ha sido caracterizado como el término de la ilustración, las formas actuales de ver la realidad podrían significar un retroceso que nos estuviera poniendo frente a una nueva forma de oscurantismo"<sup>3</sup>

Coincido con este orden de ideas, estamos ensordecidos por un discurso tan homogéneo como triunfalista, un discurso hijo de la revolución tecnológica que induce a que pensemos todos igual. Hace 50 años ya hubo quien alertó, con su crítica a la razón instrumental, a la razón de la tecnología y es que este mundo tan altamente tecnologizado es también altamente frágil, basta con fundir un fusible y surge el caos. El acento más grave de esta situación, está en el hecho de que la gente acepta escéptica y pasivamente lo que ocurre.

El modelo educativo como vía de movilidad social que se esta imponiendo en Latinoamérica, conduce a un abismo evidente en la marginalidad que genera, la pobreza, el desempleo y la confusión de sus sociedades. Estamos ante una visión falaz del futuro que ensalza la economía de mercado, cuando lo que se está dando es una incontenible acumulación del ingreso sin ninguna garantía de que se dé el justo derrame en su distribución. Ahí es donde tiene sentido plantearse el problema del conocimiento que se traduce en conciencia, el gran problema, que no es solo la fundamentación del conocimiento, sino su vinculación con la conciencia.

---

<sup>3</sup> ZEMELMAN, Op. Cit. Pág. 3.

Si la educación es responsable de gran parte de la conciencia social, entonces nos compete compenetrarnos profundamente de los problemas de la vinculación del conocimiento con la conciencia que podríamos caracterizar de la siguiente manera:

1) Nos presentan la realidad en torno nuestro, como un producto, como una realidad final de la que se puede dar cuenta rastreándola históricamente, sin embargo, esta manera no nos permite percibir y pensar, que la realidad pudo haber sido producido de otra manera.

2) Predomina la tendencia a reducir la realidad a lo que ya se ha explicado de ella. Reduce pensar y explicar a lo mismo.

3) El aprendizaje se ha vuelto un fin en sí mismo, aprender por aprender; sin embargo el aprendizaje en realidad no se agota en sí mismo. Lo que en realidad hacemos cuando se habla de enseñar a pensar, es no incluir que el sujeto aprenda a explicar eso que piensa, el contexto en que aprende.

4) El destino clandestino del conocimiento. Tener información no quiere decir que se sepa usarla. El pensamiento es una capacidad de uso del conocimiento que requiere ubicarse fuera de él, es decir reconocer el contexto en que uno está situado, y las ciencias actuales no resuelven esto, porque se ubican en la inercia de los problemas anteriores.

5) Finalmente el pensar tampoco se agota en la conciencia, el pensar está determinado por algo más que el sólo conocimiento y como señaló Zemelman, decir lo que se sabe no es pensar.

De hecho, una mayor necesidad de pensar aparece cuando hay necesidad de realidad; cuando, dice Zemelman, el individuo no está cómodo con su propia inercia. Esta puede ser la principal razón de que se pretenda que la gente se conforme con lo que le dicen que es la realidad, que la gente no tenga necesidad de otra realidad, que no tenga necesidad de pensar.

Así, quedamos descubiertos ante los satisfactorios homogeneizantes de las necesidades -la galaxia de los publicistas -, que casi subliminalmente, también vuelven homogéneos los modos de percepción y por lo tanto de relación con la realidad. La mejor manera de aceptar pasivamente algo, es no ver que puede ser distinto.

En semejantes condiciones educar para la libertad resulta mera retórica. Cómo podemos hablar de libertad cuando nos dejamos reducir a una lógica de supervivencia que se agota en sí misma, evidentemente esta no es la lógica de los 43 millones sumidos en pobreza extrema, pero que nos aísla, nos encierra en nosotros mismos, mediatizados, por la ubicación en nuestro conjunto de relaciones primarias.

La "Teoría del individualismo posesivo" de Macpherson<sup>4</sup>, no ha sido leída lo suficiente, necesitamos recuperar el sentido del conocimiento, todo conocimiento debe servirnos para pensar nuestro contexto, nuestra circunstancia. El conocimiento sin este sentido se convierte en una jaula, jaula que puede ser de hierro o de oro, del oro de las maestrías y los doctorados.

Podemos observar la crisis del mundo desde la crisis educativa, y en este plano el problema es que los educadores entendamos lo que somos, el reto de nuestra filosofía es que se transforme en un elemento formativo del individuo y no meramente informativo, y como señalábamos antes, el uso de la información no es un problema lógico o formal, sino de la situación y del contexto en que el individuo se encuentra, para su mejor ubicación y, educativamente hablando, para su formación.

Ese afán globalizador que alcanza todos los ámbitos sociales, en la esfera educativa lo hace a través de los organismos internacionales cuyo papel principal es consolidar una tendencia a establecer estrategias globales para las soluciones a los problemas educativos. Su mayor impacto se dejó sentir en la cumbre que marcó la Conferencia Mundial de Jomtien "Educación para todos" en 1989<sup>5</sup>.

Fue una reunión internacional sin precedentes en la que se hizo evidente el debilitamiento de la UNESCO como organismo rector y promovió la aparición del Banco Mundial de Desarrollo en la definición de las políticas educativas, debido principalmente a que el concepto global de desarrollo obligó a los países a hacer de la educación un punto prioritario en materia de cooperación y asistencia internacional y así dejar cooptada y subsumida la acción educativa en la racionalidad económica.

---

<sup>4</sup> MACPHERSON, C. B. (1979). LA TEORÍA POLÍTICA DEL INDIVIDUALISMO POSESIVO. Fontanella S. A. Barcelona.

<sup>5</sup> Conferencia Mundial de la UNESCO. (1989). EDUCACIÓN PARA TODOS. Con sede en Jomtien. Publicaciones de la UNESCO.

Como resultados más notables pueden señalarse el acento dado a la visión ampliada de la educación básica, a la calidad de los procesos, a la innovación, a la metodología, al concepto articulador de 'necesidades básicas de aprendizaje', a la noción de educación permanente y al cambio administrativo en la educación, que hicieron de Jomtien una propuesta universal. Tendencia vigorosa que se tradujo en un camino irrecusable a la homogeneización de América Latina en materia educativa mediante la cooperación internacional. Es obvio, no dinero, no proyecto educativo.

A diez años tenemos que el pensamiento educativo orientado por fórmulas universales de mercado, ha venido a caer en una acrítica replicabilidad de experiencias y el concepto de lo 'básico' se ha traducido en una visión de lo mínimo reducida a las habilidades para sobrevivir (life skills).

Con todo las estrategias no son monolíticas y las visiones desarrollistas y globalizadoras se estrellan actualmente en las limitaciones económicas y culturales históricamente rezagadas de los pueblos latinoamericanos en los que inveteradamente persisten la pobreza, el desempleo, el hambre, el analfabetismo, el catolicismo y el subdesarrollo.

Nosotros, los educadores, tenemos que enfocarnos, como suscribe Fals Borda<sup>6</sup>, sobre la necesidad de combinar lo racional con lo vivencial, sobre todo en estos procesos de cambio radical; estamos obligados a recuperar el valor de la experiencia histórica, a rescatar el pasado y promover la comprensión del futuro como destino construible, no sólo en una, sino en múltiples direcciones.

Nuestra necesidad mayor es la de recuperar nuestra historia, es la de devolverle a los procesos educativos el sentido vital que tienen, necesitamos rescatar una imagen viva de la escuela, en un devenir que presenta no sólo reproducción y continuidades, sino también innovaciones y emergencias y donde, "los protagonistas pequeños y grandes, somos seres vivos, en una acción que nos ubica siempre en el filo entre el pasado y el futuro"<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> FALS, Borda Orlando. (1990). EL PROBLEMA DE COMO INVESTIGAR LA REALIDAD PARA TRANSFORMARLA POR LA PRAXIS. Tercer Mundo Editores, Bogotá, Colombia.

<sup>7</sup> MANACORDA, Mario Alighiero. (1992). HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. Tomo 1, Siglo XXI, México. Pág. 14.

## 1. 2. FINES Y OBJETIVOS: ¿CONTENIDOS, VALORES O EFICIENCIA?

"El maestro tiene por tarea esencial desarrollar el respeto y el amor a la verdad, la reflexión personal, los hábitos de libre examen al mismo tiempo que el espíritu de tolerancia; el sentimiento del derecho de la persona humana y de la dignidad, la conciencia de la responsabilidad individual al mismo tiempo que el sentimiento de la justicia y de la solidaridad sociales, y la adhesión al régimen democrático y a la república"<sup>8</sup>. La cita no es por cierto de ningún programa actual para la reforma educativa, son ideas expresadas por Don Gregorio Torres Quintero en los años veinte de este siglo y sin embargo, poseen una vigencia dolorosa que habla de nuestro rezago no sólo educativo.

El problema del ¿qué enseñar? no puede ser planteado al margen del problema del ¿para qué enseñar? ; el para qué es el fin primero y último de un proyecto, de una tarea, de una profesión y en el terreno educativo los planteamientos de toda reforma implican siempre una postura filosófico política.

De ahí que nos parezca de gran utilidad la mirada histórica del surgimiento de la política educativa y la constelación de ideas que la enmarcan, estas ideas que acompañan a los proyectos se traducen siempre en acciones y significados concretos.

Sólo desde este orden de ideas queda claro que lo que plantea Torres Quintero como "tarea esencial del maestro", no es dar cumplimiento estricto a los niveles de concreción del currículum sino al desarrollo cabal de la "persona humana" para el ejercicio de la "conciencia de la responsabilidad individual" y al mismo tiempo del "sentimiento de la justicia y de la solidaridad sociales", así como el "amor a la verdad".

---

<sup>8</sup> Citado en JIMÉNEZ A. Concepción (1986). RAFAEL RAMÍREZ Y LA ESCUELA RURAL MEXICANA. Ed. El Caballito. México. Pág. 5.

Esa tarea esencial del maestro se torna para nosotros no sólo en la función de transmisión de la cultura a las nuevas generaciones, la tarea de instruir en la ciencia el arte y la técnica, sino además atender con responsabilidad y conciencia a la formación de los valores universales más preciados al género humano: libertad, justicia, respeto, solidaridad, paz, amor a la verdad, honestidad y de los hábitos y las actitudes que facilitan la apropiación, la reflexión y la expresión de toda persona.

Sin embargo, como veremos como ya hemos señalado, predomina actualmente una razón instrumental y tecnocrática para la explicación de la realidad y en ella por supuesto de la educación. De manera casi natural se acepta que la educación es un factor explicativo del crecimiento económico y que su grado de explicación varía de acuerdo al nivel de desarrollo de cada economía y se acepta igualmente que la educación además del impacto que tiene sobre el crecimiento, también lo tiene sobre la estructura de la distribución del ingreso de una economía y sobre los niveles de pobreza. "...Con la educación formal e informal los individuos se hacen más productivos lo que, en ausencia de distorsiones en el mercado laboral, redundará en aumentos en las remuneraciones salariales, condición necesaria para que algunos agentes económicos puedan superar la línea de pobreza."<sup>9</sup>

Muy interesante y revelador resulta el "sin embargo" de los autores que cito: "...la educación tiene un impacto insoslayable en la estructura socioeconómica de cualquier país. Sin embargo, los alcances económicos de la educación dependen en buena medida de elementos que incluyen al carácter de la educación que se imparta, la calidad con la que se enseña, el modelo económico vigente y, por último el "estado de salud" de la economía"<sup>10</sup>. ;

En el caso de México, estos autores puntualizan una inesperada peculiaridad: "... una de las más espectaculares expansiones educativas no ha tenido una incidencia ni en el crecimiento económico, ni en el abatimiento de la pobreza, y menos aún en una mejor distribución del ingreso"<sup>11</sup>, claro está que semejante fenómeno cimbra seriamente todo el paradigma y los autores tratan de explicarlo a partir de dos factores:

---

<sup>9</sup> TREJO, Guillermo. Et al. (1991). EDUCACIÓN PARA UNA ECONOMÍA COMPETITIVA. Ed. Diana y Centro de investigación para el desarrollo A. C. México. Págs. 24-25

<sup>10</sup> Ibid.

<sup>11</sup> Ibid.



a) el modelo de desarrollo que México ha seguido y que no permite "que la educación cumpliera cabalmente -y que ni siquiera se le asignaran- las funciones" previstas para el desarrollo y el crecimiento y

b) la falta de relevancia, efectividad y eficiencia, en suma de calidad de la educación.

En este segundo aspecto la respuesta queda necesariamente centrada por una pregunta de origen evidentemente economicista: si una economía abierta a diferencia de una cerrada, aparte de la mano de obra calificada, de sujetos creativos que innoven la tecnología para que la liberalización económica y la educación se apoyen mutuamente, entonces ¿cuáles son las habilidades concretas que requiere la dinámica de la sociedad moderna?

El único camino en esta dirección es la replicación de las fórmulas de los países más liberalizados, Estados Unidos, Japón, etc., que aún cuando sus modelos resulten contrastantes, han logrado la productividad y la excelencia competitiva.

Si los individuos creen o no en la liberalización de la economía, eso es algo que fuera de toda cuestión y con ello una visión muy particular de futuro y desarrollo se entroniza por la vía educativa y el papel de los sujetos en la relación educativa está definida por perfiles y una indispensable rigidez curricular centrada en los conocimientos que privilegia la capacidad de trabajo para la mayor eficiencia productiva posible. El derecho al ocio no alcanza a ser ni siquiera subversivo, es simplemente impensable.

Por estas razones el problema del para qué de la educación sigue siendo un asunto polémico y vital para la reflexión y la acción educativas, más de una propuesta a las que la nuestra trata modestamente de adherirse, parten de esta discusión para resolver una postura en relación con el papel de los valores y la formación en las prácticas educativas.

Paulo Freire<sup>12</sup> lo planteó muy bien como dos posturas que al respecto hoy se pueden asumir: " hasta que punto el papel del educador -en cuanto responsable también por el acto de conocimiento en el cual se compromete con el educando- será el de transferir los conocimientos, los contenidos programáticos, y hasta que punto en nombre de la necesidad del educando, debería cumplir con la transferencia de ese conocimiento como si el contenido transferido tuviese la fuerza en sí de hacer alteraciones en la percepción del mundo. O por el contrario el educando debería ser estimulado, desafiado para asumir un papel de sujeto que conoce dirigiéndose al objeto de conocimiento, el cual el educador no puede dejar de lado, y en torno del cual el educador debe ejercer su rol. . . La cuestión es ¿cuál es el papel del educador y cuál es el papel del educando en el acto de conocer, qué es la educación?"

Coincidimos en la respuesta que no deja al educador cruzado de brazos porque responderla decía Freire " tiene respuestas prácticas cargadas de política e ideología y plantea el problema fundamental del autoritarismo, de las posiciones autoritarias y de la sustantividad de la democracia, que no necesariamente tiene que ver con la democracia burguesa"<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> DE QUIROGA, Ana P. (1997). EL PROCESO EDUCATIVO SEGÚN PAULO FREIRE Y ENRIQUE PICHON-RIVIERE. Edit. Plaza y Valdés. México. Pág. 51

<sup>13</sup> Ibid, pág. 50

## CAPITULO II

### LAS IMPLICACIONES ÉTICAS DE LAS CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO HUMANO

#### 2.1 ¿EDUCAR PARA LA CONCIENCIA?

Educar para la asunción de valores universales está atravesado por el serio problema de la toma de conciencia; la aparición del sentido crítico en el comportamiento humano y con él su postura ante la realidad, una postura por cierto consciente y comprometida. Por lo tanto cabe aquí un breve abordaje del problema de la formación de la conciencia que sólo puede ser definida como conciencia social. En este sentido, hay dos procesos que acaparan la atención, por un lado, el de cómo los seres humanos nos apropiamos de la realidad, por el otro cómo se enseña esa realidad aprendida para que otros la aprendan.

El abordaje de ambos procesos: apropiarnos de la realidad y enseñarla, me hizo arribar a una percepción más compleja de la situación educativa, en ella convergen los tres vértices de un triángulo, el saber producido por los científicos y los técnicos, el maestro como el saber aprendido de las ciencias y la experiencia y el alumno que quiere aprender las ciencias.

Por otra parte también es necesario dar cuenta de como las diversas corrientes educativas de carácter alternativo, como investigación acción, sistematización de experiencias y la pedagogía para la autonomía de Paulo Freire, atienden al concepto de conciencia como un elemento clave para la consecución de objetivos, sobre todo de aquellos objetivos que los programas consideran como cambios cualitativos en la comprensión de la realidad social; de hecho, desde esta perspectiva, los sujetos se apropian de la realidad de una manera y por la acción y la reflexión aprenden a mirarla de una manera diferente.

A este cambio en la manera de entender y de mirar la realidad, le podemos llamar aprendizaje significativo, que desde nuestros presupuestos se acerca más a una forma de toma de conciencia, alejándose de manera evidente de la concepción imperante de Ausubel, que revisamos más detenidamente en el capítulo III.

Lo cierto es que en la relación conciencia-realidad social, hay una doble dirección:

- en una, los sujetos pueden cambiar su manera de comprender la realidad, pueden cambiar su consciencia,
- en la otra, es esta misma realidad, como contexto histórico-cultural, la que determina la forma de consciencia con la que el sujeto conoce y lo que conoce.

Por esta razón es vital a todo enseñante y aprendiente la claridad del concepto de conciencia, ¿qué dicen acerca de ella los expertos en la materia? y ¿qué papel le asignan en la tarea educativa?

Entrarle a este terreno nos hace tropezar con más de un experto y con más de un problema.

"Todos los hombres tienen por naturaleza el deseo de saber"; esta es la frase con la que inicia su "Metafísica" Aristóteles<sup>14</sup>, mas adelante en su tratado "De anima" escribe: "por mente quiero decir aquello por medio de lo cual el alma piensa y juzga", y de ahí establece su jerarquía de almas y sus Nous (mentes) correspondientes. De este nous-mente, especie de "facultad psíquica" cuyo nivel más alto correspondía a la facultad de pensar, función del alma racional -don exclusivo del ser humano-, Aristóteles derivó un concepto de conciencia, de noesis, de conocimiento del conocimiento.

Por su parte, Agustín de Hipona<sup>15</sup>, concibe un sensu interioris hominis, una especie de 'sentido interno' con el cual el hombre observaba sus pensamientos y sentimientos. De esta manera podemos ver como ese "conocimiento del conocimiento", ese "observar los sentimientos y el pensamiento", aluden a un "darse cuenta de uno mismo". Alude a algo en nosotros diferente a la manera como conocemos a través de los sentidos o de la intuición.

Así el interés por la conciencia se fue volviendo más sistemático, hasta que la psicología puso su granote de arena, del cual se desprende, de alguna manera, el concepto moderno de conciencia: en el siglo XVII, precisamente en 1637 en la obra de René Descartes<sup>16</sup>, "Discurso del método para conducir bien la razón y buscar la verdad en las ciencias".

<sup>14</sup> ARISTÓTELES. (1968) METAFÍSICA. Ed. Porrúa, Col. Sepan Cuantos, núm. 120.

<sup>15</sup> SAN AGUSTIN. (1962) LA CIUDAD DE DIOS. Ed. Porrúa, Col. Sepan Cuantos, núm. 59.

<sup>16</sup> DESCARTES, R. (1971) EL DISCURSO DEL MÉTODO ... Ed. Porrúa, Col. Sepan Cuantos, núm. 177.

En ésta y en sus célebres "Meditaciones Metafísicas" (1641), desarrolla su idea de la RES COGITANS, "la cosa que piensa"; era su búsqueda de la base del conocimiento humano, Descartes termina por someter a toda creencia o doctrina a la duda sistemática, y esto lo llevaría a la conclusión de que lo único que era imposible de poner en duda, era que él estaba dudando, y por tanto pensando, ya que dudar es pensar, de ahí su famoso cogito ergo sum, "Pienso, luego existo".

Medio siglo más tarde, en su Ensayo sobre el entendimiento humano, John Locke<sup>17</sup> asocia la conciencia con el reflexionar; su reflexionar, es un estar consciente de estar consciente, o saber que se sabe, es una operación compleja que abarca todas las funciones cognoscitivas, "todas las diferentes actividades de nuestra mente". Para él, la reflexión es "la percepción de las operaciones interiores de nuestra propia mente al estar ocupada en las ideas que tiene... las cuales proveen al entendimiento de otra serie de ideas que no podrían haberse derivado de cosas externas: tales son las ideas de percepción, de pensar, de dudar, de creer, de razonar, de conocer, de querer y de todas las diferentes actividades de nuestras propias mentes..." Finalmente, Locke sustituye la palabra "reflexión" y define a la conciencia como la percepción de lo que sucede en la propia mente de un hombre.

De esta manera el concepto de conciencia pasa de res cogitans a ser un asunto muy diverso que permitió a Leibniz acuñar su intellectus ipse -el intelecto mismo- y a Brentano desarrollar su idea del intencionalismo, según la cual todo acto consciente apunta o está dirigido a algo por lo que siempre tenemos conciencia de algo.

El concepto de conciencia en la postura de William James<sup>18</sup> prefiere negar la existencia de la conciencia, antes que aceptarla como una entidad independiente formada de alguna suerte de material psíquico. Para James la conciencia era un proceso cognoscitivo cuya función fundamental en la experiencia era la de "conocer". La conciencia queda reducida así a conocer, y a estar informado; este es el reino de un buen número de tendencias cognoscitivistas modernas.

---

<sup>17</sup> LOCKE, John. 1901. THE PHILOSOPHICAL WORKS OF JOHN LOCKE.. Comp. J. A. John, vol. 1, Londres. Ed. George Bell.

<sup>18</sup> JAMES, William. (1890). PRINCIPIOS DE PSICOLOGÍA. Vol. 1. Nueva York. Henry Holt.

Es con la obra de Marx y Engels<sup>19</sup> que el concepto de conciencia se socializa, es decir queda determinado por la base material de la vida humana, son las relaciones de producción y el papel que el individuo juega en ellas lo que determina su conciencia; surge así la conciencia de clase de la que más tarde da cuenta Luckas<sup>20</sup> en dos controvertidos volúmenes. Junto con esta definición sociológico económica de la conciencia aparecen también las ideas de alienación y falsa conciencia<sup>21</sup>, que nos ubican ante un atributo humano dinámico, complejo, histórico y dialéctico.

Por último, después de la debacle socialista que de alguna manera invalidó o demeritó buena parte de la teoría dialéctica, en esta segunda mitad de nuestro siglo los estudios psicológicos y psicoterapéuticos del comportamiento humano aportaron su grano de arena y el concepto de conciencia volvió a irrumpir en el tapete en los trabajos de Ronald Laing<sup>22</sup>, Fritz Pearls<sup>23</sup>, Bandler y Grinder<sup>24</sup> y Gregory Bateson<sup>25</sup>.

Se vinculan en una compleja trama, experiencia, conciencia y conocimiento todos como procesos interactivos, orgánicos, sociales, comprender la conciencia nos obliga a revisar el papel del lenguaje, de las emociones, de los programas neurológicos y las estructuras cognitivas de la vida y del mundo con las que las personas nos interrelacionamos.

Desde el punto de vista educativo este hasta ahora galimatías nos plantea varios problemas que no necesariamente han sido resueltos y que no podemos perder de vista cuando nos ocupamos de la formación y no sólo de la información en las aulas:

---

<sup>19</sup> ENGELS, F. (1961). DIALÉCTICA DE LA NATURALEZA. Ed. Grijalbo. México.

<sup>20</sup> LUCKAS, Georgy. (1984). HISTORIA Y CONCIENCIA DE CLASE. Sarpe. Col. Grandes pensadores 58 y 59. Madrid.

<sup>21</sup> Para el caso están los trabajos de Althusser en Los aparatos ideológicos del Estado o el texto, amplio por cierto de E. V. Shorojova, El problema de la conciencia de Editorial Grijalbo.

<sup>22</sup> LAING, Ronald. (1987) LA POLÍTICA DE LA EXPERIENCIA. Ed. Crítica. Barcelona

<sup>23</sup> PEARLS, Fritz. (1992). EL ENFOQUE GESTÁLTICO Y TESTIMONIOS DE TERAPIA. Cuatro Vientos. Santiago de Chile.

<sup>24</sup> BANDLER, Richard y Grinder John. (1980). LA ESTRUCTURA DE LA MAGIA I. Lenguaje y terapia. Págs. 63-81. Ed. Cuatro vientos. Santiago de Chile.

<sup>25</sup> BATESON, Gregory. (1991). PASOS PARA UNA ECOLOGÍA DE LA MENTE. Ed. Gedisa. Barcelona, España.

**PRIMER PROBLEMA.** Se volvió necesario diferenciar entre la conciencia como función de la mente y el proceso de conocer, lo que nos planteó una zanja muy interesante. El conjunto de construcciones racionales sobre la conciencia, gira en torno a los paradigmas de las Ciencias Naturales que hacen, tanto del conocimiento como de la conciencia, un asunto neurofisiológico e individualizado que apenas y se ocupa del papel de las determinaciones sociales en la estructura de la conciencia y en el proceso o procesos del conocimiento. Los trabajos surgidos a partir de las Ciencias Sociales, más escasos, acercan el concepto de conciencia al del comportamiento y el conocimiento es un proceso mediador para el cambio, la posibilidad, el enriquecimiento o aún la alienación de la conciencia. La conciencia, por lo tanto, como algo evidente en sí misma, resulta muy poco definida, teñida por cargas ideológicas y muy poco analizada en esa dimensión en la que se construye individualmente.

**SEGUNDO PROBLEMA.** Al referir la relación conciencia-conocimiento al ámbito de la educación, es decir, a la enseñanza, los procesos de aprendizaje, los mitos y los dogmas escolares, los ejercicios del poder, los vínculos, etc. se hace mucho más evidente la gran cantidad de cosas no "pensadas", ante el conjunto de lo que la ciencia ha producido como explicación acerca de ello. Contamos entonces con muy pocos y muy dispares referentes teóricos para abordar una problemática que plantea grandes hoyos negros interdisciplinarios y tiene más la cara de un misterioso rompecabezas donde los progresos científicos han sido lentos.

**TERCER PROBLEMA.** Los patrones científicistas, la ciencia actual que estudia la conciencia, está más orientada a seguir acumulando explicaciones y a ampliar las ya existentes, que a buscar otras formas de explicar, otras maneras de abordar una realidad que es dinámica y compleja. La tendencia a imitar y repetir estos patrones ha producido gruesos volúmenes explicativos y manuales de investigación que se orientan a seguir circunscribiendo el proceso del conocimiento a la explicación.

Enormes y diversos tomos explican la conciencia social, la conciencia de clase, la conciencia religiosa, la conciencia humana, la toma de conciencia, el cambio de conciencia, la conciencia posible, etc., pero muy poco o nada sobre como lograr que la adquisición y la enseñanza del conocimiento, se traduzcan en conciencia, más aun, se

traduzcan en conciencia en una sociedad para lograr que la distribución de la riqueza fuese más justa. La educación no ha producido esto en los últimos 60 años, hemos enseñado sólo explicaciones de la realidad y no a pensarla, más aún hemos enseñado que la realidad es algo que está ahí para ser explicado, y no para ser cambiado. Esto tiene sin duda serias repercusiones en la conciencia de quien aprende.

Si la realidad está ahí para ser explicada y el conocimiento que se enseña de ella es el conjunto de explicaciones que sobre ella se han hecho, entonces pensar la realidad no forma parte de nuestra conciencia. Lo sucedido ya está explicado y lo que está sucediendo, el momento histórico actual será a su vez explicado por alguien, para qué pensarlo. Pero, y el pero es gigantesco, pensar el momento histórico actual, tomar conciencia de él, podría llevarnos y de hecho nos lleva, a comprenderlo e historizarlo de maneras diferentes a como lo hacen las explicaciones científicas hegemónicas. La historia se ve como algo que puede ser distinto, que de verdad puede ser distinto. Por una parte hemos enseñado a nuestros alumnos la resignación y por otra, les hemos negado el derecho al cambio y a la esperanza al no permitirles, al no enseñarles la trascendencia del pensar la vida y el mundo.

Conocer la realidad es entonces como decía Zemelman<sup>26</sup>, distinto de pensarla al conocerla. Habría una especie de cuarto problema, problema que por estar atravesado en los otros tres, lo enuncio separadamente sólo por mero recurso metodológico. La explicación de la realidad hegemónica en nuestra época es la hija de la revolución tecnológica mercantil que nos ha ubicado en el imperio de la razón instrumental, donde casi toda reflexión se orienta hacia lo útil y las leyes del mercado.

Esto se ha traducido en el gran fundamento moderno del conocimiento: la realidad es un producto final, es una realidad que nos lleva al desarrollo y por lo tanto, la conciencia que debemos tener de ella, se reduce a saberla. Estamos enseñando la verdad de una ciencia tranquilizadora; al aprender no se vale estar incómodo y dudando. NO se permite pensar en una realidad, un hoy, que podría haber sido diferente a lo que es, esto resulta así, epistemológicamente inaceptable y políticamente muy subversivo. Se trata de un reclamo al derecho a pensar las cosas, no sólo a saberlas.

---

<sup>26</sup> Op. Cit.



Nos damos cuenta que saber, memorizar, no equivale a pensar, el saber como término polisémico nos remite tanto a la resultante de nuestra acción de conocer, como a la habilidad adquirida para algo, por su parte pensar nos remite a un proceso abierto donde la reflexión campea, apoyada en múltiples funciones corticales superiores, desde la memoria, hasta la más creativa imaginación. ¿Qué pasa cuando saber y pensar tienden a reducirse a lo mismo?, pareciera que repetir lo que se sabe equivale a pensar, aún cuando, no se sepa usar eso que se sabe.

Cuando la reflexión entra en la conciencia, el conocimiento se vuelve una herramienta a usar y se hace distinto de ella. Se toma distancia de lo que se sabe, para que el contexto en el que uno supo y sabe, pueda ser reconocido.

¿Puede ser enseñado este movimiento de poner a distancia el conocimiento y reconocer el contexto en el que lo construimos?

Pareciera que una conciencia entendida como un darse cuenta de que "me doy cuenta" y "cómo me doy cuenta" es en sí misma crítica y por lo tanto hablar de una "conciencia crítica" sería como incurrir en un pleonasma, pero, ¿que es entonces lo crítico? Eso que pretensiosamente aparece en todos los programas educativos y que nunca se sabe donde quedó.

El sentido crítico de una persona, no puede reducirse a la mera información de un qué y un cómo<sup>27</sup>, que nos posibiliten una distancia de nosotros mismos, tampoco a una destreza que se desarrolle a partir de la información, ni a una capacidad intrínseca del ser humano que usa esa distancia, o una forma de carácter que se nutre en ella.

Veamos esto, una destreza implica una suerte de dominio, podríamos suponer que un sujeto desarrollara la habilidad para poder constantemente tomar distancia de la realidad que cree, y reconocer el contexto en el que construyó esa creencia<sup>28</sup>, ¿eso lo hace necesariamente crítico?

<sup>27</sup> DEARDEN, R. F. et. al. (1982). EDUCACION Y DESARROLLO DE LA RAZON. Formación del sentido crítico. Narcea. Madrid.

<sup>28</sup> Referente al tema recomiendo el texto de DILTS, Robert. (1996). LAS CREENCIAS. Ed. Urano. México.

También podríamos pensar en alguien con una gran destreza para reconocer y analizar los contextos, o para distinguir lo fantástico, lo mitológico y los prejuicios, de los hechos y no poder desarrollar una distancia que le permita verse en interacción con ellos.

Platón<sup>29</sup> en alguno de sus libros señala que las destrezas son "capacidades para lo antagónico", es decir que pueden llevarnos a situaciones igualmente afortunadas o desafortunadas. Quien domina la retórica puede convencer de verdades, o de cosas falsas. Una conciencia crítica entonces no es una destreza, no está para ser afortunada o desafortunadamente utilizada, es naturalmente inquisitiva. Es la duda de Descartes, es el *Nous*, el *intellectus ipse*.

El sentido crítico de hecho, le exige a la persona información, destrezas, habilidades, honestidad, atrevimiento y en fin, que estamos, sin darnos cuenta cómo, hablando de rasgos de carácter y el carácter se forma en la experiencia, con la conciencia misma. Ser crítico resulta por lo tanto distinto de hacer crítica, más aún, casi todo aquél que posee una destreza posee también en cierto grado la capacidad de criticar lo que hace y lo que al respecto hacen los demás, y un gran dominio en algo puede volver nuestra experiencia muy calificada y valiosa, y aún así, no poseeríamos necesariamente una conciencia crítica.

Cuando nos damos cuenta de que sabemos y que aprendimos determinados por el contexto específico en el que lo hicimos, lo primero que se hace evidente es que aceptamos hechos, normas, formas, criterios, juicios, definiciones y toda una realidad que bien pudiera ser de otra manera, estamos hablando de un darse cuenta ampliado, de la autoconsciencia, de un aprender la realidad significativamente.

El papel que juega el contexto es tan determinante, que es lo primero de lo que deberíamos tener una clara conciencia, comprender muy ampliamente esta realidad en la que vivimos. ¿Tenemos esta conciencia cuando enseñamos? ¿Tenemos clara consciencia los maestros, de lo que estamos enseñando? ¿Puede una conciencia alienada ayudar a otra conciencia a tornarse crítica?

---

<sup>29</sup> Platón. (1967) *DIÁLOGOS*. Col. Sepan Cuantos, núm. 13 Ed. Porrúa. México.

Siendo esta la circunstancia, y siendo casi una quimera el estado permanente de autoconsciencia, la única salida que educativamente pudimos perfilar es la del compromiso por vivir con un esfuerzo cotidiano de consciencia, esfuerzo compartido, consensuado vía la actividad didáctica del responsable del aula.

Tomamos así, como presupuesto fundamental la categoría de consciencia como formas intencionadas de ampliar este darse cuenta que aumentan en amplitud y complejidad conforme el esfuerzo y la experiencia de la persona aumentan. La autoconsciencia es una calidad del darse cuenta que me implica en lo percibido y al mismo tiempo me da una distancia de observación de esa unidad contexto-yo mismo y es resultado de una acción intencionada de la persona en un manejo claro de su darse cuenta.

## 2. 2. LA GESTALT Y LA FILOSOFÍA HUMANÍSTICA

Entre las corrientes que pretendieron dar una respuesta diferente al comportamiento y al aprendizaje humano y en reacción a las interpretaciones conductistas, surge la Gestalt con su supuesto principal que considera a la conducta como a una totalidad. Por principio esta corriente supone que la comprensión fragmentada de la realidad finalmente distorsiona la significación real del conjunto, con la clara idea de que el todo, es decir los procesos de aprendizaje y la conducta, es algo más que la suma de sus partes.

Desde esta perspectiva es más importante comprender las relaciones que codeterminan entre los elementos de la conducta en el momento que forman una totalidad significativa, que comprenderlos aisladamente. Para los gestaltistas en su concepto de campo, abarcan el mundo psicológico total en que se desenvuelve una persona en un momento determinado y le confieren al conjunto de fuerzas que interactúan alrededor del individuo las determinaciones de los procesos de aprendizaje. Es pues para la Gestalt el aprendizaje un proceso de significación y de otorgarle sentido a las situaciones en que se encuentra una persona. De los principales representantes de esta corriente retomamos las ideas de Carl Rogers para puntualizar los supuestos que consideramos en este trabajo.

Cuando Carl Rogers plantea el problema de una ética de la práctica de la psicoterapia<sup>30</sup>, nos permite hacer un traslado de su planteamiento al campo de la educación y al problema de la ética de los maestros. Actualmente su formación se ve copada por todo tipo de reformas y estrategias que pretenden mejorar la calidad del servicio educativo y elevar la eficiencia de la enseñanza; todo con la intención de articular la educación al aparato productivo.

Las intenciones son sin duda buenas, pero el costo que esto ha tenido es el de jerarquizar por encima del desarrollo de las personas el funcionamiento del modelo económico con su culto a la eficiencia y esto en la acción educativa se ha vuelto tan ensordecedor que muy pocos se detienen a pensar en qué estamos haciendo eficientes a nuestros alumnos, sin darnos cuenta en qué estamos tan eficientemente comprometidos cuando educamos.

Plantear el rescate de otros sentidos para la educación, nos ha llevado en la corriente humanista a tratar de incorporar en la enseñanza las aportaciones de las investigaciones en el campo de la psicoterapia, que pueden ser aplicadas en la relación educativa, misma que a mi juicio no está muy lejos de tener una amplia dimensión terapéutica y debería considerar muy seriamente ajustarse a pautas más orgánicas.

La visión de Rogers nos plantea que las ciencias de la conducta han avanzado mucho en el descubrimiento de relaciones regidas por leyes que buscan poder predecir y controlar la conducta, cuidándose de dejar muy claro que todo hallazgo científico expresa siempre un cierto grado de probabilidad y no una verdad absoluta.

En un inicio sus principales aportes se aplicaron a la selección, contratación, promoción etc. de las personas en las empresas donde en un primer momento esto lo realizaba el científico de la conducta, sin embargo, el avance en la elaboración de tests y la aplicación de la tecnología ya no hacen imprescindible la presencia del científico cuando un empleado calificado y/o una computadora programada pueden evaluar y predecir satisfactoriamente la conducta humana.

---

<sup>30</sup> ROGERS, Carl R. (1993). EL PROCESO DE CONVERTIRSE EN PERSONA. Paidós. México. págs. 313-346.

En otro de sus enfoques, Rogers se orientó al manejo de las condiciones para lograr que se incrementen la productividad, la creatividad, el desarrollo de la personalidad con su consecuente negativo, la rigidez psicológica, deteriorar la autoestima, y aún desintegrar la estructura de la personalidad, con la manipulación premeditada o no de la estructura psicoemocional de las personas. De hecho actualmente es evidente esa doble posibilidad que existe cuando se tiene el poder o la autoridad de establecer las condiciones necesarias para que surjan las conductas previstas.

El terreno más obvio es el de la publicidad y la propaganda, donde se influye en la opinión pública, en las respuestas del consumidor, del electorado o de los fanáticos a cualquier cosa, aún valiéndose de técnicas inconscientes y subliminales. Rogers<sup>31</sup> señala que no cabe duda de que tanto los estudios como los métodos son aún burdos pero sin duda se refinarán en el futuro.

Creo como él, en el hecho de que estos conocimientos acerca de cómo cambiar la personalidad y la conducta pueden usarse tanto en sentido constructivo como destructivo, es decir, crear o destruir personas, y los estudios en animales nos ponen en evidencia tendencias que trasladadas al terreno humano nos abren la posibilidad no lejana de llegar a vivir manejados como objetos, en una verdadera pesadilla.

En este Breve artículo Rogers termina planteando que el potencial de estas ciencias tiene en sus instrumentos un poder social tal que dejará atrás el desplegado por la energía atómica tanto en logros como en problemas graves. Así ante la disyuntiva del papel del individuo ante este panorama amenazante del control y poder social, analiza dos respuestas:

La primera es la de negar el adelanto de estas ciencias cancelando el carácter de científico que pudieran tener sus estudios, el alegato sostiene que el animal humano es incapaz de mantener una actitud objetiva hacia sí mismo y que por consiguiente no puede existir una verdadera ciencia de la conducta.

---

<sup>31</sup> ROGERS, Carl R. (1993). EL PROCESO DE CONVERTIRSE EN PERSONA. Paidós. México. Págs. 315-320

La segunda es la de ignorar los desarrollos que en ella se producen y llegar a afirmar que no existe una cosa llamada ciencias de la conducta, y ante esto los científicos de la conducta no han sopesado el alcance de lo que significa que su trabajo sea usado para predecir y controlar la conducta humana. La excepción para Rogers<sup>32</sup>, sería el Dr. Skinner quien en aras de crear un mundo mejor (Walden two) alienta a los psicólogos a usar los poderes de control que poseen.

Al respecto marca una alerta ante las pautas culturales que resultan de pretender modelar la vida humana a partir de esos desarrollos. Esto nos pone frente a al hecho de que semejante uso de tal poder ejercería sobre la mayoría de nosotros un control tan solapado que ni siquiera podríamos advertirlo y la sociedad controlada de esta manera estaría muy cerca del "Mundo Feliz", el "Walden two" o el "1984" de George Orwel.

En Oposición a Skinner, Rogers rescata la espontaneidad, la libertad, la responsabilidad y la elección que caracterizan a las personas y que se evidencian en los momentos más profundos de la psicoterapia y considera que negarlos lleva a transformar al hombre en un robot creado y controlado por una ciencia que él mismo fundó y que en una falsificación de una vida plena, le incluye todo excepto aquello que la hace plena.

En pocas palabras, ante las posibilidades que nos plantean las ciencias de la conducta, podemos elegir despersonalizar a la gente, controlarla con métodos tales que nunca adviertan que han perdido su individualidad, o hacerlos felices a fuerza de convertirlos en seres sumisos, dóciles y conformistas, o podemos en una dirección humanista, hacernos desarrollar la creatividad para facilitar los procesos internos que enriquecen el Ser de cada persona; "para lograr que los individuos, los grupos y el concepto mismo de la ciencia trasciendan sus límites actuales y hallen nuevas maneras de adaptarse y enfrentar la vida y sus problemas"<sup>33</sup>.

Este fue hace cinco años uno de nuestros ejes para analizar y replantear las funciones de la enseñanza en la gestión educativa. Buscaba un modelo distinto que no quedara atrapado en una catedral de suposiciones teóricas que al final de cuentas no le proporcionan al maestro asideros prácticos y humanos para desarrollar su trabajo estableciendo relaciones humanas más afortunadas no sólo con sus alumnos sino con todo el mundo.

---

<sup>32</sup> Op. Cit. Pág. 317.

<sup>33</sup> Rogers, Op. Cit. pág.19.

Rogers tenía ya rato haciendo impacto en las escuelas de Norteamérica y sus planteamientos se habían traducido en una corriente educativa reconocida como "propuestas de la no directividad"<sup>34</sup>, estas, hasta la fecha propugnan por el aprendizaje experiencial, la enseñanza programada, el continuum de la 'ayuda' en la gestión educativa, el T. Group como grupo de formación y la muy difundida y poco clara idea del profesor como "facilitador" de un proceso "centrado en el alumno".

Cabe hacer notar que estas ideas de la "no directividad" no han sido desde sus inicios en las décadas pasadas muy bien acogidas, sus presupuestos educativos complican seriamente procesos administrativos, burocráticos e inercias académicas que requerirían previamente al cambio de modelo pedagógico, cambios en la formación de los enseñantes que produjeran las actitudes básicas de congruencia, autenticidad y empatía y las herramientas mínimas de consideración positiva, aceptación incondicional, compromiso con la enseñanza y comprensión clara del desarrollo humano. Dando por descontado claro, el manejo amplio y ágil de los contenidos informativos que necesariamente se proponen para su instrucción.

Nuestro trabajo se fue perfilando así en esta clara dirección, no sólo era crear un metamodelo de enseñanza sino reunir un conjunto de presupuestos válidos y probados en torno a la gestión ética y humana de los enseñantes, aunque esto pueda, a estas alturas, sonar ya redundante y además implicar una clara necesidad de contar con un conjunto de fundamentos científicos estructurados en un sistema explicativo, que pudiéramos identificar como el campo de la teoría educativa.

### **2. 3. LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA Y EL PAPEL FORMATIVO DEL LENGUAJE**

El avance de las ciencias ha arrojado nuevas luces en torno al prodigioso sistema nervioso humano y más específicamente en lo que atañe a sus funciones corticales, donde el aprendizaje y la comunicación van de la mano. Cuestiones éstas que cualquier propuesta educativa actual debiera cuenta clara y razón suficiente.

---

<sup>34</sup> POEYDOMENGE, M. L. (1986), LA EDUCACIÓN SEGÚN ROGERS: Propuestas de la no directividad. Ediciones Narcea, Madrid.

Percepción, atención, memoria y lenguaje, encuentran en los trabajos de Luria<sup>35</sup> por ejemplo, su relación clara y compleja con las pautas sociales y culturales y las formas determinantes que reducen o amplían la experiencia humana. Si educamos con consciencia para la experiencia y no sólo para el saber, el avance en el estudio de estas funciones tampoco debe resultarnos ajeno.

Tomamos por lo tanto un primer acuerdo con Huxley en su obra "Las puertas de la percepción"<sup>36</sup>, dado que nuestro sistema nervioso está diseñado para percibir y recordar todo con cuanto interactuamos, son sus funciones de relación las que nos permiten dejar fuera la mayor parte para quedarnos sólo con "esa pequeña y especial porción que nos pueda resultar de utilidad práctica", desde ahí se puede decir que potencialmente nuestra mente no tiene límites pero que nuestras necesidades de supervivencia hacen funcionar nuestro cerebro como una válvula discriminadora y reductora de impresiones, de tal manera que nuestra consciencia no es más que ese "escuálido goteo" de todo lo que el sistema nervioso es capaz de registrar.

Nos resulta claro cómo " a fin de expresar el contenido de nuestra consciencia ya con estos límites, el ser humano ha inventado y elaborado interminablemente sistemas de símbolos y de filosofías implícitas, que denominamos lenguajes"<sup>37</sup>. Es así como la vida y el mundo son en nuestras consciencias sólo una parte filtrada por las limitantes neurológicas, sociogenéticas e individuales.

Bandler y Grinder<sup>38</sup>, reconocidos por su incursión en este terreno que combina pautas neurológicas con formas y niveles lingüísticos, sostienen que los confines de nuestra consciencia son determinados por esas limitantes perceptuales, culturales y producto de la historia personal de cada individuo. De esta manera, compartimos con el género humano las limitantes neurológicas (color, sonido, dimensión, etc.) y con los miembros de nuestra comunidad las limitantes sociogenéticas, pero todas ellas se verán a su vez determinadas por el exclusivo proceso de vida de cada quien, por toda esa experiencia individual tan particular a cada uno de nosotros.

<sup>35</sup> LURIA, A. (1979 A), ATENCIÓN Y MEMORIA. Ed. Fontanella, Barcelona. (1979 B), EL CEREBRO EN ACCIÓN. Ed. Fontanella, Madrid.

<sup>36</sup> HUXLEY, Aldous.(1954) THE DOORS OF PERCEPTION, New York:Harper & Row, pp. 22-23

<sup>37</sup> BANDLER, Richard y Grínder John.(1980). LA ESTRUCTURA DE LA MAGIA I. Lenguaje y terapia. Ed. Cuatro vientos. Santiago de Chile.

<sup>38</sup> Op. Cit..



Es así como cada persona construye, según estos investigadores, su "mapa" o modelo del mundo, una representación de la realidad ajustada por la acción de esas limitantes que le dan forma a nuestra conciencia y a partir de las cuales ellos han creado una herramienta terapéutica: La Programación Neurolingüística.

Esta corriente psicoterapéutica nos ha permitido evidenciar cómo en nuestros modelos del mundo ponemos limitaciones innecesarias que nos dificultan o bloquean en los procesos de cambio, en la codificación de mensajes y en los diversos órdenes de aprendizaje. Los autores de "La Estructura de la magia" identifican tres mecanismos generales: la generalización, la eliminación y la distorsión. Su trabajo aplicado en procesos de terapia ya marca un hito en este terreno y en materia educativa se empiezan a marcar vislumbres de nuevos caminos. Nuestra estrategia de diálogo incluyente precisa de la especial atención a estos tres mecanismos para comunicarnos.

Fue así que en este punto la dirección de la propuesta tomó sentido: ¿una tarea que está dedicada a la enseñanza puede al igual que el metamodelo terapéutico producir un metamodelo didáctico, a partir de incorporar este otro corpus teórico y práctico que es la neurolingüística?

Por otra parte, de los elementos dispersos que diferentes investigadores de las ciencias de la conducta aportaron, surgió una primera clasificación de los diversos órdenes de mensajes que las personas recuperamos de la vida y del mundo y de ellos se infieren los diversos órdenes de aprendizajes con sus respectivos intentos de clasificar las formas en que tanto las personas como los animales codifican sus mensajes (Digital, analógica, icónica, kinésica, verbal, etc.)

El material contenido en un tipo de decodificación jamás puede ser de la misma categoría lógica que el material de cualquier otro tipo. Este hecho nos permite precisar que las formas complejas de la actividad humana, poseen una estructura representable que puede aprenderse si se dan los recursos apropiados. "Tan pronto como la sensación ha entrado en la esfera de la psique, es atraída hacia el torbellino de los procesos lógicos. La psique en gran medida, por cuenta propia altera tanto lo dado como lo representado. En este proceso hay que distinguir dos cosas: las formas reales a partir de las cuales se efectúa este cambio y los productos obtenidos del material original, mediante este cambio. La actividad organizada de la función lógica incorpora todas las sensaciones y construye un mundo interior propio, que progresivamente se aparta de la realidad"<sup>39</sup>

Existe una diferencia irreductible entre el mundo y nuestra experiencia de él, Como seres humanos no actuamos directamente en el mundo, creamos una representación de él, es decir, un mapa o modelo que nos sirve para generar nuestra conducta. Las tres limitantes que dijimos determinan las diferencias en los modelos o representaciones de las personas son las que ya mencionamos: Neurológicas, sociogenéticas e individuales.

Neurológicas: nuestro sistema nervioso sistemáticamente borra y distorsiona trozos enteros del mundo real lo que reduce el rango de nuestra experiencia posible e introduce diferencias entre lo que realmente está ocurriendo en el mundo y nuestra experiencia de él.

De esta suerte "el cerebro permite que dejemos fuera la mayor parte de todo aquello que de otra forma deberíamos estar percibiendo y recordando en todo momento y no quedemos únicamente con esa pequeña y especial porción que nos puede resultar de utilidad práctica.

De esta manera puede decirse que cada uno de nosotros posee una mente no confinada potencialmente, pero para que la supervivencia biológica sea posible, el no confinamiento de la mente es encausado por esa válvula reductora constituida por nuestro cerebro y nuestro sistema nervioso... "A fin de formular y expresar esta conciencia ya limitada las personas hemos inventado y elaborado interminablemente esos sistemas de símbolos y filosofías implícitas que denominamos lenguas"<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> Bandler Op. Cit, pág. 27

<sup>40</sup> HUXLEY, Aldous, The Doors of Perception, New York: Harper & Row, 1954, pp. 22-23

Sociogenéticas: Son todas las categorías o filtros a los que nos sujetamos por ser miembros de un sistema social, modalidades, costumbres, tradiciones, idiosincrasia, etc. son compartidos por los miembros de una comunidad sociolingüística. Entre estas limitantes la más reconocida es sin duda el sistema de nuestra lengua. Así la variedad de comunidades sociolingüísticas, va volviendo nuestras representaciones del mundo cada vez más divergentes.

Individuales: Si bien los filtros neurológicos son los mismos para todos los seres humanos y las pautas sociogenéticas las compartimos sólo con los miembros de nuestra comunidad, las limitantes individuales son la base de la mayoría de las diferencias de más largo alcance entre los seres humanos. De hecho, son todas las representaciones que creamos a partir de las experiencias de nuestra singular y exclusiva historia personal. Son estas diferencias individuales las que pueden alterar nuestras pautas sociales para enriquecer nuestra experiencia presentándonos mayores alternativas o para empobrecerla, limitando nuestra capacidad de actuar de manera eficaz.

A partir de estas limitantes los seres humanos históricos y sociales, nos valemos sin excepción de los canales representacionales con los que nos relacionamos con el mundo: el canal visual, el auditivo y el kinestésico. En el terreno educativo esta primera precisión unida a las claves oculares estudiadas por Bandler y Grinder en la obra mencionada, nos han facilitado una serie de presupuestos comunicacionales que garantizan en buena medida una mejor y mucho más didáctica interacción en el aula.

## CAPITULO III

### ORIENTACIONES TEÓRICAS PARA UN METAMODELO DIDÁCTICO

La dimensión autogestiva y situacional de una didáctica que atienda a la emergencia del aquí y el ahora de la relación didáctica en el aula, y que al mismo tiempo buscara una formación tal de la persona, que ponderara su propio proceso de desarrollo, nos llevó a recuperar elementos sustantivos de algunas orientaciones teóricas pedagógicas que son predominantes en la explicación actual de los procesos y las relaciones en el aula.

Fundamentalmente recuperamos esas orientaciones de los ámbitos de estudio de los procesos de aprendizaje y de aquellos referidos a la enseñanza, rescatando de los últimos avances lo validado en la práctica y las elaboraciones teóricas críticas que nos dieran orientaciones precisas para facilitar la práctica educativa que estábamos buscando. Aquí puedo precisar que el enorme palacio de la teoría curricular nos resultó muy frágil en sus niveles de concreción y finalmente se develó como una monumental arrogancia al pretender establecer el qué, el cuánto, el cuándo y hasta el cómo del aprendizaje en una involuntaria pero real intención uniformizante.

#### 3.1 TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

De las teorías del aprendizaje fundamentalmente retomé algunas nociones de las tendencias mediacionales y constructivistas que centran el proceso educativo en el estudiante, que definen al aprendizaje como un proceso abierto, por descubrimiento y caracterizado por el intercambio activo con el medio social y físico, aunque en el proceso de nuestro trabajo fui tomando distancias, algunas muy amplias, con ambas tendencias, ya que su origen en el campo psicológico me llevó a resignificar algunos conceptos y a generar nuevas categorías ad hoc para el campo pedagógico actualmente en franca debacle, misma que no voy a discutir en este espacio por rebasar ampliamente el tema de nuestro trabajo.

En nuestra propuesta por lo tanto, asumimos de la Epistemología Genética<sup>41</sup>, la idea del predominio de la actividad espontánea, sobre el uso del verbalismo que esquivaba los procesos operatorios, este supuesto básico nos permite recuperar el viejo concepto de "experiencia" en el que Dewey centraba los procesos de instrucción de su propuesta educativa y que implicaba una unidad inseparable de saber y saber hacer, finalmente la realidad de cualquier vida humana se deposita en esa "experiencia", inaprensible e insondable pero determinante de todo nuestro comportamiento. Así, actividad espontánea, operación y experiencia como ejes fundamentales del aprendizaje quedaron unidos a la idea de centrar en el alumno la práctica pedagógica,

Estos supuestos básicos se complementan con la interpretación holística de la conducta que sustenta la psicología de la Gestalt; ésta nos pone de relieve los procesos internos de las personas como portadores de la significación real del aprendizaje, es decir, una dimensión intrapersonal donde la libertad y la seguridad psicológicas son fundamentales y lo que se aprende queda integrado a la totalidad del ser entendido como él y su entorno.

Esta perspectiva de análisis, muy cercana al Modelo Contextual de W. Tikunoff<sup>42</sup>, nos permite considerar en la planeación y evaluación didácticas: no sólo las estructuras conceptuales y el aprendizaje representacional, sino el papel de las estructuras axiológicas y la formación de actitudes en la solución de problemas, ya que se trata de procesos en los que intervienen como mediadores estructuras cognitivas complejas implicadas necesariamente en la comprensión significativa de la realidad.

---

<sup>41</sup> PIAGET, Jean. (1979). PSICOLOGÍA DE LA INTELIGENCIA. Col. Crítica num. 114. Ed. Grijalbo. Barcelona.

<sup>42</sup> Tikunoff, W. Y. (1979). "Context Variables of a Teaching-Learning Event" en: BENET, D y McNAMARA, D. Focus on Teaching. Ed. Longman. Nueva York.

Otro supuesto fundamental en que nos apoyamos, proviene de la psicología dialéctica en el trabajo de Vigotski<sup>43</sup>, que explica la conducta intelectual como el resultado de una peculiar y singular impregnación social del organismo de cada individuo, impregnación social que se realiza en un movimiento evidentemente dialéctico y no unilateral como lo conciben las derivaciones de la propuesta piagetiana. Por esta razón la comprensión de los procesos de aprendizaje requiere de considerar, el nivel de desarrollo alcanzado en la experiencia previa de cada sujeto y el grado de complejidad alcanzado por las estructuras funcionales de su cerebro, ambos se dan dentro de un área que abarca "desde la capacidad de actividad independiente hasta su capacidad de actividad imitativa o guiada".

Esta área denominada por Vigotski como de desarrollo potencial o "zona de desarrollo próximo", es el eje fundamental de la relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo y con esta noción establecemos una oposición clara a la idea de Piaget de un desarrollo espontáneo y estable, para pensar en un desarrollo que sigue al aprendizaje puesto que son los procesos del aprendizaje los que crean esta área de desarrollo potencial. Lo que aprendo me convierte en alguien más capaz de aprender.

Consideramos a partir de estos presupuestos, que son elementos importantes en la relación maestro-alumno: la legibilidad, que garantiza el buen entendimiento de las ideas, la comprensión empática (Rogers)<sup>44</sup> que establece la libertad y seguridad psicológicas indispensables y la interexperiencia grupal que genera la dinámica interactiva elemento vital para el aprendizaje. Estos factores los integramos en dos ejes didácticos fundamentales: "La relación didáctica" y "la situación didáctica", que abordamos con más detalle en otro apartado.

Nuestro punto de partida no es por lo tanto ni una ideología curricular expresada en fines y objetivos, ni una red conceptual básica recorte siempre arbitrario de la ciencia, partimos de las necesidades reales de los aprendientes. Las personas aprendemos para vivir y vivimos para aprender; así aprender abarca no sólo la información de los libros, sino los hábitos, las actitudes y las formas de comunicación que pueden volver nuestra vida más sencilla y satisfactoria.

<sup>43</sup> VIGOTSKY, L. S. (1973). PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA. Ed. Akal. Madrid

<sup>44</sup> ROGERS, Carl R. (1991) LIBERTAD Y CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN. Paidós. Barcelona.

### 3. 2. LA SIGNIFICATIVIDAD DEL APRENDIZAJE

Si realizamos una breve ojeada de los referentes actuales, el aprendizaje fue definido como significativo por Ausubel<sup>45</sup>, en la década de los setentas dando origen al llamado enfoque cognoscitivista y en el marco de una pedagogía en doloroso declive. Para este investigador el aprendizaje escolar es fundamentalmente "un tipo de aprendizaje que alude a cuerpos organizados de material significativo", que incluyen conceptos, principios y teorías. Estos "cuerpos organizados de material significativo", constituyen desde esta óptica, el objeto fundamental de la práctica didáctica. El aprendizaje se puede dar tanto por descubrimiento como por recepción, implicando siempre la adquisición de nuevos significados para tener una significatividad real por oposición a un aprendizaje mecánico y memorístico.

Así, para Ausubel "La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él"<sup>46</sup>. Como podemos apreciar en esta perspectiva se plantea también el hecho de que los nuevos conocimientos adquieren significado real cuando se vinculan o se integran a la estructura cognitiva que la persona ya posee, de lo que no da cuenta este planteamiento es de cómo se da esa relación sustancial de lo conocido con el nuevo material. De hecho presupone que todo material de aprendizaje posee una significatividad potencial que se desarrolla, en dos dimensiones:

- Significatividad lógica que alude a la coherencia, secuencia y consecuencia en la estructura interna del material y

- Significatividad psicológica, que se refiere a la comprensibilidad de los contenidos por parte del estudiante a través de su estructura cognitiva.

---

<sup>45</sup> AUSUBEL, D. (1976), PSICOLOGÍA EDUCATIVA. UN PUNTO DE VISTA COGNOSCITIVO. TRILLAS. MÉXICO.

<sup>46</sup> Op. Cit. Pág. 35

De esta manera el material de aprendizaje plantea una primera condición, su potencialidad significativa, para que en el aula se logre un aprendizaje significativo y evidentemente la segunda condición sería la disposición positiva del estudiante hacia el aprendizaje y que nos pone frente a la motivación como un factor del que no se puede prescindir.

Coincidimos pues con Ausubel con las dimensiones lógica, cognitiva y afectiva que componen el material de aprendizaje significativo y que plantean como eje principal la integración de los nuevos materiales en la estructura cognitiva del estudiante, es decir, que el nuevo significado no descansa en los contenidos de la información novedosa sino que se construye en la interacción de esta información con los elementos próximos a ella y que el estudiante ya posee en su estructura cognitiva, sin embargo, cuando nosotros la llamamos experiencia, le devolvemos una naturaleza dinámica, siempre activa, compleja que implica no sólo la información cognitiva sino la sabiduría emocional, las 'astucias' desarrolladas por la persona y la estructura axiológica que sostiene sus creencias, pautando así una clara diferencia con Ausubel, quien enuncia el componente afectivo sólo en función del contenido cognitivo.

Lo que hemos apreciado en el terreno conceptual, comprensivo y operatorio del aprendizaje no es propiamente una integración significativa de los nuevos conceptos y/o ideas sino una integración de material próximo no sólo a la lógica sino a la experiencia total de la persona que incluye su intuición y sus valores. De hecho, es el propio estudiante el que a partir de sus ideas y sus conceptos le da un significado a los materiales que sólo son potencialmente significativos y de los que por cierto suele tomar solo fragmentos y eventualmente ideas completas acerca del asunto tratado. Hablamos de material próximo y no de nuevos conceptos, porque manejamos la información en sus dimensiones conceptual, operatoria y axiológica integradas a la experiencia y no sólo definiciones incorporadas a la memoria.

Si enseñar implica un proceso de interexperiencia, un proceso que va de la experiencia del maestro a la experiencia de los alumnos y viceversa, entonces enseñar se convierte en algo más, que meramente transmitir y trabajar con nuevos conceptos. Los conceptos sin vivencia, sin emoción no llegan muy lejos en la memoria.



Después de los primeros años, la vida y el mundo se vuelven un universo infinito de posibilidades. Lo que se ha develado con investigaciones como la nuestra, es que las prácticas escolares condicionan, amaestran, inhiben la espontaneidad y el sentido crítico, la mirada escrutadora y curiosa es reprimida y con nuestra capacidad de asombro, perdemos también la amplia gamma de posibilidades de la vida. Ésta se vuelve algo frío, estático, atrapado en los libros y en las fotocopias y los que nos rodean dejan de ser semejantes para convertirse en rivales a vencer o a superar.

El afecto y la conciencia genérica son el precio que pagamos por esta clase de saber, adquirido en un aprender memorístico, técnico y altamente competitivo. Se aprende de hecho mucho más rápido la rivalidad y la animadversión que el valor de la historia. Sabemos acerca de la vida y el mundo sin haber aprendido a vivir en y con lo demás distinto a nosotros.

Nos parece evidente el reto al maestro, quien requiere conocer ampliamente y por principio las estructuras cognitivas de sus alumnos para facilitar realmente los procesos mediante los cuales los estudiantes puedan darle a los materiales de aprendizaje una significatividad tal, que sus estructuras cognitivas se enriquezcan y se desarrollen, pero no queda ahí la labor del enseñante, enseñar a aprender equivale a enseñar a descubrir lo que es posible, disfrutar la aventura y afrontar las consecuencias de las decisiones.

Fritz Pearls<sup>47</sup> nos precisa que aprender es descubrir lo que es posible, y para nosotros ello implica no sólo los nuevos rostros de la realidad, sino nuestras posibilidades de acción a partir de ellos, lo que no se logra sin la toma de conciencia clara y precisa de nuestros recursos y alcances, ¿De donde más si no, puede surgir una plena responsabilidad?

Aprendizaje significativo por lo tanto es para una didáctica autogestionaria un aprehender consciente, experiencial, afectivo y responsable. Un humano aprender en y para el humanismo, lo que implica el desarrollo de la conciencia social, caminar del yo, al equipo, al grupo, al gran grupo, al género humano. La sociedad no necesita eruditos sordidos y anacoretas, requiere de mujeres y hombres responsables y satisfechos de sus vidas.

---

<sup>47</sup> PEARLS, Fritz. (1992). EL ENFOQUE GESTÁLTICO Y TESTIMONIOS DE TERAPIA. Cuatro Vientos. Santiago de Chile.

MCN 21/01/98

Ya estan  
para escanear.

### 3. 3. LA ENSEÑANZA Y SUS ORIENTACIONES TEÓRICAS

Cabría antes de desarrollar este apartado, señalar que compartimos con Ángel Pérez Gómez, la idea de que "por exigencias de la metodología de investigación, se han desarrollado modelos de explicación de la vida en el aula... que denominamos modelos sustantivos de explicación, y no paradigmas, porque es difícil considerar que han alcanzado un grado de implantación general dentro de la comunidad científica, que sugiere el término paradigma según el planteamiento de Khun."<sup>48</sup>

Entre los modelos que explican la enseñanza y caracterizan diversos tipos de prácticas, suelen ser identificados:

a) Los que conciben la enseñanza como entrenamiento de habilidades, que basados en el acelerado ritmo de la producción de nuevos conocimientos de la vida moderna, vuelven la mirada más que a esos conocimientos fugaces hacia las capacidades formales y el entrenamiento y desarrollo de habilidades.

b) El enfoque de la enseñanza como transmisión cultural, que concibe al conocimiento humano como un proceso de conservación y reconstrucción que se ha ido haciendo más complejo y se organiza en teorías explicativas sobre la realidad cada vez más amplias abstractas y rigurosas. Así, el aula es el espacio escolar donde se transmiten los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen la cultura a las nuevas generaciones. De hecho, en esta idea se basa lo que constituye el enfoque tradicional de la enseñanza que se centra fundamentalmente en la transmisión de esos contenidos.

---

<sup>48</sup> PÉREZ, Gómez Ángel y SACRISTAN, Gimeno J. (1983) .Comps. LA ENSEÑANZA: SU TEORÍA Y SU PRÁCTICA. Akal. Madrid.

c) El enfoque que a partir de los planteamientos de Piaget concibe el aprendizaje como un proceso de transformación de contenidos más que de acumulación y la enseñanza toma la forma de una producción de cambios conceptuales donde el maestro juega el papel de catalizador del proceso dialéctico que vive el alumno para transformar sus pensamientos.

d) Al ubicarnos dentro de los enfoques mediacionales, que distinguen determinantes mediadoras entre el medio en sí y el sujeto que aprende, como son la cultura y la técnica por ejemplo, para la explicación de la enseñanza y las prácticas que determinan, hemos acuñado junto a la noción de aprendizaje significativo, la de enseñanza significativa. Es decir, reconocemos dentro del aula no sólo el conocimiento del profesor sino también sus hábitos, actitudes y creencias que son los que se ponen verdaderamente en juego en las relaciones didácticas que establece en el aula y que determinan también sus estrategias para la enseñanza. A partir de ellas el maestro no sólo es instructor, sino modelador de actitudes y orientador inconsciente cuando no se compromete.

Ayudados en la técnica gestáltica del "Darse Cuenta", asumimos que la enseñanza sólo puede considerarse como un proceso de intervención facilitadora de la transformación y autoformación de los estudiantes cuando esta tarea de enseñar, es asumida con mayor conciencia y compromiso por parte del profesor y esto sólo puede lograrse, cuando el conocimiento cotidiano y el disciplinar se integran en la experiencia que de la realidad tienen tanto el que enseña como sus alumnos. Coincidimos al respecto con Paulo Freire, ahora "ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, mujeres y hombres nos educamos en comunión y el mundo es el mediador" Al respecto, desde el campo de la psicoterapia se levanta la voz de la Gestalt cuando Carl Rogers plantea el problema de una ética de la práctica de la psicoterapia, su crítica nos permite hacer un traslado de su planteamiento al campo de la educación y al problema de la ética de los maestros, ya que actualmente su formación se ve copada por todo tipo de reformas y estrategias que pretenden mejorar la calidad del servicio educativo y elevar la eficiencia de la enseñanza; todo con la intención de articular la educación al aparato productivo en el marco neoliberal de la globalización mundial.

Las intenciones son sin duda buenas, pero el costo que esto ha tenido es el de jerarquizar por encima del desarrollo de las personas el funcionamiento del modelo económico con su culto a la eficiencia y esto en la acción educativa se ha vuelto tan ensordecedor que muy pocos se detienen a pensar ¿en qué estamos haciendo eficientes a nuestros alumnos?, sin darnos cuenta de ¿en qué estamos tan eficientemente comprometidos cuando educamos?

Plantear el rescate de otros sentidos para la educación, nos ha llevado en la corriente humanista a tratar de incorporar en la enseñanza las aportaciones de las investigaciones en el campo de la psicoterapia, que pueden ser aplicadas en la relación educativa, misma que a mi juicio no está muy lejos de tener una amplia dimensión terapéutica y debería considerar muy seriamente ajustarse a pautas más organísmicas.

Aquí nos parece necesario dar una breve ojeada a lo que en materia de "enseñanza" hemos explicado y analizado, tal vez no desde los tiempos del "Gran Magister", representado en la imagen del viejo sabio, solitario, mago, médico, astrólogo, rodeado de aprendices que obtenían de él las "ciencias" y la "Ars magna", pero sí por lo menos de esta noción de enseñanza que se empareja con las ideas de noción pública creando la figura de un profesor con sus alumnos, al cobijo de la institución escolar.

### 3.4. EL POR QUÉ DE LA AUTOGESTIÓN

En paralelo con los enfoques centrados en el alumno la pedagogía autogestionaria llamó también mi atención; el concepto de autogestión llevaba también implícitos los ingredientes de autonomía y libertad, de autoresponsabilidad y autoevaluación que siempre aparecerán con rostro de amplia promesa.

La idea de la autogestión no es novedosa, ya en los cincuenta el estado yugoslavo inició toda una tendencia política con la autogestión obrera<sup>49</sup>, tendencia enmarcada evidentemente en los ideales del proyecto socialista, que buscaba garantizar un porvenir distinto al planteado por los regímenes totalitarios, un porvenir donde el trabajo y su producción no estuviesen alienados de quien los produce y sus beneficios fuesen aprovechados libremente por todos los actores de la sociedad.

A esta idea política de autogestión se fue incorporando en las siguientes décadas, el esbozo de un proyecto educativo autogestionario que respondiera a esa búsqueda de una sociedad nueva desde el quehacer educativo, pese a las contradicciones con las formas sociales dominantes que en los sesentas hicieron desplomarse las estructuras políticas con movimientos estudiantiles mundiales cuyo impacto aún se siente.

La autogestión se tradujo entonces en una toma de conciencia, amplia y comprometida con el cambio social, orientado hacia mejores y más justas formas de vida para todos.

De esta manera, es en la gestión educativa donde esta toma de conciencia encuentra su aplicación más urgente y vital, ya no se trata de educar a la nueva generación a imagen y semejanza, se trata de educar autogestionivamente para el cambio, para la libertad, para la conciencia, para la vida misma.

---

<sup>49</sup> MEISTER, Alfred. (1971) OU VA L'AUTOGESTION YUGOSLAVE. Anthropos. Paris.

Es pues en esa década de los sesentas cuando surge en Francia un movimiento de rescate del principio autogestivo en la educación, por oposición al autoritarismo socialmente padecido, es según la UNESCO, en la escuela de Gennevilliers, donde principalmente se aborda la idea de la autogestión pedagógica y en 1971 aparece una obra colectiva bajo la dirección de Georges Lapassade que marca un arranque notable en esta dirección. Destacan entre estos autores: Michel Lobrot, Jacques Ardoino, Raymond Fonvieille y René Laureau, este último con una fuerte influencia del campo psicoterapéutico.

La autogestión a partir de entonces se ha ido matizando por las diversas corrientes pedagógicas que la han adoptado y la encontramos entremezclada de otras preocupaciones educativas: la libertad, la autonomía, la toma de decisiones, la asunción de responsabilidades, la autoformación, la autodeterminación social.

La UNESCO<sup>50</sup>, reseña como prácticas pedagógicas orientadas por la autogestión, varias corrientes:

Pedagogías "libertarias": la escuela de Hamburgo (J. R. Schmid), Summerhill (A. S. Neill), la escuela soviética de Makarenko.

Estas pedagogías, modificaron la didáctica tradicional al centrarse en el alumno y sus necesidades, al inculcar la libre expresión del estudiante, tomar la libertad como punto de partida y promover la auto organización del grupo.

Pedagogías "Activas": Dewey, Montessori, Decroly y Celestin Freinet.

En esta corriente, las necesidades del niño y el desarrollo de sus habilidades predominan sobre la idea de libartad; surge la idea del maestro como facilitador y no "enseñante", el ejercicio de la responsabilidad se vuelve fundamental y se destaca el valor del grupo como espacio esencial, interactivo y formador. En esta corriente se incluye también la "escuela abierta", la "open education" surgida en Inglaterra que marca un fuerte acento en la individualización del aprendizaje, cada quién a su ritmo y en el ejercicio de su autonomía intelectual.

Pedagogía institucional: Carl Rogers (Psicología Estadounidense), la escuela de Gennevilliers en Francia (Georges Lapassade, Michel Lobrot, Raymond Fonvieille y Jacques Ardoino). La pedagogía "terapéutica" de René Laureau.

---

<sup>50</sup> UNESCO, (1981). LA AUTOGESTIÓN EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS. Estudios y documentos de educación Num. 39. UNESCO, París.

Ponderan a su máxima expresión la idea del docente como facilitador del aprendizaje, enseñar se traduce en enseñar a aprender en lugar de transmisión de información. La libertad y seguridad psicológicas en el aula son el ambiente didáctico a lograr para desarrollar esa confianza que se traduce más que en 'saberes', en capacidades. La interacción grupal es el crisol psicoemocional del aprendizaje y por lo mismo no puede ser masivo, para la corriente francesa es aquí donde se pone el acento autogestionario, en la dinámica grupal y la acción de la institución sobre el individuo. El aspecto más determinante de la enseñanza es la calidad de la relación educativa, donde el maestro no impone prácticas, explicaciones, programas o exámenes y no hace uso de la crítica sino que fortalece la confianza en el grupo y en el si mismo del alumno.

Si bien la corriente autogestionaria goza de múltiples simpatizantes en el mundo, en Latinoamérica no ha logrado consolidar una propuesta integral y probadamente eficiente, debido al recelo gubernamental por sus implicaciones revolucionarias y aún queda una precisión por hacer ya que hay quienes incluyen la propuesta de Rogers en esta idea de educación autogestionaria.

Aparentemente las ideas de no directividad y autogestión son complementarias sin embargo surgen diferencias importantes en el terreno práctico, y matizan la gestión educativa en forma tan significativa que vale la pena precisarlas.

Lapassade señala que en la autogestión "el enseñante se convierte en un consultor a disposición del grupo -respecto de las cuestiones de método, de organización, o de contenido-. No participa en las decisiones. El "monitor" responde sólo si considera que lo solicitado responde efectivamente a una necesidad del grupo"<sup>51</sup>.

Para Rogers, crear o interpretar condiciones para el aprendizaje autodeterminado no hace del facilitador un enseñante, ni de quien se abstiene de toda proposición para 'propiciar' la elección de los alumnos.

---

<sup>51</sup> LAPASSADE, G. "La función del educador" en Autogestión Pedagógica, España, Gedisa, 1977, pp. 61-87.



Marie Louise Poeydomenge lo describe con toda claridad: "El único capitán a bordo no es ni el profesor ni el grupo que se autodirige sin él, es el proyecto explícito y aceptado de un aprendizaje autodeterminado que compromete enteramente a la persona"<sup>52</sup> y más adelante precisa, es "la libertad y responsabilidad conjuntamente asumida por alumnos y profesores, padres y administradores". Se orienta más hacia un comportamiento democrático, que 'autogestionario' a la manera francesa.

Lo subraya con energía Brunelle en su libro<sup>53</sup>, no hay modelo más fiable en materia pedagógica que el modelo democrático, más aun cuando se complementa con la propuesta de la no directividad. El comportamiento democrático, no es sólo un modo de animación pedagógica, implica bases serias en el ejercicio de la distribución del poder, el sentido de la autodisciplina y muy notoriamente en una autoevaluación que nos rescata como personas autoras de nuestra historia y no objetos a la merced de criterios ajenos.

Desde 1994 he trabajado con cerca de 700 profesores empeñados en darle a sus alumnos formación profesional (universitaria, técnica, tecnológica o normalista) y resultó sorprendente la inesperada y entusiasta respuesta de la mayoría a la invitación de no a actuar como facilitadores sino como personas autoras de sus propias historias. La actitud no directiva y el comportamiento democrático no pueden ser "enseñados" por maestros incapaces de asumirlos.

---

<sup>52</sup> POEYDOMENGE, M. L. (1986), LA EDUCACIÓN SEGÚN ROGERS: Propuestas de la no directividad. Ediciones Narcea, Madrid.

<sup>53</sup> BRUNELLE, L. (1975). ¿QUÉ ES LA NO DIRECTIVIDAD?. Narcea. Madrid.

### 3 .5. LA CRISIS EN LA DIDÁCTICA: DE COMENIO<sup>54</sup> A LA DIDÁCTICA CRÍTICA

La idea de que "hay que enseñar a todos", o de que todos somos enseñables, aparece en el título de la obra más difundida de Comenio DIDÁCTICA MAGNA<sup>55</sup>, lo cual dice Pablo Latapí, "no significa atiborrarlos de conocimientos, mucho menos de datos memorísticos, sino estimularlos mediante experiencias variadas y ricas para que 'todos conozcan el fundamento, la razón y la finalidad de las cosas principales -naturales y artificiales- pues quien viene al mundo, viene no sólo como espectador sino como actor'"<sup>56</sup>

No está por demás recordar que en su momento la obra de Comenio revolucionó las ideas pedagógicas al punto de cambiar la figura del maestro de empleado doméstico, a, como señala Gabriel de la Mora, "profesionales forjadores de ciudadanos"<sup>57</sup>, y que, en sus treinta y tres capítulos, el autor no sólo centra visionariamente la acción educativa en el estudiante sino que la orienta al desarrollo de la comunidad a partir del propio desarrollo del hombre.

El mismo de La Mora, en la misma página hace alusión a la manera como Comenio no limita la acción educativa "al recinto de la escuela, sino haciéndola llegar a todo el ámbito de la comunidad. Siendo el precursor de los jardines de niños y el primero en utilizar los materiales audiovisuales que ahora son esenciales en la educación. Quería que toda la humanidad fuera una sola familia, con una lengua común, una misma educación y un solo gobierno".

---

<sup>54</sup> Jan Amos Komensky, pedagogo checo, filósofo, lingüista y musicólogo, entre otras cosas, que tuvo a bien instaurar a La Verdad como fundamento último de la pedagogía y a la razón como la principal herramienta, ya que "a través de ella podemos conocer las cosas, utilizarlas, dominarnos a nosotros mismos y servir a los demás."

<sup>55</sup> COMENIO, Juan Amos. (1982). DIDÁCTICA MAGNA. México. Edit. Porrúa (Col. Sepan Cuántos. no. 167)

- PAMPEDIA. Trad. Federico Gómez Rodríguez. Madrid. UNED, 1992.

- COMENIO, Juan Amos. CONSULTA UNIVERSAL PARA LA ENMIENDA DE LOS ASUNTOS HUMANOS. Traducida en partes al español, consta de siete apartados incluida la Pampedia.

<sup>56</sup> LATAPI, Pablo. El pensamiento educativo de comenio, en AGUIRRE, Georgina Ma. Esther. JUAN AMÓS COMENIO: Obra, Andanzas, Atmósferas. México. CESU. UNAM. 1993

<sup>57</sup> COMENIO, Juan Amos. (1982). DIDÁCTICA MAGNA. México. Edit. Porrúa (Col. Sepan Cuántos. no. 167). Prólogo pág. IX

Es importante señalar que Comenio le confiere un triple objetivo a la educación escolar: pensar con sabiduría, actuar con honestidad y hablar con propiedad, y reúne en su gran obra no sólo un conjunto de supuestos válidos para sustentar una ciencia de la educación sino una amplia teoría de la enseñanza dividida en tres grandes partes: Didáctica General (I-XIX), Didáctica Especial (XX-XXIV) y Organización Escolar (XX-XXXIII).

A lo largo de estos tres grandes apartados Comenio va con sus explicaciones desde la naturaleza y fin del hombre (por cierto, fuera de esta vida), a la naturaleza de la vida, al sentido del aprendizaje humano y a los fines, valores y principios que deben orientar su formación, léase educación, hasta el para qué de la escuela pública y sus grandes principios rectores: Orden, Facilidad, Solidez y Rapidez, y los métodos de las ciencias en el gran arte de enseñar "artificium docendi".

Es pues en su teoría general de la educación universal, donde Comenio despliega las bases de un basto pensamiento que en materia educativa ha sido muy poco comprendido, más aún en lengua hispana donde la traducción suele ser un obstáculo cultural insalvable.

Aún así ese derecho de todos a "ser enseñados" que llevó a Comenio a definir la enseñanza más como una misión trascendente que una labor económico social, requiere ser comprendido dentro de los procesos históricos que fueron produciendo la educación pública y la responsabilidad del Estado para concretar una garantía individual indiscutible.

La presentación que al respecto hace Manacorda<sup>58</sup> refiriéndose a las *propuestas y actuaciones de una escuela estatal*, plantea reflexiones importantes, sobre todo en ese revuelto siglo XVIII que marcó los cambios de los modelos sociales y humanos.

Mientras Diderot, escribe Manacorda, tenía que luchar contra los ataques de la iglesia y las prohibiciones del estado, para llevar a término su enciclopedia, y mientras Rousseau daba la espalda a toda la sociedad para idolatrar a su solitario Emilio, otras voces se levantaban para pedir una intervención innovadora del estado en el campo de la instrucción, tradicionalmente confiada a la iglesia.

---

<sup>58</sup> MANACORDA, Mario Alighiero. (1992). en HISTORIA DE LA EDUCACION. T.I. SIGLO XXI. MEXICO. págs. 385-397.

En 1763 Louis René de la Chalotais (1701-1785), en su *Essai d'éducation nationale*, protestaba contra la tradicional exclusión de los laicos de la enseñanza y reivindicaba una educación que dependiera sólo del Estado, porque -decía- "es justo que los jóvenes del estado, sean educados por personal del estado". Presentaba un plan para el establecimiento de escuelas, con sus correspondientes programas, que no era por cierto un plan de educación democrática para toda la población; contradictoriamente, se oponía, a la acción de los Hermanos de las escuelas cristianas, que desde principios de siglo iban difundiendo la instrucción entre los trabajadores, la razón era el temor de que esto los separara del ejercicio de las profesiones más humildes y necesarias.

Se destaca en esta misma época la labor de Johann Bernhard Basedow (1723-1790) en Alemania, una figura muy discutida, dice Manacorda, "que mereció el aprecio de Kant, el desprecio de Herder y la burla de Marx"<sup>59</sup>, sostenía la idea del laicismo en la educación y el entusiasmo de la enseñanza: "Aquí no existen católicos, ni luteranos, ni reformados, sino sólo cristianos. Nosotros somos filántropos y cosmopolitas..." (Op. Cit.); al igual que De La Chalotais, auspiciaba que las escuelas estuvieran dirigidas con criterios uniformes por parte del estado para el bien civil de todos los ciudadanos, acabando con el predominio sectario de las iglesias.

Fue en esta revolución del despotismo ilustrado, en la que se gestaron las ideas y las condiciones que reorientaron drásticamente la instrucción de las iglesias hacia los estados.

---

<sup>59</sup> MANACORDA, Op. Cit.

Una preocupación que con el tiempo se volvió toral fue la planteada por Mably, (1976) en Francia. En su *De la législation ou principes des lois*, se ocupa de las leyes relativas a la educación que la república debe dar a los ciudadanos y expresa su desprecio por los "maestros mercenarios, cuyo objetivo es enseñar tristemente en un *college* un poco de mal latín y muchas tonterías"<sup>60</sup>; y concluye que "no toca a los pedantes, que no tienen ninguna idea de la sociedad ni de los recursos que la mueven o la hacen florecer, pretender el honor de educar a los ciudadanos", así se anticipó planteando "la más perfecta igualdad entre los ciudadanos, o al menos entre las diferentes clases", diseñando un proyecto de instrucción "pública y general", que comprendía la instrucción militar, para aprender a ordenar y a obedecer, el derecho natural, "que podríamos llamar el derecho de igualdad entre los hombres", dado que "la naturaleza no ha hecho a unos nobles y a otros vulgares", y, esto hay que subrayarlo, la historia; con una forma tal que el principio de la instrucción fuera a partir de cosas agradables.

Es pues en esta segunda mitad del siglo XVIII en el surgimiento de una nueva conciencia social cuando la escuela se desprende de la esfera privada y/o eclesiástica, para ser controlada por el poder político. Manacorda hace notar como no es casual que en 1773 se suprimiera la orden de los jesuitas. También es cierto, señala, "que la iglesia católica intentará después reaccionar a este determinante cambio de rumbo de la historia moderna y recuperarse en diversas ocasiones, sobre todo empezando por el periodo de la restauración. Pero el valor de este hecho seguirá firme: la educación es ya cosa del estado"<sup>61</sup>.

En lo que se refiere a Francia y Norteamérica, Manacorda se extiende, "No quisiéramos, señala, que este continuo mencionar las palabras de filósofos, novelistas y políticos, así como referirnos a la política de los soberanos, hiciera creer que olvidamos el hecho importantísimo que es la revolución industrial. Ésta da pasos gigantescos sobre todo en Inglaterra, cambiando no solamente los modos de producción, sino también los modos de vida de los hombres, desplazándolos de sus antiguos asentamientos a otros nuevos y transformando con sus procesos laborales también sus ideas y su moral, y con ello las formas de la instrucción" (Op. Cit. Pág.391).

---

<sup>60</sup> Op. Cit. Pág. 389

<sup>61</sup> MANACORDA, Op. Cit. Pág. 389

De esta manera, Norteamérica heredera del impulso industrial surgido en el imperio británico y heredera también de los ideales revolucionarios incorporados por las migraciones de los apises europeos, fue generando sus propias formas de producción y organización social y con ellas de educación.

Asistimos así al desarrollo de la fábrica y, con este contexto, a la supresión de hecho, y también por ley, de las corporaciones de artes y oficios, así como del aprendizaje como única forma popular de instrucción. Este doble proceso de muerte de la antigua producción artesanal y de nacimiento de la nueva producción de fábrica, crea el espacio para el nacimiento de la moderna institución escolar pública.

Fábrica y escuela nacen pues a un mismo tiempo: las leyes que crean la escuela de estado van de acuerdo con las que suprimen al aprendizaje corporativo (así como la orden de los jesuitas) y al mismo tiempo nace la nueva ciencia de la economía política, y en sus autores, de Smith a Ricardo, se reiteran las consideraciones sobre los daños que la revolución industrial provoca no sólo en el trabajo sino en los trabajadores privados de toda instrucción. Sobre estos análisis se fundará más adelante la "crítica de la economía política" llevada a cabo por los socialistas.

El proceso de politización, democratización, laicización de la instrucción sigue adelante en la conciencia de los individuos y en la práctica de los Estados. Con las revoluciones norteamericana y francesa la exigencia de una instrucción universal y de una reorganización del saber, que iba acompañada del surgimiento de la ciencia y de la industria moderna, de ser un problema de filósofos y de déspotas ilustrados se convierte en objeto de las discusiones políticas de las grandes asambleas representativas. Los políticos son los nuevos protagonistas de la batalla por la instrucción.

Es claro como el devenir norteamericano consolida junto con su liberalismo económico su paradigma educativo. Tanto Franklin como Jefferson, en nombre de los derechos naturales del hombre, y convencidos de que la libertad la exige un pueblo con un cierto grado de instrucción, solicitan una "cruzada contra la ignorancia" dirigida a promover las facultades intelectuales y morales de los jóvenes. Especialmente Franklin proponía una instrucción cuyos objetivos fueran las buenas maneras lockianas, la moralidad, las lenguas vivas y muertas, "y todas las ramas útiles de la ciencia y de las artes liberales"<sup>62</sup>. Por su parte, Jefferson propugnaba una escuela elemental gratuita para todos los niños de 7 a 10 años, los mejores de los cuales fueran seleccionados para las escuelas secundarias, y los mejores de éstas para la universidad. En este programa están contenidos, aunque en estado de embrión o proyecto, todos los elementos de expansión cuantitativa y de renovación cualitativa que son característicos de la pedagogía liberal-democrática vigentes hasta la fecha.

Al respecto nos es preciso señalar como en paralelo a este modelo la corriente más significativa en Francia es el polémico Condorcet, científico notable y secretario de la Asamblea legislativa, quien presentó su *Rapport sur l'instruction publique* (21 de abril de 1792), documento de cinco memorias, referidas respectivamente a la naturaleza y fines de la instrucción pública, a la instrucción común para los adultos, a la instrucción relativa a las profesiones y a la instrucción relativa a las ciencias. Su pensamiento tenía como eje la convicción de un progreso infinito del hombre en los diversos estadios de su historia, hacia un estadio en que desaparecería la desigualdad entre las naciones y entre las clases, en un proceso de perfectibilidad indefinida del individuo<sup>63</sup>.

---

<sup>62</sup> MANACORDA Op. Cit. Pág. 96

<sup>63</sup> Ibid.

Del planteamiento de Condorcet se levanta admonitoria su polémica idea de la necesidad de una instrucción de todo el pueblo, bajo la dirección del Estado inspirada en un absoluto laicismo: una instrucción "única, gratuita y neutra"... "Ya que la primera condición de toda instrucción es de no enseñar otra cosa que la verdad, las instituciones que el poder público le consagra deben ser lo más independientes posible de toda autoridad política; y como, sin embargo, esta independencia no puede ser absoluta, de este mismo principio resulta que es necesario ponerlas bajo la dependencia sólo de la Asamblea de los representantes del pueblo... Y es rigurosamente necesario separar la moral de los principios de toda religión particular y no admitir en la instrucción pública la enseñanza de ningún culto religioso. Cada uno de éstos debe ser enseñado en los templos por sus ministros"<sup>64</sup>.

Esta doble ética educativa surgida del crisol industrial y de la modernidad filosófico política, habría de impregnar los procesos de institucionalización de la educación pública en todo el mundo, los pueblos para su desarrollo necesitan de la educación pública y los proyectos educativos se han estructurado y desarrollado a lo largo de las historias, respondiendo ya a los intereses humanos de los pueblos, ya a los intereses del sistema productivo dominante, que actualmente es el neoliberalismo norteamericano.

El para qué de la enseñanza, evidentemente también se ha transfigurado al influjo del predominio del orden de ideas que orientan el desarrollo social y por ende el papel de la educación en él, así, los movimientos globalizadores irrumpen en las últimas décadas en un tercer mundo convulsionado por los cambios violentos, la ignorancia y el hambre. México en Latinoamérica no fue la excepción y la formación de maestros resintió la intensidad y la dirección de los cambios.

Las tendencias modernizadoras en el campo educativo no sólo incorporaron las nuevas visiones sobre el aprendizaje sino impactaron la política educativa en el sentido de hacer funcional el quehacer educativo ante un aparato productivo globalizado por los intereses económicos internacionales que demanda mano de obra calificada y una severa estratificación social dada por la capacidad de acumulación del individuo.

---

<sup>64</sup> Manacorda Op. Cit.



En paralelo desde el sector civil surgieron movimientos y organizaciones no gubernamentales que con visiones diferentes de la economía y el desarrollo propugnaban por formas diferentes de conciencia social y por ende de educación. Así, en el terreno educativo surgieron propuestas diversas de "formación" y modelos educativos denominados alternativos, críticos, autogestionarios que como ya vimos estructuran sus propios corpus teóricos y supuestos fundamentales.

El impacto más dramático se da en el terreno de la didáctica, donde lentamente se fue drenando el origen filosófico, el contenido pedagógico, la esencia didáctica original, por una intencionalidad controladora, eficientista o mesiánica, que abanderadas con las ideas de "personas críticas y creativas" terminaron por reducir la Didáctica, la teoría general de la enseñanza, a una mera estrategia técnica derivada de los corpus cognitivos de las diversas ciencias.

Actualmente bajo el nombre de didáctica crítica puede uno encontrar toda clase de propuestas "pedagógicas", desde "grupos operativos", "hasta "círculos de excelencia" pasando por "investigación acción", "escuela Montessori" o "pedagogía institucional", sin descartar la propia "pedagogía no directiva".

Si la didáctica es científicamente hablando el campo que se encarga de la teoría de la enseñanza, es decir la subdisciplina pedagógica estructurada y estructuradora de un sistema explicativo más amplio, entonces, hablar de didáctica crítica equivaldría a suponer que también puede haber una biofísica crítica o una lingüística crítica. El origen de la idea puede suponerse en la obra de Jurgen Habermas, quien desarrolla su idea de teoría social crítica. Básicamente y en sus propias palabras, "Importa deslindar la noción de una *ciencia social crítica* de la de una *teoría crítica*. Una teoría crítica es producto de un proceso de crítica. En muchos casos, o incluso en la mayoría de ellos, tal teoría será el resultado de un proceso llevado a cabo por un individuo o por un grupo cuya preocupación sea la de denunciar contradicciones en la racionalidad o en la justicia de los actos sociales"<sup>65</sup>.

"Muchas teorías críticas -sigue diciendo- serán interpretaciones de la vida social, creadas por esos individuos o grupos preocupados por revelar esas contradicciones" (Ibid). En este sentido las teorías críticas pueden ser productos de la ciencia social

<sup>65</sup> HABERMAS, Jürgen. (1987), *TEORÍA Y PRAXIS*. Ed. Tecnos, Madrid. Págs. 30-48

interpretativa, sujetas a crítica por las mismas razones que otras teorías interpretativas. Más particularmente, pueden ser sometidas a la crítica de que transforman la conciencia (el modo de ver el mundo) sin que necesariamente cambien la práctica en el mundo. (En nuestro asunto ¿una didáctica crítica sería la que cambie la forma de enseñar para que cambien los comportamientos de nuestros egresados?)

El desarrollo que da Habermas a su idea de una ciencia social crítica quiere superar esa limitación. Para Habermas, *"una ciencia social crítica es un proceso social que combina la colaboración en el proceso de la crítica con la voluntad política de actuar para superar las contradicciones de la acción social y de las instituciones sociales en cuanto a su racionalidad y justicia. La ciencia social crítica será pues, aquella que yendo más allá de crítica aborde la praxis crítica; esto es una forma de práctica en la que 'la ilustración de los agentes tenga su consecuencia directa en una acción social transformada'"*<sup>66</sup>. Esto requiere una integración de la teoría y la práctica en momentos reflexivos y prácticos de un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y lucha política, llevado a cabo por los grupos con el objetivo de su propia emancipación.

En el interior de una ciencia social crítica por tanto, la relación entre lo teórico y lo práctico NO puede limitarse meramente a prescribir una práctica en base a la teoría, ni a informar el juicio práctico. "En realidad ha sido el empeño en dar prioridad a uno u otro de estos dos elementos, lo que ha impedido un entendimiento claro de cómo se relacionan el uno con el otro"<sup>67</sup>.

Habermas distingue de la siguiente manera las funciones mediadoras de la relación entre lo teórico y lo práctico en la ciencia social crítica:

" La mediación de teoría y praxis sólo puede clarificarse si empezamos por distinguir tres funciones, que se miden en relación con criterios diferentes:

1.- La formalización y generalización de teoremas críticos que se muestren consistentes bajo el discurso científico.

2.- la organización de procesos de ilustración, en donde son aplicados dichos teoremas y puestos a prueba de manera exclusiva mediante la iniciación de procesos de reflexión

---

<sup>66</sup> Op. Cit. Pág. 41

<sup>67</sup> Op. Cit. Pág. 42

desarrollados en el interior de ciertos grupos a quienes se dirigen dichos procesos.

3.- La selección de las estrategias adecuadas, la solución de los problemas tácticos, así como la conducción de la lucha política.

En el primero de éstos planos el objetivo es las proposiciones verdaderas, en el segundo las conclusiones auténticas y en el tercero, las decisiones prudentes.

Me parece que las conclusiones que yo creí evidentes, no lo son tanto a los innovadores que pululan en todas las instituciones. Si educarse no es sólo almacenar conocimientos, información científica, sino desarrollar la capacidad para entender y reconstruir nuestros vínculos con el mundo, si educarse es desarrollar valores que fortalezcan la identidad, y las formas de comunicación que nos faciliten la integración y resguarden nuestra autoestima, entonces la práctica educativa es mucho más que un encuentro, donde uno que sabe mucho obliga a otros cincuenta a aprender lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo.

Decíamos en un párrafo anterior que se había arrinconado junto con el arte el dominio que da la experiencia. Este concepto tan desvirtuado por las críticas al empirismo y al pragmatismo, parece estar ahora recuperando presencia en la investigación educativa.

Hasta hace apenas una década recurrir a la experiencia como elemento explicativo estaba teóricamente muy mal visto y contar con John Dewey en la bibliografía era casi un sacrilegio. Ahora estamos obligados no sólo a reivindicar al concepto y a sus teóricos, sino a reformular el sentido y las dimensiones que la "experiencia" juega en los procesos educativos, desde la representación de la realidad, hasta el cambio de actitudes.

Paulo Freire<sup>68</sup> ha demostrado ampliamente cómo el diálogo y la búsqueda de respuestas en grupo ponen más en juego la experiencia humana que lo documentado en la literatura. Ronald D. Laing<sup>69</sup>, en su libro, también pone de relieve cómo en cualquier encuentro humano, lo que se juega son procesos de "interexperiencia". El espacio donde se construyen nuestras primeras experiencias concretas, es sin duda alguna, el salón de clase en la escuela primaria.

Finalmente cabe abordar el gran problema del surgimiento de la "docencia" como forma de "enseñanza" para el nivel superior de la educación, que vino a deslucir más de cien años de tarea educativa desarrollada en las aulas de la educación básica.

El magisterio, la enseñanza por lo tanto, tiene mucho de oficio. De ese dominio que los artesanos desarrollan a base de tiempo y vivencia, y mucho de arte, cuando se ponen en juego la sensibilidad y el instinto.

En la antigüedad educar era un binomio indisoluble de arte y de ciencia; los maestros no éramos científicos investigadores que tenían por objeto de estudio una cosa distante y estática llamada 'práctica educativa'. Si bien ser maestro era un asunto sencillo, no era simple y si no resultaba muy sofisticado, tampoco resultaba fácil y mediocre.

No se trata de atribuir al mero paso por las aulas una mítica riqueza como fuente de información. Sin embargo, la vida cotidiana de los maestros en esa relación adulto-niño, enseñante-aprendiz, profesor-alumno, los hace depositarios de datos, perspectivas y visiones que nadie más que ellos pueden sistematizar al calor de sus circunstancias y en la riqueza de sus contextos.

Por su parte, la 'docencia' en la educación superior alcanzó un papel, 'estelar', cuando la ampliación de la cobertura universitaria trajo consigo el fenómeno de la "universidad de masas", y con él los problemas para la atención de tanta gente.

---

<sup>68</sup>Para una mirada rápida a la obra en general de Freire, sugiero la lectura de: AGUILAR, Rubén y BARQUERA, Humberto. (1985). FREIRE: UNA SISTEMASIS CRITICA DE LO QUE PROPONE Y UNA PERSPECTIVA, en LATAPI, Pablo. COMP. LECTURAS SOBRE EDUCACION DE ADULTOS EN AMERICA LATINA. Serie Retablo de Papel, num. 14. CREFAL, México.

<sup>69</sup>LAING, Ronald D. (1990) LA VOZ DE LA EXPERIENCIA. Crítica num. 105, Grijalbo. Barcelona

No se hicieron esperar los cuestionamientos a las formas de enseñanza y se hicieron tan reiterados, que las universidades empezaron a generar programas especiales de formación para la docencia -el del CISE en la UNAM es un buen ejemplo-.

Los problemas de los docentes en las aulas universitarias desembocaron en una revisión de las didácticas, de las técnicas de enseñanza, de los métodos y finalmente del curriculum. Así, a las funciones de producción de saberes y de profesionales, se sumó la 'Docencia' como función sustantiva de la universidad.

En este proceso, el hecho que suele pasar desapercibido es que las amplias elaboraciones didácticas y técnicas de métodos y estrategias pedagógicas, originalmente producidas en el marco de la educación básica, fueron retomadas por la docencia universitaria en crisis, que devolvió al nivel básico tan sólo una crítica acerba y descalificadora.

Los profesionistas, improvisados docentes de la educación superior, que tuvieron que profesionalizarse al influjo de estos cambios en y para un ejercicio más efectivo de la docencia en las aulas universitarias, nos envolvieron de pasada y, de gratis, en su urgencia profesionalizante.

Hubo una confusión tal que llegamos al grado en que la profesión del maestro, esa profesión magisterial con una historia mundial y nacional tan rica como la vida misma de los pueblos, ¡esa profesión! ¡nuestra profesión! tuvo que profesionalizarse. Así, los agremiados del sindicato más grande de Latinoamérica, auténticos profesionales de la educación, con décadas de trabajo en nuestra experiencia, nos estamos dejando calladamente profesionalizar, por los docentes científicos e investigadores, ricos en información y juicios descalificadores, pero carentes de arte y de oficio.

Uno de los costos más serios que pagó la educación básica en esta categorización social docencia-magisterio, fue dejar fuera de las normales justamente todo lo que de oficio y arte tiene la profesión. La actual práctica del magisterio lo hace evidente y la sensación de haber perdido algo en el camino, parece alcanzar ya otros sectores sociales que se inquietan y cuestionan.

La licenciatura concedida en 1984, después de muchos años de nadar contracorriente y de conquistar a ultranza un poco de superación profesional, además del mérito de haber logrado el acceso a las regiones de los paradigmas y de los obstáculos epistemológicos, trajo a los normalistas a la par de las ventajas profesionales el aún vigente amago de perder el nombre y el apellido.

Las crisis curricular e institucional resultaron para las normales por necesidad muy sanas, sin embargo, las riesgosas rupturas éticas y las diversas formas de transfiguración que agreden la identidad magisterial, tienen un costo que no nos hemos tomado el trabajo de sopesar.

El sentido histórico del normalismo, su función social comprometida con el clamor de libertad y de democracia de casi cien millones de mexicanos, se diluyen en esas concepciones modernizantes que en los laboratorios de docencia, convierten a la 'práctica educativa' en un 'objeto de estudio' para 'comprender las funciones generales de la docencia'.

Este 'academicismo' en la normal se vuelve antitético de lo que el maestro hace en sus prácticas educativas y que es transformar la sociedad. Su profesión es por necesidad transformadora, por eso debiera asumirse en el proceso de formación del maestro, la tarea de lidiar con esa 'materia' humana, histórica, nacional y concreta de nuestro trabajo. Participamos activamente en procesos de construcción y desarrollo humanos y en consecuencia tenemos que ser capaces de diseñar nuestros propios modelos de formación, con currícula adecuados a objetivos dentro de este particular contexto, aunque les resulte algo bizarro a los demás docentes del sistema. Si hemos conquistado la educación superior, el normalismo debe superar esta etapa de reestructuración para volver a tomar el cauce de su tradición histórica y recuperar su identidad, su paradigma ético y su arte.

## LA NOSTALGIA DE LA DIMENSIÓN ÉTICA

Si las denominaciones sociales, como decíamos, nos definen y configuran una identidad, junto con ella también nos determinan una ética profesional. Hablar de un paradigma ético, es pues, hacer referencia al conjunto de motivaciones y valores que le dan sentido a una práctica profesional y con ello el sentido mismo del actuar y del vivir de una persona. Vale pues la pena rastrear el origen histórico y social de las motivaciones y los valores de los maestros. De alguna manera ya hemos abordado algunos de ellos.

El papel del maestro como servidor público formado por el Estado para su función social, tiene su origen en nuestro país en el discurso revolucionario que le dio surgimiento a las escuelas normales, de ahí su perfil jurídico e institucional. Por su parte, las escuelas normales surgen de una propuesta privada del siglo XVIII, que tenía de inicio un sentido altruista y asistencial, la llamada 'Enseñanza mutua'. Esta propuesta presentó desde sus primeros pronunciamientos, desde las trayectorias marcadas por Andrew Bell y Joseph Lancaster, una bifurcación religiosa y laica respectivamente, que sigue de alguna manera vigente hasta la fecha con todas sus implicaciones.

Fue Rébsamen el que le dio un sentido mexicano a los fundamentos de la enseñanza mutua (que para 1890 quedó en su forma lancasteriana totalmente suprimida), ya que los nuevos rumbos que tomaba nuestro país, definían a la educación con un sentido para la libertad y al servicio de una nación, mucho más allá de los fines piadosos y compensatorios que las prácticas clericales le habían dado. "La unidad nacional - escribía Rébsamen-, completada en los campos de batalla, necesita imperiosamente para consolidarse, de la unidad intelectual y moral de este hermoso país. La independencia más difícil de conquistar es la intelectual y moral de un pueblo entero, que convierte al más humilde de sus hijos en un ciudadano libre. Debe instruirse al pueblo lo más pronto posible, para evitar una reacción del partido clerical. El secreto está en la educación de las masas populares y el factor principal en las escuelas normales..."<sup>70</sup>

---

<sup>70</sup>CURIEL, Martha E. (1981). LA EDUCACION NORMAL. En SOLANA, Fernando coord. et al, Historia de la educación pública en México. Fondo de Cultura Económica-SEP. México.

Las estrategias para traducir en acciones concretas ese compromiso social de justicia y movilidad promovidos por la educación, partieron de la urgente y primordial necesidad de la alfabetización, que generó la figura apostólica y heroica de un magisterio voluntario. El maestro se formaba en esa conciencia viva de la necesidad de una unificación nacional y de una igualdad ciudadana, en esa importancia y valor de su enseñanza para la igualdad social y para el desarrollo prometido.

De esta manera el sentido de su quehacer desbordaba por principio los límites individuales de su persona, el valor de su existencia quedaba depositado en esa inmensa tarea social que exigía sacrificios y todo desapego personal, en aras de la libertad de los demás a través del conocimiento. Esta idea de sacrificio personal en aras de una causa social, es un primer componente del paradigma ético heredado por el magisterio mexicano, digo heredado porque hoy en día, está vigente en esa vieja guardia de normalistas a los que hoy apenas empieza a hacerles justicia el irregular programa de carrera magisterial.

La evidencia concreta de este componente ético del magisterio mexicano, es la que presento José Ángel Pescador Osuna<sup>71</sup>. Cuando al hablar de la rentabilidad de la educación refirió cómo la severa crisis económica de los ochentas fue remontada a fuerza de austeridad y reducción del gasto público, y sin embargo el sistema educativo se mantuvo con ciertos niveles de calidad, que se reflejaban en indicadores como los siguientes:

- No disminuyó nunca la cobertura de la educación primaria.
- La cobertura de secundaria se amplió y aún se sigue ampliando.
- Similar comportamiento tiene la de preescolar.
- Disminuyó el número de escuelas primarias incompletas.
- Aumentó la matrícula en educación superior, etc.

---

<sup>71</sup> Esta conferencia se dictó en el Simposium "Educación para el siglo XXI" en la ciudad de Durango EN 1994, auspiciado por la Secretaría de educación del mismo.



En pocas palabras con menor gasto se sostuvo la expansión y coberturas de los servicios educativos, pero como el salario es el componente más importante del gasto, los que se vinieron abajo fueron los salarios y los maestros pese a esa reducción sustancial de su poder adquisitivo, continuaron dedicados a su tarea. Cito textualmente al maestro Pescador Osuna, "necesitamos reconocerle públicamente al maestro, que sobre sus hombros precisamente, estuvo la gran responsabilidad de mantener los niveles de eficiencia del sistema educativo nacional"<sup>72</sup>.

No sólo fuimos eficientes haciendo lo mismo con menos, hicimos más. Esta es la ética de nuestros compañeros de "banquillo", de aquellos para los que no hay becas al desempeño, ni viajes de estudio, ni presupuesto para libros, ni descarga académica para actualizarse y que siempre se han tenido que capacitar sobre la marcha para aprender los nuevos contenidos de libros y programas de estudio.

Un segundo componente del paradigma ético, entre los cuatro o cinco que estamos apenas configurando y el último punto que cabe mencionar, es el sentido casi universal que le atribuye al conocimiento la posibilidad de perfección del ser humano.

La posición del maestro ante el aprendizaje le hace concebirlo no como un capricho de voluntad individual para el adorno de la persona, sino como una necesidad para la transformación social hacia mejores formas de ser y de vivir en lo individual y en lo colectivo. Por lo tanto, su tarea es la de despertar ese instinto por la perfección y el espíritu de superación en sus alumnos; de hecho, se compromete con una serie de valores e ideales que sabe tanto o más importantes que los contenidos mismos de las ciencias. En consecuencia, él está interiormente obligado a ser un modelo objetivo de ese esfuerzo y esa lucha por la superación y la libertad.

Es importante documentar como los maestros marginados para la actualización y la superación profesional, generan curiosos recursos para autoformarse, se actualizan como pueden y pese a todas sus deficiencias no dejan de ir a su escuela día a día, año con año, no cambian de profesión y algunos hasta logran que los demás aprendan.

---

<sup>72</sup> Ibid

Quisiera dejar claro que no pretendo hacer una apología de la práctica educativa de los maestros, aunque así pudiera sonar, estamos conscientes de lo que se ha vuelto obsoleto, de lo que se ha desvirtuado y de lo que se ha empobrecido. En realidad, sólo me propuse al abordar esta cuestión, contar un poco de nuestra historia, contarla tal vez un poco desde otros ojos para oírla con otros oídos. Creo que al hacerlo así, nuestros retos pueden aparecer más precisos, pero también nuestras alternativas. Es un esfuerzo de pensar la historia al conocerla.

En nuestros días los conceptos de ética y de moral se han vuelto muy jabonosos, una no puede utilizarlos sin tener que hacer algún circunloquio que justifique su posición, a riesgo de ser señalada desde cualquier nicho ideológico como prejuiciosa, metafísica o existencialista. Sin embargo, ocuparnos de nuestro propio destino como profesionales de la educación, implica tomar riesgos y entrarle al reto de hacer del normalismo lo que no debe dejar de ser. Creo que al respecto que ya no podemos seguir postergando entrarle "al toro por los cuernos", el sexenio de la modernización se ha ido y la más grave omisión en su política educativa es sin duda la formación de los maestros.

Este vacío tan serio, es una involuntaria invitación a que todo aquél que tenga una visión estructurada del problema se pronuncie en alguna dirección, dirección que, por cierto, tendrá que fundamentar no sólo los fines educativos en los que se cree, sino la dimensión ética del directamente responsable de la consecución de esos fines, el profesor.

### 3. 6. UNA TEORÍA GENERAL DE LA ENSEÑANZA

Desde la perspectiva epistemológica, toda teoría de la enseñanza implica desde los tiempos de Comenio una doble dimensión, por una parte es una investigación explicativa y por otra es claramente normativa. Por principio se propone explicar el devenir de la práctica de la enseñanza y toda vez que plantea propuestas y sustenta proyectos se vuelve prescriptiva y/o justificativa, ya que recomienda y justifica una determinada forma de enseñanza.

Para Tomaszewsky, la didáctica debe dar cuenta de:

- "Determinar los fines y objetivos de la enseñanza
- Describir el proceso de enseñanza y descubrir sus leyes
- Derivar principios y reglas para el trabajo del maestro a partir de los principios del aprendizaje
- Fijar el contenido de la clase y las actividades prácticas
- Formular principios fundamentales de la organización de la clase
- Informar al maestro sobre métodos y técnicas
- Precisar la naturaleza de los materiales a utilizar en el proceso de enseñanza"<sup>73</sup>.

En este planteamiento nos podemos dar cuenta de ese doble papel explicativo normativo de la teoría de la enseñanza, sobre todo cuando su perspectiva queda centrada en la posición del maestro, del enseñante o en la del currículum como rector de fines y objetivos. Más allá de este callejón, la salida nos parece estar depositada en justamente en el tercero en discordia, en el que aprende determinado por su contexto y su circunstancia. La enseñanza que tome como postura este ángulo del quehacer educativo, devuelve por principio su papel de actores a maestros y alumnos y define para ellos el tipo de relación que deben entablar para lograr sus fines.

---

<sup>73</sup> TOMASZEWSKY, karthein. (1966). DIDÁCTICA GENERAL. Ed. Grijalbo. México, 295. págs.

La relación educativa definida como un proceso de interexperiencia, a la manera de Laing, vuelve prioritario el momento presente de la clase, su 'aquí y ahora' que nos obliga a pensar en una didáctica de toma de consciencia, de la circunstancia o de la situación; esta idea nos remite a la filosofía existencial, a la idea del aquí-y-ahora, al pensamiento de Ortega y Gasset cuando se refiere a esa razón vital que une al hombre inexorablemente a su circunstancia<sup>74</sup>.

Nos puede remitir también a una idea de la vida como un maravilloso e incesante proceso atravesado por el misterio, por el pasado y el futuro, por la aventura de sus posibles soluciones y por la sorpresa. Vivir esta aventura es en realidad un eterno proceso de aprendizaje, del único aprendizaje que tiene sentido en la vida de una persona, el aprendizaje que le sirve para crecer, para liberarse, para hallar la salida, para encontrarse, para vivir; ese aprendizaje que en psicoterapia Gestalt se llama significativo.

En esta línea la reflexión nos lleva básicamente sobre dos aspectos a mi ver críticos en la educación moderna: la experiencia de la persona y el contexto o situación de la misma. Estos dos aspectos se vuelven fundamentales cuando uno se pregunta por el sentido de la educación escolar, ahora que el valor de los certificados y los títulos es el de papeles que ya no garantizan lo que la gente sabe o lo que es capaz de hacer y los maestros ya no saben ni qué ni cómo enseñar.

Pareciera que cuando el sentido de la educación no está claro, la didáctica se vuelve una especie de recetario que genera una multitud de fórmulas, en las que se vuelve muy difícil reconocer los fundamentos válidos de la didáctica como teoría educativa, fundamentos que siempre deben implicar el sentido de la tarea educativa así como los lineamientos para la planeación y conducción de la misma.

La didáctica entendida como arte y ciencia, tiene sus bases empíricas, científicas y aún estéticas. Psicología, Lógica y Teoría del conocimiento por una parte, intuición, agudeza, sentido crítico, amor y belleza por las otras. Todo junto compone el cuerpo de lo que tradicionalmente hemos llamado teoría general de la enseñanza, que nos da razón de las leyes que rigen los procesos de instrucción y la práctica educativa en la clase.

---

<sup>74</sup> ORTEGA Y GASSET, José. (1979). ¿Qué es la filosofía?. Ed. Porrúa. Col. Sepan Cuantos, núm. 499. México.

Después del problema fundamental de determinar los fines y objetivos de la enseñanza, la didáctica tiene que dar cuenta de los principios y las reglas para la gestión del maestro a partir de los principios básicos que rigen los procesos del aprendizaje. Creo que si bien podríamos mencionar los otros cinco problemas teóricos que Tomaszewsky<sup>75</sup> refiere en su *Didáctica General*, con estos dos que les he mencionado, tenemos más que suficiente para referirnos a la búsqueda de una didáctica diferente.

Podríamos por principio rescatar la inconformidad de cientos de maestros que padecen diariamente la tiranía de un discurso educativo tan desmesuradamente teórico, que ha perdido todo tipo de mediaciones pedagógicas, que ha prescindido de la filosofía y ha reducido la didáctica a fórmulas sociopolíticas, en el más doloroso vacío de lo ético y de lo psicopedagógico.

Estamos dominados por un discurso educativo vacío de movimiento vital, de relaciones interpersonales, vacío de actos de expresión y de libertad. Nuestras prácticas educativas carecen de ritmos y tiempos diversos, su principal tendencia es a la uniformidad, a homogeneizar pensamientos y actitudes. Por eso la reacción de los jóvenes y aún los niños, se dispara en búsqueda de identidad, de algo que les permita diferenciarse y hallarse a sí mismos.

Hemos desarrollado ya tal culto al concepto y al protagonismo del enseñante que el alumno auténticamente se asume no como una urna vacía, sino como una textograbadora, que debe ser capaz de repetir todo lo que almacene a efecto de conseguir una calificación aprobatoria. Lo que se aprende no se usa para vivir por lo que sólo puede ser mal memorizado. De tal suerte el profesor, o el que se pare enfrente, posee la verdad, señala los problemas, plantea las soluciones, sabe los caminos y a veces saca el resultado del bolsillo. Y a eso le llamamos enseñanza y a eso le llamamos aprendizaje. Lo cierto es que en el sentir de la mayoría el descrédito de la labor educativa se debe justamente a la incredulidad acerca de semejante figura de maestro y a la apatía de para aprender cosas que no sirven ni se entienden.

---

<sup>75</sup> TOMASCHEWSKI, Karlhein (1966) *DIDACTICA GENERAL*. Ed. Grijalbo. México.

### 3. 7. LA ENSEÑANZA DEL SIGLO XXI

Hace un par de años, en un Seminario promovido por el Instituto Pichón Riviere de San Pablo Brasil, a la Pregunta ¿cómo ve la estructura de la enseñanza en este momento? Paulo Freire respondió<sup>76</sup> que "esta pregunta a pesar de venir disfrazada de pedagogía, abarca el campo de la filosofía y el campo de la política, esto es el campo de la epistemología y el campo de la política. Su respuesta es política en primer lugar y filosófica. La pregunta y su posición tienen que ver con una vieja disputa en la historia del pensamiento humano que es exactamente la disputa entre las posiciones llamadas idealistas y las posiciones materialistas -no en el sentido vulgar de la expresión-, la dialéctica; tiene que ver con el papel de la subjetividad -si hay o no hay y si hay, cuál es- en el acto de conocer, de transformar, el papel de la conciencia; ... La pregunta tiene respuestas prácticas cargadas de política e ideología y nos coloca ante el problema fundamental del autoritarismo, de las posiciones autoritarias y de la sustantividad de la democracia que no necesariamente tiene que ver con la democracia burguesa"

Freire continúa hasta plantear si la función de enseñanza es la de transferirles a las personas un conocimiento como si el contenido transferido tuviese la fuerza en sí de hacer alteraciones a la percepción del mundo, "o por el contrario, el educando debería ser estimulado, desafiado para asumir su papel de sujeto que conoce dirigiéndose al objeto de conocimiento que el educador no puede dejar de lado y en torno al cual debe jugar su rol"<sup>77</sup>

Cuando nuestra posición es la de formar sujetos que conocen entonces es imposible pensar la enseñanza fuera de la cuestión de la conciencia y de la experiencia humana.

Revisando algunas notas tomadas de la sistematización de las experiencias de la clase de "Historia y conocimiento", en la facultad de Psicología de la Universidad de Morelos, descubrí una pista muy interesante a una pregunta que me venía inquietando tiempo atrás, ¿por qué los seminarios, talleres, cursos de capacitación, especialización, extraordinarios, aún resultando exitosos en su desarrollo, resultaban a la larga -comprobado en sus seguimientos-, un fracaso?

<sup>76</sup> DE QUIROGA, Ana P. (1997). EL PROCESO EDUCATIVO SEGÚN PAULO FREIRE Y ENRIQUE PICHÓN RIVIERE. Plaza y Valdés Editores. México. Págs 49-51

<sup>77</sup> Ibid. Pág. 50

El asunto parecía que los estudiantes -niños, jóvenes o adultos- durante la experiencia del curso desplegaban cambios de actitud importantes, que con el tiempo se diluían en la práctica cotidiana. Era como si la inercia de la cotidianidad fuera más intensa que su entusiasmo y buenos propósitos. Las personas no alcanzaban a modificar su práctica y parecía que más bien la práctica los volvía a mediatizar al poco tiempo.

En las notas de clase, había dos observaciones que valen la pena comentar:

- Alejandra se quejaba de que los maestros le llaman motivación a un vulgar "lavado de cerebro" y que para no aburrirse los alumnos siguen el juego pero, lo que verdaderamente los motiva ni ellos mismos lo saben.

- La idea de "actitud" generalmente manejada, responde a un tratamiento teórico que la reduce a un plano de conducta superficial y nos conformamos con que en un momento particular del curso, los alumnos adopten un comportamiento determinado.

El abordar ambos problemas, el de la motivación y el del cambio de actitud, fueron asuntos centrales en el desarrollo de este trabajo de investigación.

Dentro de esta propuesta tienen una importancia sustantiva las categorías de Aprendizaje Significativo y de Desarrollo Integral, ambas nos remiten a una definición de alumno como una persona<sup>78</sup> con una identidad y una historia personal que se desarrolla en un contexto histórico específico y es este contexto el que nos permite construir una didáctica desde lo ético y autogestiva. Es decir, planear las estrategias didácticas no de manera teleológica (como fines a largo plazo), sino como 'momentums' de aquí-y-ahora caracterizados por lo que los participantes son, saben y hacen.

Partiendo de estas precisiones, podemos ubicarnos mejor para comprender la relación fundamental que se da en la escuela: la relación didáctica.

---

<sup>78</sup> Si bien el *Oxford English Dictionary* da hasta ocho variantes al concepto de persona, aquí nos referimos a nosotros mismos como seres humanos, por lo que las variantes más adecuadas serían las de persona como personaje, disfraz o papel representado; y la de persona como Yo real, siendo esta última la que básicamente asumimos.

Cabe aclarar, por principio, que los seres humanos, las personas, no sólo tenemos relaciones didácticas en la escuela, sino que diariamente vivimos situaciones en las que somos de alguna manera o enseñantes o aprendices: desde informarnos acerca de un lugar o un asunto, hasta aprender a fumar, una nueva ruta para ir a la oficina o usar un destapador de pared. Por su parte, en la escuela no sólo se dan relaciones didácticas, las hay culturales, de clase social, eróticas, lúdicas y políticas, entre otras.

Las fronteras de los campos de cada una de las formas de estas relaciones no están rígidamente definidas y aún cuando no llegan a fundirse, forman parte de un campo mayor, el de la experiencia de la persona.

Por lo tanto, creo que no se puede hablar de interacción educativa sin considerar el factor de la experiencia humana, es más, creo que mucho de nuestro actual fracaso escolar se debe precisamente a esta omisión. La 'experiencia' es un concepto que al influjo de la crítica al empirismo positivista, fue quedando excluido de todo trabajo que se jactase de serio y objetivo, el grado de subjetividad conferido a la experiencia hizo de ella el gran asunto ignorado en casi toda materia de estudio de lo social. La obligada "mirada científica", que supone eliminar los datos de la experiencia, cuando la aplicamos a nosotros mismos, terminamos viéndonos como objetos, eliminando de nosotros todo lo que de vivos tenemos y no sólo nos cosificamos, sino que cancelamos el plano de las relaciones personales y con él toda nuestra naturaleza humana.

Así aprendimos los maestros a mirar 'objetivamente' la escuela, el grupo y los alumnos, y esa mirada se fue más allá de la eliminación de todos los datos que nos aporta la experiencia que vivenciamos día a día en las aulas.

Sin embargo, en nuestros días la subjetividad de la experiencia ya les resulta menos molesta a los ortodoxos de la ciencia y la crisis metodológica y didáctica que resume nuestro discurso educativo, bien puede soportar la aparición de categorías que no son precisamente muertos resucitados, sino conceptos que el propio avance de las ciencias ha vuelto a llenar de sentido con nuevos significados. Creo que ese es el caso de la experiencia.



Al releer a Dewey<sup>79</sup> me parece que hoy más que nunca su teoría y sus apuntes cobran una importante vigencia y que estamos obligados a retomarlos y reivindicarlos, para él hay una estructura permanente de referencia, la conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal. La experiencia no es una idea que se autoexplica. La creencia de que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia no significa que todas las experiencias sean verdaderas o igualmente educativas. Experiencia y educación no pueden por lo tanto ser equiparadas una con la otra de manera directa.

Dewey precisa que incluso algunas experiencias son antieducativas porque tienen el efecto de detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias. "Una experiencia - señala- puede ser de tal género que engendre embotamiento; puede producir falta de sensibilidad y de reactividad. Entonces se restringen las posibilidades de tener una experiencia más rica en el futuro. A su vez, una experiencia dada puede aumentar la habilidad automática de una persona en una dirección particular y sin embargo desembocar en un callejón: su efecto, a su vez, es estrechar el campo de la experiencia ulterior.

" Una experiencia puede ser inmediatamente deleitable y sin embargo provocar la formación de una actitud débil y negligente; esta actitud entonces llega a modificar la cualidad de las experiencias siguientes e impedir que la persona obtenga de ellas lo que pueda dar de sí. A su vez, las experiencias pueden estar desconectadas unas de otras de tal suerte que aun siendo cada una de ellas agradable o aún excitante, no se hallen unidas acumuladamente entre sí. La energía entonces se dispersa y la persona entonces se convierte en un atolondrado. Cada experiencia puede ser vivaz, animada e "interesante" y sin embargo, su falta de conexión puede engendrar artificialmente hábitos dispersivos, desintegrados, centrífugos. La consecuencia de la formación de tales hábitos es la incapacidad de controlar las experiencias futuras. Estas son recibidas tal como vienen, sea en forma de goce o de descontento y protesta. En tales circunstancias es ocioso hablar de autodomnio"<sup>80</sup>.

Tenemos por lo tanto, que devolverle a nuestras prácticas educativas, la mirada profundamente humana de los antiguos maestros y reivindicar el valor de la experiencia y su papel irrecusable en toda relación educativa.

---

<sup>79</sup> DEWEY, John. (1945). EXPERIENCIA Y EDUCACION. 3a. ed. Losada, S.A. Buenos Aires.

<sup>80</sup> Op. Cit. Pág. 43

## EL SENTIDO DE LA INTEREXPERIENCIA

Ocuparnos de la 'experiencia' nos lleva a dos niveles de abordaje de su conocimiento, por una parte el proceso mismo de conocer es una experiencia que implica varias operaciones mentales no objetivas (pero que las usamos para ser objetivos), y por otra conocer la 'experiencia' que quiere decir traducir en objetividad lo esencialmente subjetivo.

Esta relación contradictoria entre el conocimiento y la experiencia, la desarrolla de manera muy precisa Ronald D. Laing en dos de sus obras<sup>81</sup>, donde por principio la presenta como un hecho no objetivo opuesto al hecho científico, que no precisa ser experimentado y que presenta una mayor dificultad para ser definida. "Todas las experiencias son ejemplo de experiencia, -dice- pero la experiencia tampoco es en sí misma una experiencia.

La experiencia de un hecho objetivo o de una idea abstracta, no es la impresión o la idea. El efecto que causa en nosotros un hecho objetivo puede no ser un hecho objetivo. Los hechos no sueñan. Se requiere de un campo abierto para considerar estos efectos causados por los hechos y sus efectos en los hechos. Los métodos utilizados para investigar el mundo objetivo, aplicados a nosotros, resultan ciegos a nuestra experiencia y no pueden vincularse a ella. Este método ciego, aplicado ciegamente a nosotros, puede destruirnos en la práctica, tal como ya lo ha hecho en la teoría.

"Ni las experiencias ordinarias, cotidianas, acostumbradas o desacostumbradas, ni las impresiones, ideas, sueños, visiones o recuerdos, extraños, raros, familiares, fantásticos, psicóticos o sanos, son hechos objetivos.

"La experiencia no es objetiva y no se transmite a los objetos. El modo en que se comunica o transmite es distinto del de la transferencia de información objetiva."<sup>82</sup>

<sup>81</sup> LAING, Ronald D. (1987). LA POLITICA DE LA EXPERIENCIA. Grijalbo. Col. Crítica. Barcelona. (1983) LA VOZ DE LA EXPERIENCIA. Grijalbo. Barcelona.

<sup>82</sup> Op. Cit. Pág. 29

De hecho, podemos decir que es esta subjetividad del conocimiento lo que caracteriza al género humano, cuando Laing hace referencia a la tarea de la fenomenología social, como el relacionar la experiencia que tengo del comportamiento de los otros con la experiencia que los otros tienen de la mía, define a la inter-experiencia como su campo de estudio, y está hablando de la fundamental materia social, que hace del ser humano persona.

Cabe ahora una precisión filogenética. Desde que una persona nace hasta que muere, despliega un largo, complejo y fascinante proceso de desarrollo efectivo de su capacidad mental y este hecho resulta inaudito a cualquier otra especie de seres vivos.

En su Ideología Alemana, Marx y Engels<sup>83</sup> plantean que esto es posible debido a los procesos bioquímicos, aún poco conocidos, de nuestro organismo y a las formas de participación que la persona tiene en la producción de la realidad social; es decir, que el sistema nervioso del ser humano necesita para su desarrollo del constante intercambio con los sistemas nerviosos de otros seres humanos.

A partir de estos enunciados Sergio Bagú<sup>84</sup>, Investigador de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, plantea que si el tipo de realidad social sufriera transformaciones radicales y se alterara también de modo sustancial el tipo de participación que las personas tenemos en la producción de esa realidad, sería muy probable que nuestra capacidad mental se desarrollase más allá de los límites conocidos.

Por lo tanto, si la participación de las personas en la construcción de su realidad social se traduce en la 'experienciación' que tienen del mundo y de sí mismas, y la calidad de su vida depende de la calidad de esa experienciación, la perspectiva de Dewey que señala como fundamental a la experiencia en materia educativa, toma una inusitada vigencia. Hace cincuenta años planteaba en su crítica a lo que llamaba "educación tradicional", una protesta contra la forma de organización de la escuela que estaba basada en ideas, "aquellos que -escribe- seguían adheridos a los sistemas establecidos necesitaban meramente una pocas palabras que sonaran bien para justificar las prácticas existentes. El trabajo real se realizaba con hábitos tan fijos que se convertía en institucionales"<sup>85</sup>

<sup>83</sup> MARX, Carlos y ENGELS, Federico. (1973). IDEOLOGÍA ALEMANA. Ediciones de Cultura Popular. México. págs. 24-26.

<sup>84</sup> BAGÚ, Sergio. (1988) TIEMPO REALIDAD SOCIAL Y CONOCIMIENTO. Siglo XXI. México.

<sup>85</sup> Dewey, Op. Cit. Pág. 34.

De ahí, deducía Dewey su necesidad apremiante de una filosofía de la educación basada en una filosofía de la experiencia, con el consecuente replanteamiento de la relación entre maestros y alumnos, entre enseñantes y aprendientes. El replanteamiento de la relación educativa que para nosotros es fundamentalmente una relación didáctica, de interexperiencia y esencialmente humana.

#### LA CUESTIÓN DE ENSEÑAR A PENSAR Y LA CONCIENCIA

Ahora es ya cotidiano en cualquier ciudad de más de cinco mil habitantes, un plantón, una marcha, una huelga de hambre. El ejercicio de las garantías constitucionales es cada vez más amplio, más imperioso y a través de él, se han modificado los artículos necesarios para garantizar desde el derecho a la información hasta la libertad de creencia, también se han cambiado los códigos penales y principalmente hemos aprendido a organizarnos como sociedad civil para luchar con energía por una sociedad más justa.

¿Cómo hemos alcanzado esta situación a largo de las últimas décadas? Las corrientes filosóficas de los 60as. que originaron movimientos de cambio social muy críticos: el existencialismo, los hippies, las doctrinas esotéricas, el marxismo, etc. se aunaron al boom tecnológico de la comunicación masiva y difundieron cuestionamientos trituradores de las principales fórmulas que regían nuestras relaciones sociales. En Latinoamérica tendríamos que subrayar dos factores que a mi juicio jugaron un papel fundamental: la enorme migración rural a las zonas urbanas y la ampliación de la cobertura de la educación tanto básica como superior en casi todos los países.

Este aumento de la cobertura educativa no sólo redujo el analfabetismo sino que amplió el alcance social de la lectura y la escritura y una comprensión más amplia de la cultura transmitida por los medios de comunicación masiva. Alcance que tiene mucho que ver con la capacidad de los pueblos para participar en la toma de las decisiones que construyen sus destinos.

Esto es así, porque las acciones de leer y escribir son de las más importantes para desarrollar la capacidad de pensar y la conciencia crítica. La gente que lee y escribe es gente que piensa y la gente que piensa necesita leer y a veces escribir. De ahí que muchos investigadores en este terreno de la educación sostengan que enseñar a pensar es el principal objetivo de la educación.

En consecuencia, el asunto principal de una educación que fuera más allá de la transmisión, una educación más para la vida, no es tanto saber o no saber, sino pensar o no pensar. Es decir, que transmitirle a los alumnos información, mucha información, puede no servirles para nada en un momento dado, pero enseñarlos a pensar, y a pensar bien, eso les capacita para aprender el resto de su vida y para conseguirse la información que les haga falta.

¿Por qué hablar de relación educativa en lugar de educación? Generalmente cuando pensamos en educación nos enfocamos en las prácticas escolares o en la dinámica familiar y dejamos fuera una amplia gamma de relaciones que por ser humanas son necesariamente educativas. Toda relación humana es por definición una relación educativa. De esta manera podemos pensar en una persona de cualquier edad siendo educada por el televisor, por los amigos, por su pareja, por eventos masivos, por la conducta de los gobernantes, por el uso obligado de la tecnología, por la modernidad.

El asunto es, si en todas esas relaciones realmente ejercemos un derecho, la libertad para pensar. Pareciera ocioso preguntarlo ante las características propias del pensamiento humano que lo hacen aparecer como algo libre en si mismo. Cualquiera de nosotros se atrevería a asegurar que cada quien se la vive pensando lo que le da la gana; nada es más falso que esta aseveración.

Uno puede proponerse dejar de pensar en alguien y terminar el día exhausto de tanto pensar lo mismo, es decir, que en nosotros el pensamiento impone un tema y un material específico para tratarlo. Podemos intentar cambiar el tema, o cambiar la manera de como lo estamos pensando y sin darnos cuenta cabal de cómo volvemos al viejo material y al mismo camino para pensarlo.

Hay en el proceso del pensamiento humano, una fuerte determinación automática que es explotada muy bien por las artes de la publicidad y la propaganda a través de la gran diversidad de sus sofisticadas técnicas; por eso es importante una reflexión muy amplia de este aspecto, porque estamos bombardeados casi todo nuestro tiempo de vigilia, por las formas de ver la realidad que elaboran los intereses del consumismo y del control social.

Como lo señalamos apartados atrás, según Hugo Zemelman, investigador del Colegio de México, este predominio de una sola forma de pensar y de una sola forma válida para ver la realidad, podría significar para nuestra vida social y política la entrada a una nueva forma de oscurantismo intelectual. Las formas de pensar la realidad, se traducen en una conciencia de la realidad y en materia educativa, en una forma de ver la educación, en la que predomina actualmente:

- el aprendizaje se ha vuelto un fin en sí mismo. De manera reiterada les pregunto a mis alumnos para qué quieren lo que están aprendiendo, y casi siempre no poseen un objetivo preciso, es algo que les toca hacer y punto.

- entendemos por conocimiento, una mera descripción de lo que las cosas son y no la complejidad de procesos que bien podrían desembocar en otras maneras de ser. Y esto incluso le hace un extraño vacío a los propios avances de la ciencia.

- entendemos por lo tanto como enseñanza, una mera transmisión de información y la idea de calidad descansa en el tipo de información, actualizada y oportuna que debe manejar el alumno.

- evaluamos lo que los alumnos saben, casi nunca lo que piensan y cómo lo piensan.

- aumentar su capacidad para solucionar problemas, propiciar verdaderamente su creatividad, generar innovaciones y originalidad son más vistos como consecuencias de otros procesos y no fines en sí mismos.

Pareciera que poseer información compleja y actualizada es sinónimo de capacidad, pero solucionar problemas no siempre es un asunto de información. Tener conocimiento no es sinónimo de saber usarlo. Probablemente esta es la razón por la que en este sexenio no fue importante la formación de los maestros, sino sólo actualizarlos. Pensar en formación implica enseñar a pensar, y actualizar se refiere a proporcionar una información más al día y técnicas que nos hagan más eficientes. Así, los maestros somos actualizados para ser más eficientes. ¿Eficientes en qué?

La educación está invadida por la apología a la eficacia y realmente este no es el problema, todo se puede hacer con eficacia. Como ya dijimos el gran problema es que no nos importe qué es lo que se está haciendo con eficacia, porque esto habla de una seria desvinculación del conocimiento con la conciencia. El aprendizaje no se agota en sí mismo porque el pensamiento es una capacidad de uso del conocimiento que puede ubicarse fuera de él. Puedo pensar para aprender, pero también puedo pensar las circunstancias en las que aprendo y el sentido de lo que aprendo. Hemos reducido todas las posibilidades del aprendizaje, a aprender por aprender, como si aprender se agotara en sí mismo.

Pese a que vivimos en una realidad ya interpretada para nosotros, el derecho a dudar nos permite definir una relación educativa diferente, una en la que es fundamental que el que enseña el conocimiento tenga una clara conciencia de lo que enseña y de lo que está viviendo. El maestro es el primer obligado a tener una conciencia clara del momento que le está tocando vivir a él y a sus alumnos; su enseñanza debe ser en consecuencia con una comprensión de la realidad y no con una descripción de la misma.

Para reproducir la pobreza y la acumulación desigual, es mejor tener maestros informados que formados; formación docente equivale a egresar gente que piensa y cuando se pertenece a la comunidad educativa, la esencia de nuestra tarea nos impone la responsabilidad de interpretar los hechos de nuestro momento histórico y de aportar los elementos de juicio más adecuados para hacerles frente y construir nuestro futuro sobre la base de una conciencia más amplia y más crítica. Esto implica un compromiso social y los maestros debiéramos ser formados en la esencia del mismo.

A partir de estos elementos podemos señalar el derecho de los niños y de los jóvenes a ser enseñados a ejercer su capacidad de pensar y también podemos precisar que un maestro cuya formación atienda auténticamente al desarrollo de una conciencia crítica es la mejor garantía para este fin educativo.

Al respecto también podemos hacer alusión a los planes y programas que no contemplan por ejemplo, el desarrollo cualitativo de nuestros procesos de percepción y de nuestras formas de pensar la realidad, procesos y formas que pueden ser desarrollados hasta ya entrada la tercera edad o el entrenamiento y desarrollo de la atención que según los expertos es la base de los principales procesos para potenciar nuestra inteligencia.

Enseñar a pensar por lo tanto, no es un fin educativo de segunda y tampoco es una consecuencia espontánea que resulte de aprender a leer y escribir o aritmética o la historia estudiada como relación de hechos. Pensar es nuestro principal recurso como seres humanos para ubicarnos en nuestro contexto y orientar nuestras acciones, pensar es el mecanismo que nos permite traducir el conocimiento en conciencia porque pensar es usar la información, no acumularla.

Una persona piensa cuando tiene necesidad de realidad, decía Zemelman, de una realidad más propicia, más amable y cuando aún dentro de una gran inercia no está cómoda con ella. Por ello los artífices de la propaganda y de la publicidad pretenden que la gente se conforme con lo que se dice que es la realidad; ya conformada la gente sin necesidad de realidad es gente sin necesidad de pensar y es muy preocupante ver como poco a poco nos reducen a una lógica de supervivencia ante nuestras miradas tan pasivas como escépticas.

Parece ser que la manera como hemos venido presentándoles la realidad a las muchachas y los muchachos en la escuela, está dando signos de agotamiento, deserción, reprobación, descreimiento, ponen en evidencia que la escuela no es el único sitio en el que las personas pueden aprender a pensar. Nuestras formas de educar ya no responden a las necesidades de los ciudadanos de hoy. Tenemos que pensar en otras formas de educarnos. El problema es que si la educación de hoy ya no les está respondiendo a los ciudadanos de hoy, será tal vez porque esta educación se está haciendo para responder a los intereses de un sistema que tampoco les está respondiendo. Este es un problema mayor que plantea serios retos de participación y democracia. Por eso la respuesta de Freire es primero política y luego epistemológica.

El asunto es que, enseñando a pensar, se enseña también a participar y a decidir. En los últimos años de estar tratando de darle forma a una didáctica distinta, hemos registrado muchos casos donde las limitaciones para decidir iban de la mano de las limitaciones para pensar. Se ha vuelto tan grave la inercia del "No pensarás " que después de los 20 años, las personas presentan todo tipo de reacciones cuando tratan de hacerlo, sueño, dolor de cabeza, desesperación, ira o la negación rotunda. En UPIICSA a las matemáticas se les dice coloquialmente "ciencia trágicas"



El problema siempre ha sido finalmente no la falta de inteligencia o de capacidad de las personas, sino el exceso de una cómoda inercia donde el fútbol, las novelas, la exigua quincena y una que otra quebradita, lo llenan todo. Podemos seguir enseñando para esta inercia y recibir con ella el nuevo milenio, habemos quienes nos resistimos a este sórdido futuro, creemos que vale más la pena dejar la vida en el intento de algo más digno.

## CAPITULO IV

### LA CUESTIÓN METODOLÓGICA.

En un inicio nuestro esfuerzo se oriento en una doble dirección, por una parte había que contar con un conjunto de presuposiciones básicas que no sólo le dieran sustento teórico a una propuesta didáctica, sino que a su vez le ofrecieran a cualquier enseñante también un conjunto de orientaciones, una especie de lineamientos que le facilitarían no sólo el asumir una postura didáctica, sino la toma de decisiones en su desempeño en el aula. Por la otra, necesitábamos reunir evidencias concretas de la respuesta de los estudiantes y de los maestros a estas presuposiciones a fin de depurarlas y afinar su presentación.

Elaboramos una hipótesis general que pudiera irse descomponiendo en hipótesis parciales cuyas validaciones específicas se fueran integrando en la validación de la hipótesis mayor que definimos de la siguiente manera:

La construcción del conocimiento en el aula consigue mejores niveles de comprensión y formación de actitudes críticas y creativas, cuando la gestión del maestro parte de su propio compromiso y se centra en el núcleo ético y la tendencia actualizante de los alumnos, mediante un ampliar su darse cuenta de sí mismos y su compromiso consciente.

El papel determinante lo juegan: la autopercepción del alumno, que es el eje de su ubicación, la atención como la herramienta que dinamiza y le da mayor plasticidad a la auto percepción y la conscientización del proceso y la participación autogestionaria de maestros y alumnos.

Nos valimos de la observación participante y de un sencillo diario de campo que se volvió con el tiempo todo un sistema de notación y de técnicas para una intervención con dinámicas semiestructuradas para la observación específica de comportamientos y actitudes.

Los presupuestos extraídos de nuestros referentes teóricos finalmente vía la contrastación con referentes empíricos, se concretaron en los siguientes:

- TODO APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO IMPLICA UNA TOMA DE CONSCIENCIA Y EL PAPEL DEL MAESTRO ES FACILITARLA Y COMPARTIRLA

- LA FINALIDAD BÁSICA DEL APRENDIZAJE ES UNA PARTICIPACIÓN AUTOGESTIONARIA Y SATISFACTORIA DE LA PERSONA PARA SU VIDA Y EL TRABAJO
- LOS FACTORES FUNDAMENTALES A DESARROLLAR EN EL AULA SON: LA INTEREXPERIENCIA, LAS ACTIVIDADES OPERATORIAS, LA FORMACIÓN CON PRIMACÍA SOBRE LA INFORMACIÓN Y EL DESARROLLO DE LA ATENCIÓN AUTODIRIGIDA.
- EL PUNTO DE PARTIDA Y CENTRO DE LA ACCIÓN DIDÁCTICA SON LAS NECESIDADES DE LOS APRENDIENTES
- LAS BASES DE LA COMUNICACIÓN EN EL AULA SON: LA CONGRUENCIA, LA EMPATÍA, EL RESPETO Y EL DIÁLOGO INCLUYENTE Y LA INTEREXPERIENCIA
- EL COMPROMISO Y LA RESPONSABILIDAD SON RESULTANTES ASUMIDAS POR LA TOMA DE CONSCIENCIA
- EL PROCESO DE APRENDIZAJE ASUMIDO ES AUTOFORMATIVO Y POR LO TANTO AUTOEVALUATIVO

En lo que respecta a la población a la cual se dirigió nuestro trabajo, más que haber sido elegida ex profeso tuvimos que ceñirnos -lo que a larga resultó más provechoso- a las oportunidades de docencia que nos brindaron El Colegio Vasconcelos en Durango en su Diplomado en Orientación Educativa(1994), La Universidad Pedagógica Nacional (1994-96) en su licenciatura en pedagogía, el CONALEP en su programa de formación de docentes en "Educación basada en Competencias" y la Universidad Autónoma del Estado de México y el Instituto Politécnico Nacional con los seminarios taller para docentes y la Maestría en Docencia Superior, respectivamente (1995-965).

Completamos así una triple muestra de "aprendices" con alumnos de licenciatura en Pedagogía, maestros en estudios de posgrado y maestros en seminarios taller de actualización. Con estos últimos reunimos una población de 691 docentes procedentes de casi todo el territorio nacional que nos permitió la integración de un pequeño pero significativo universo de validación.

El abordaje de la problemática relativa a "toma de conciencia" y formación y/o cambio de actitudes, lo realizamos a través del diseño de dinámicas semiestructuradas de interacción con observables definidos previamente, que se fueron ajustando y nos permitieron precisar factores y estrategias didácticas más orientadas a la formación que a la mera transmisión de datos.

Finalmente realizamos algunos instrumentos tentativos como una encuesta de actitudes y expectativas, así como los relativos al desarrollo de la atención y a los procesos autoevaluativos que se explicitan con más precisión en el capítulo V y se integró en metamodelo consistente en el conjunto de presupuestos y herramientas para el desarrollo de la relación didáctica, de la situación didáctica, de la programación y de la evaluación, que se detallan como resultados en el mismo capítulo V.

## TRABAJO DE CAMPO

Realizamos una aplicación semiestructurada de hipótesis didácticas en las materias de los programas de los planes de estudio de diversas instituciones, recuperando y sistematizando las experiencias para determinar los ejes diferenciales de intervención y hacer los ajustes teóricos y metodológicos necesarios a lo largo del siguiente cronograma de desarrollo:

- 1993: DISEÑO APLICACIÓN Y CONTRASTE DE LOS FACTORES ÉTICOS Y ACTITUDINALES EN LA RELACIÓN DIDÁCTICA.
- 1994: 1ER. SEMESTRE: INTEGRACIÓN DEL CORPUS TEÓRICO SOBRE TOMA DE CONCIENCIA, AUTOGESTIÓN, HÁBITOS Y ACTITUDES.  
2do. SEM. SEGUIMIENTO EN GRUPO DE LICENCIATURA UPN Y DE LA MAESTRIA EN UPIICSA del IPN.
- 1995: 1ER. SEM. APLICACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LAS PROPUESTAS DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN AUTOGESTIVAS. GRUPO UPN Y SEMINARIOS TALLER PARA FORMAR DOCENTES. MODULOS PARA EL DIPLOMADO DE DOCENCIA IPN-CECYT 3
- 1996:VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA: GRUPO UPN Y SEMINARIOS TALLER PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS.
- 1997:INTEGRACIÓN FINAL DEL TRABAJO DE CAMPO Y DE LA MUESTRA DE 691 SUJETOS DE APRENDIZAJE.  
VALIDACIÓN FINAL DEL METAMODELO DIDÁCTICO EN SEMINARIOS TALLER DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DE MAESTROS.
- 1998:ESTRUCTURACIÓN FINAL DE LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

Los impactos en la formación en sus formas de actitudes, valores, creencias y expectativas en el marco de una propuesta didáctica, no pueden ser estudiados sino a partir del trabajo en el aula, donde la estructuración teórica se contrasta y ajusta con los resultados de las intervenciones diseñadas exprofeso para cada sesión de clase, para cada tema de investigación y para cada objetivo actitudinal, de habilidades o de hábitos cognitivos y académicos.

La secuencia y los tiempos requirieron para nuestro estudio de cuidar muy de cerca la continuidad en el proceso de enseñanza por lo que nos propusimos impartir siempre alguna materia dentro de un plan de estudios pertinente a los fines de la investigación y así validar un modelo didáctico en condiciones institucionalmente regulares y cotidianas.

Con este sistema desarrollamos un modesto diario de campo (Notas de observación participante) y los siguientes programas de enseñanza que fueron el vehículo de nuestra investigación:

En la UPN:

1) Introducción a la Investigación Educativa 1994-95

Categorías de investigación abordadas: Compromiso, hábitos académicos y trabajo con la atención autodirigida.

2) Programación y Evaluación Didáctica 1995

Categorías de investigación abordadas: Interacción, Toma de conciencia y actitudes.

3) Relación didáctica y la significación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (1995-96)

Categorías de investigación abordadas: Expectativas y Actitudes

4) Formación Ética y Procesos de Enseñanza y Aprendizaje. (1996)

Categorías de investigación abordadas: Núcleo ético profesional y creencias.

En UPIICSA:

Maestría en Docencia Superior (1996):

Módulo "Determinaciones sociales de la Educación" y Módulo de integración académica: Relación Didáctica y Procesos de Enseñanza y Aprendizaje.

En CONALEP:

En el Programa de Educación Basada en Competencias:

5 seminarios taller de 25 hrs. De Didáctica Autogestiva. (1995)

Tanto en UPIICSA como en CONALEP, se aplicaron todas las categorías de formación e intervención a través de dinámicas semiestructuradas.

Finalmente, la validación del Metamodelo diseñado, se llevó a cabo en cursos de actualización para docentes en:

IPN.- Diplomado en Docencia Para la Educación Tecnológica (1997)

Didáctica autogestiva (1997) CeCyT núm. 3 y CECyT núm. 2

En CONALEP:

2 seminarios taller de 30 horas de Didáctica Autogestiva (1996)

2 seminarios taller de 30 horas de Evaluación Autogestiva (1996)

En la UAEM.- 2 Seminarios de Didáctica Autogestiva (1996) 3 en 97.

En el Instituto INDOAMERICANO, nivel bachillerato:

1 seminario de Didáctica A.

Universidad Tecnológica de América. 1997

Centros de estudios Tecnológicos e Industriales (Cetis) 1996 y 1997

Recogimos en materia de "cambio de actitudes" y "toma de conciencia", así como de "activación del núcleo ético profesional", un conjunto de 691 casos que incluyen maestros de todo tipo y alumnos de licenciatura, esto nos permitió construir un pequeño universo a partir de las autoevaluaciones y testimoniales escritos o grabados que los participantes declararon. Los resultados se sistematizaron en gráficas que presentamos en cada apartado exprofeso y se aluden en su momento en el capítulo de resultados.

Este universo quedó integrado de la siguiente manera:

INSTITUCIÓN	PARTICIPANTES
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA	101
UNIVERSIDAD - UN	67
CONSEJO DE ESTUDIOS	112
CONSEJO DE ESTUDIOS	56
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL	83
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO	160
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE AMÉRICA	18
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS QUÍMICAS, FÍSICAS Y MATEMÁTICAS	60
CONSEJO INTERAMERICANO	34
<b>TOTAL</b>	<b>691</b>

## CAPITULO V

### UN METAMODELO DIDÁCTICO PARA LA AUTOGESTIÓN: ANÁLISIS DE RESULTADOS

#### 5. 1 LA RELACIÓN DIDÁCTICA

A partir de las orientaciones teóricas que hemos planteado, es que logramos construir la estructura de la didáctica autogestiva, a partir de dos ejes espacio temporales. Uno diacrónico que da cuenta de los elementos y factores que generan e intervienen en la "relación didáctica" y otro sincrónico, que integra en el "aquí y ahora" las fuerzas, aspectos y factores que se ponen en juego en cada sesión de trabajo y al que llamamos "situación didáctica".

Desde esta perspectiva, cuando hablamos de la relación didáctica, nos referimos a una forma de relación interpersonal básicamente determinada por la intencionalidad de aprender centrada en una de las partes y la intencionalidad de facilitar ese aprendizaje en la otra. La relación debe quedar establecida por lo tanto de tal manera que el aprendizaje y la enseñanza se articulen de una manera continua. El factor que garantiza esta articulación es la significatividad que para el docente tiene su tarea de enseñanza.

La experiencia en la validación de nuestro metamodelo nos ha demostrado que sólo aquellos maestros que desarrollan su práctica profesional con mayor sentido y de manera significativa, logran que sus estudiantes encuentren caminos más cortos y efectivos para un aprendizaje verídicamente significativo, es decir que se traduce en capacidad y experiencia.

Si el aprendizaje significativo habla de un alto grado de congruencia entre el conocer, el ser y el hacer del alumno, sólo un alto grado del mismo tipo de congruencia en el maestro puede proporcionarnos la enseñanza significativa correspondiente.



Aprendizaje y Enseñanza se unen así en una exigencia común que implica la congruencia por parte de los sujetos que participan en la relación didáctica, y su diferenciación de manera muy precisa cuando buscando la autogestión, asume cada uno de manera consciente y comprometida su responsabilidad: el estudiante conducir y desarrollar su aprendizaje y formación y el maestro facilitarle los mejores resultados a los procesos del estudiante.

El maestro juega por lo tanto en una didáctica autogestiva una acción cabalmente responsable y participante de los resultados finales de la relación didáctica. Las evidencias de los logros y la naturaleza positiva o negativa de los mismos son en sentido estricto responsabilidad suya y debe tomar cabal consciencia de esta obligatoriedad en su tarea docente; en cada alumno que reprueba, reprueba su maestro como enseñante.

El estudiante por su lado, es responsable de su esfuerzo y de su compromiso consigo mismo por principio y con los demás después de ganarle terreno a la ignorancia y a la incompetencia, su reto es la toma de conciencia del papel esencial que juega el grupo en su aprendizaje y el hecho de que en cada uno que se rezague se obstaculiza el logro ulterior de todos, esto en tanto que cualquier tipo de formación escolar no sólo es para la vida individual sino fundamentalmente para una vida en colectividad, dimensión única del desarrollo humano.

Es preciso replantear aquí el pensamiento de Sergio Bagú<sup>86</sup> que debe ser una comprensión previa a toda experiencia de aprendizaje grupal:

" 1.- El desarrollo mental posible del ser humano es la consecuencia de una conformación del cerebro que ya existe en las etapas primeras de la historia de la especie, cuya antigüedad se calcula en centenares de miles de años (para algunos paleontólogos, mucho más de un millón); así como en una etapa muy temprana en la historia personal de cada individuo. Entré el punto de partida de la historia personal de un ser humano normal cualquiera y su edad adulta hay una línea de desarrollo efectivo de la capacidad mental extraordinariamente más prolongada que la que se tiende entre los dos polos correspondientes en la historia de cualquier otro ser vivo de una especie no humana.

---

<sup>86</sup> BAGÚ, Sergio. (1988), TIEMPO, REALIDAD SOCIAL Y CONOCIMIENTO. Siglo XXI, México.págs. 12-14

2. La posibilidad de que el individuo hombre recorra esa distancia depende de cierto medio bioquímico aún no bien conocido y del tipo de participación que ese individuo tenga en la producción de la realidad social... el sistema nervioso de un ser humano necesita para su desarrollo del constante intercambio con los de otros seres humanos..."<sup>87</sup>.

Por lo tanto, podemos deducir con Bagú que "si la posibilidad del desarrollo se encuentra, en alta proporción determinada por la realidad social y por la participación, es lógico suponer que los límites del desarrollo mental posible para un individuo pueden aún ampliarse considerablemente, mucho más allá de los límites conocidos"<sup>88</sup>, cambiando esa participación. Percatarnos de que este cambio sólo se logra a partir de una toma de conciencia de la propia postura y actuación, trabajamos con los maestros y estudiantes estrategias de "darse cuenta", mirar y escuchar, luego el sentir, con más precisión y perspicacia, para de ahí partir a las formas reflexivas de las mismas, mirarse, oírse, sentirse, en una acción de mayor autoconciencia en su participación.

Como introducción al tema nos valimos siempre de presentar los predicados que utilizan las personas dependiendo del sistema representacional que predomina en ellos y las claves oculares que los investigadores de la Programación Neuroligüista han elaborado, basados en los canales representacionales de todo ser humano: la vista el oído y los procesos kinestésicos, que están asociados al movimiento ocular de las personas y que en los procesos de comunicación siempre están presentes. En los diagramas que a continuación presentamos (usamos los mismos en los grupos), se describen estas acciones y huelga decir que su manejo llevó a los 'aprendientes' de la sorpresa a cierto júbilo infantil, parecido al que se siente cuando se aprende un truco de magia.

---

<sup>87</sup> Ibid.

<sup>88</sup> Ibid.

PREDICADOS Y CANALES REPRESENTACIONALES

VISUAL	AUDITIVO	KINESTÉSICO
OSCURO	ESCUCHAR	TOCAR
CONFUSO	OIR	SENTIR
OPACO	LLAMAR	SABOR
PERSPECTIVA	ESCÁNDALO	OLOR
ENFOCAR	ARMONÍA	MANEJAR
VISUALIZAR	GRITAR	OPERAR
VISIÓN	DECIR	PALADEAR
PUNTO DE VISTA	DESENTONADO	ÁSPERO
PELÍCULA	RESONANTE	LIGERO
ESCENARIO	AMPLIAR	SABROSO
VISLUMBRAR	CADENCIA	ESENCIA
APRECIAR	QUEJAR	FIRME
FIGURA	GEMIR	FRESCO
FONDO	SILBAR	CONCRETO
CUADRO	SONAR	TORPEZA
VER	ENSORDECER	IMPREGNADO
MIRAR	BULLICIO	FRÁGIL
CLARO	PONER OÍDOS	PRESIÓN
ILUMINAR	BLA-BLA	LISO

El ejercicio consiste en poder igualar el canal que utiliza cada persona a través de los predicados que los evidencian y al hacerlo lograr un mejor entendimiento y decodificación de mensajes. En el caso de las claves oculares, nos permiten percatarnos cuándo la persona elabora imágenes, sonidos o experiencias y cuándo las está recordando, de manera muy obvia y en tal forma que nos permite empatizar y acercarnos mucho más a lo que ocurre en su mente con lo que está manejando.

## CLAVES OCULARES



**VISUAL CONSTRUIDO**



**VISUAL RECORDADO**



**AUDITIVO CONSTRUIDO**



**AUDITIVO RECORDADO**



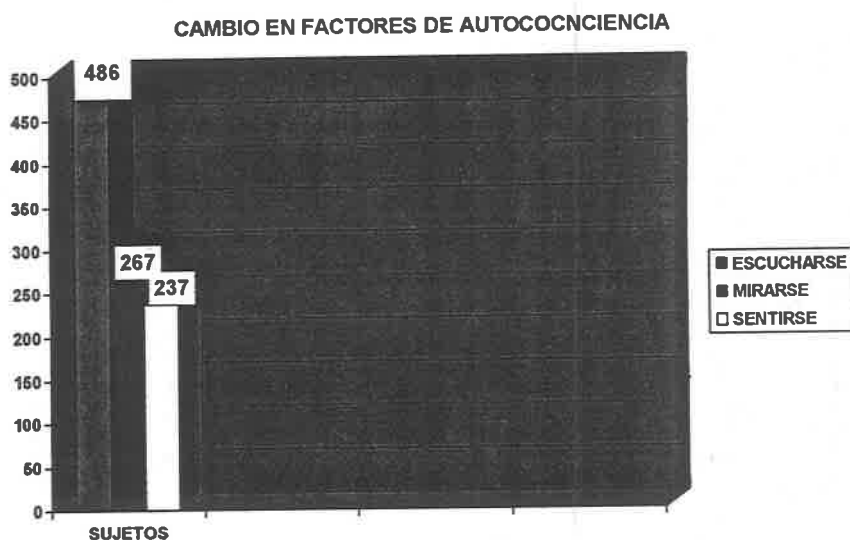
**KINESTÉSICO**



**DIÁLOGO INTERNO**

Los maestros al practicar la identificación de cuando una persona evoca imágenes o sonidos, cuando siente o cuando inventa, en grupos y "de tarea", declararon de pronto percatarse de la manera tan superficial como se relacionaban y cómo el hecho de saber cuando alguien miente, lo hace sentir a uno descubierto o descubriendo al otro. Este hecho compartido, facilitó siempre la aparición de una confianza más espontánea y una especie de obligada honestidad en los participantes. Una especie de consenso "ahora nadie puede ocultarse en lo básico" y por lo tanto no hay por qué cuidar la imagen rutilante y aceptar la que simplemente uno tiene por sí mismo.

Es interesante como en las respuestas y declaraciones en sus autoevaluaciones, los participantes evidenciaron ser mucho más propicios al intercambio auditivo que al visual y muchísimo menos sensibles al darse cuenta de los propios sentimientos, pudiera ser el precio de la época o un rasgo idiosincrásico de nuestra cultura latina y subdesarrollada. En la gráfica siguiente podemos apreciar como en tanto un 70% de la muestra aprecia los cambios y el valor de escucharse, solo un 34% lo hacen respecto de sentirse y cerca del 40% de mirarse.



El trabajo más duro en torno a la relación didáctica fue la toma de consciencia de que el aula es el espacio más rico donde se privilegia la interacción humana con un sentido claro de formación para el desarrollo y la competencia (desempeño) de las personas; de ahí surgió una serie de factores que validados en la práctica nos han llevado a formas de aprendizaje poco ortodoxos pero significativos. De hecho fue clara la diferencia en la rapidez con que los grupos acusaban cambios de actitud cuando incluíamos ejercicios de atención autodirigida que cuando los obviamos del programa<sup>89</sup>.

<sup>89</sup> En la sección de anexos hemos incorporado un ejemplo de programa de trabajo con la atención.

## LA CONGRUENCIA

Dado que en la relación didáctica el maestro pone en juego no sólo el dominio cognitivo de su campo profesional y el manejo de técnicas grupales de trabajo, sino un conjunto de habilidades en comunicación y su experiencia en la interacción de la naturaleza humana, la enseñanza no puede reducirse a recetas o pautas de instrucción y transmisión de información; se trata más bien de esa mítica unidad de ciencia y arte que actualmente, en un extraño culto positivista al método y a la técnica, ha perdido casi totalmente el ejercicio de todos esos elementos intuitivos, de empatía, de creatividad y de comprensión que nos permitían como maestros ser nosotros mismos entre nuestros alumnos y "dar clases" con eficiencia y satisfacción.

Coincidiríamos aquí con el concepto de congruencia de Carl Rogers que integra en una unidad la experiencia, el pensamiento y el comportamiento de la persona de manera congruente, para lograr mejores relaciones interpersonales, lo que pienso, siento y hago guardan entre sí una interrelación congruente y evidente que me permiten actuar con mayor espontaneidad, lo que a los demás no les resulta desapercibido y les facilita un acercamiento igualmente espontáneo y libre.

En los trabajos video grabados apreciamos cambios de comportamiento en participantes que después de tres o cuatro ejercicios evidenciaban actitudes inusuales y a veces inesperadas para compañeros de trabajo de muchos años que parecían estarlos conociendo por primera vez. Un ejemplo de esto fue el caso de Carlos que tenía el hábito de hablar siempre a nombre de todo el grupo; en dos ocasiones distintos compañeros le pidieron que los excluyera de su declaración porque no la compartían; se le hizo notar que su opinión era buena por sí misma y no requería del aval grupal. Dos sesiones después Carlos dijo: "Como se siente en el grupo ¡perdón! Ya voy de nuevo, ¡Como siento yo!", siguió su comentario y su esfuerzo fue coronado por las risas solidarias de sus compañeros en una especie de bienvenida al grupo

Así, dependiendo del grupo diseñamos dinámicas interactivas que propiciaran fuertes encuentros con las propias características o limitaciones hasta que la forma de participación llegaba al grado de soltura y seguridad que didácticamente auguran mejores aprendizajes. Por lo tanto

comprobamos lo necesario que es además de la congruencia básica del pensar, sentir y hacer, apoyarse en otras dos herramientas que facilitan la comunicación con los demás y le dan apoyo a la propia congruencia.

## LA ACEPTACIÓN Y LA EMPATÍA

Señalábamos que para poder lograr la atmósfera necesaria donde la seguridad que las y los estudiantes experimentan para poder expresar una auténtica libertad psicológica se requiere de otras herramientas comunicacionales, Carl Rogers<sup>90</sup> al respecto nos habla de la aceptación incondicional, se trata de una actitud que nos posibilita un acercamiento a la dimensión afectiva de nuestros alumnos y a los componentes de sus motivaciones, necesidades e intereses. Una aceptación tal que supere todo prejuicio o predisposición, una aceptación incondicional que implica las siguientes características:

- APRECIAR AL OTRO COMO PERSONA
- VALIDAR SUS SENTIMIENTOS Y SUS OPINIONES
- ACEPTARLO COMO PERSONA INDEPENDIENTE
- RESPETARLO POR SU PROPIO VALOR
- CONSIDERARLO DIGNO DE CONFIANZA
- ESTIMARLO COMO SER HUMANO IMPERFECTO DE MUCHOS SENTIMIENTOS Y MUCHAS POTENCIALIDADES
- LA ACEPTACIÓN DE LO QUE EL OTRO ES NO QUIERE DECIR APROBACIÓN, SINO SOLO EL RECONOCIMIENTO DE SU EXISTIR

A la aceptación incondicional se le hicieron, hacen y se le harán muchas objeciones y observaciones, pero el sólo hecho de revisar la necesidad de aceptar a los demás tal cual son para poder ayudarles, bastó en los grupos para que más allá de las discusiones bizantinas cambiasen actitudes hacia personas tímidas, de mal carácter, retraídas o francamente antisociales.

Sin duda que el tema de la empatía, ese recurso básico de comunicación que me condiciona a aceptar y comprender antes que juzgar, el contexto y el comportamiento del otro, cuando baja de la estratosfera teórica a los actos más simples de comunicación humana, se vuelve algo inusitado "como lleno de magia", sobre todo cuando una persona poco popular empieza a recibir respuestas cálidas o respetuosas a su intervenciones cuando casi siempre ha cosechado lo contrario, no hubo grupo en el que las prácticas con la

<sup>90</sup> ROGERS, Carl R. (1991) LIBERTAD Y CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN. Paidós. Barcelona.

empatía no fueran objeto de sorpresa y beneplácito. Las características que manejamos para ser empáticos son:

- COMPRENDER LAS REACCIONES DEL OTRO EN LUGAR DE JUZGARLAS
- PONERME EN SUS ZAPATOS (COMO SI YO FUERA)
- VER EL MUNDO A TRAVÉS DE SUS OJOS, DE SUS REFERENCIAS
- ENTENDER SU MUNDO INTERNO Y COMUNICARLE ESTE ENTENDIMIENTO
- ESCUCHARLO REALMENTE DE FORMA SENSIBLE, CAPTANDO LOS MÁS SUTILES INDICIOS DE LO QUE SIENTE Y EXPRESA
- VERBAL Y NO VERBALMENTE

Para los ejercicios de empatía utilizamos la obra de Egan<sup>91</sup> y finalmente a través del trabajo con los distintos grupos los estudiantes han ido identificando para la interacción didáctica ámbitos, niveles, dimensiones e intensidades, mismos que me parece importante plantear en virtud de que son el resultado de la sistematización que los propios estudiantes han hecho de sus experiencias, identificando:

Como ámbitos el intrapersonal, el interpersonal y el transindividual;

Como niveles el físico instintivo, el emocional afectivo y el intelectual en el que reconocen los componentes simbólico e imaginativo;

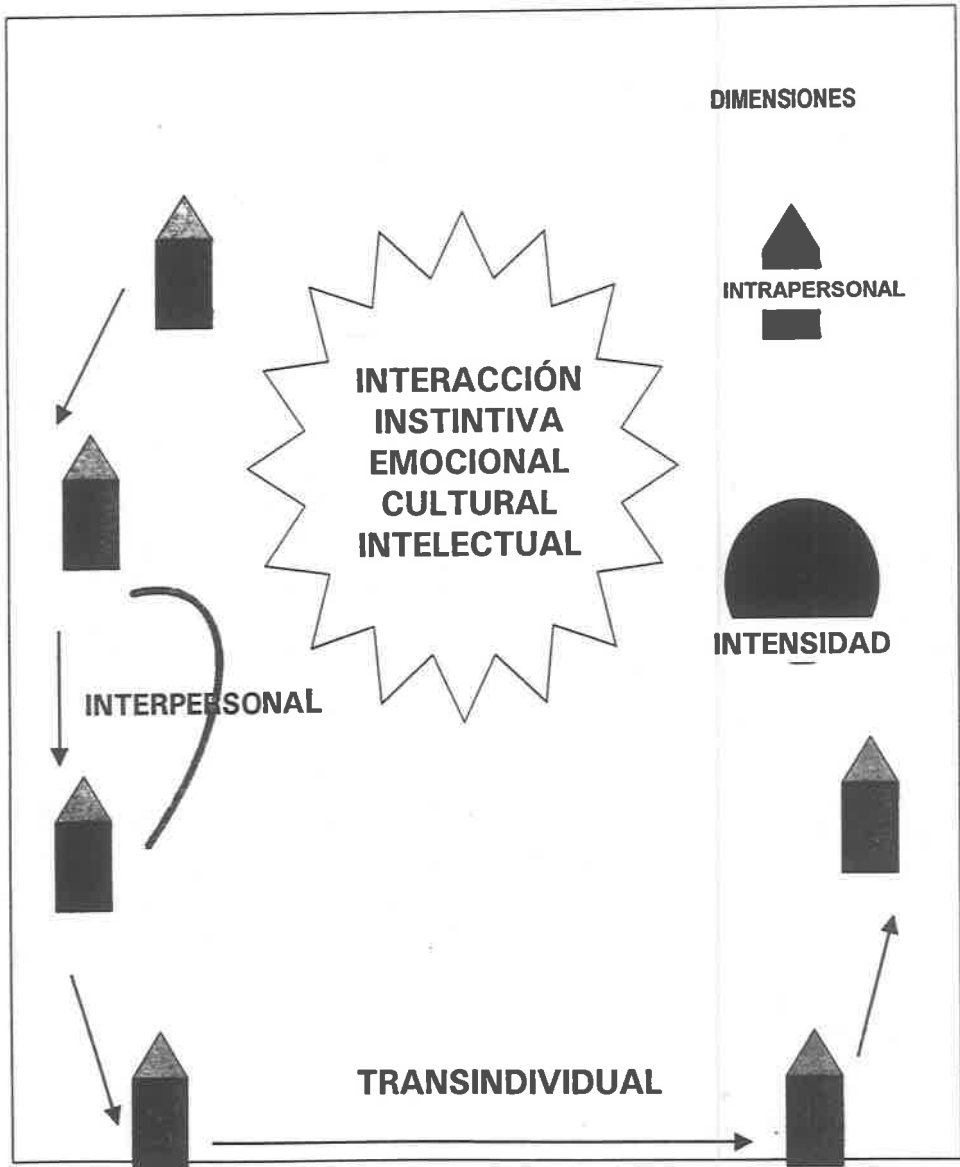
Como dimensiones rescataron la familiar, la grupal y la social y finalmente precisaron que las interacciones pueden tener intensidades alta, media o baja y que en aula pueden ser representados en la siguiente gráfica.

---

<sup>91</sup> EGAN, E. (1987). EL ORIENTADOR EXPERTO. Ed. El Manual Moderno. México. Capit. 1



# LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA



## LA SINTONÍA, EL DIÁLOGO INCLUYENTE Y LAS ACTITUDES DIDÁCTICAS

De la idea de rescatar toda la riqueza que un verdadero diálogo de aprendizaje implica, se desprendió la necesidad de desarrollar una actitud más evaluadora que calificadora de las situaciones y de las personas, es decir maestros y estudiantes necesitamos mayor consideración de lo que nos rodea, que calificarlo o descalificarlo al influjo de prejuicios, certezas obsoletas o ideas preconcebidas que nos impiden enriquecer nuestras estructuras cognitivas y lograr un mejor desarrollo como personas.

A partir de los trabajos de Freire, donde se plantea la importancia de la lectura y del diálogo para un proceso de liberación social a partir de la conscientización, concebimos una forma de diálogo que a los estudiantes les ofrece la posibilidad de escuchar mejor a los demás y de escucharse a sí mismos, le llamamos diálogo incluyente por tomar como premisa la necesidad de primero considerar el planteamiento del que nos habla y a partir de comprenderlo, elaborar nuestra propia respuesta o comentario.

El diálogo incluyente se establece como regla de juego obligatoria y consiste en que para poder participar, hay que iniciar mi intervención repitiendo lo más textualmente posible lo que acaba de decir el que me precedió, es una forma de diálogo que invita a comunicarse, en lugar de confrontarse por sistema para obtener el reconocimiento y la razón sin importar la veracidad, lo justo o lo adecuado que pueda ser nuestro discurso.

Cuando el diálogo incluyente y la evaluación son herramientas significativamente aprendidas los grupos de trabajo nos han dado sorprendentes evidencias de una mayor creatividad y de relaciones interpersonales más solidarias y satisfactorias.

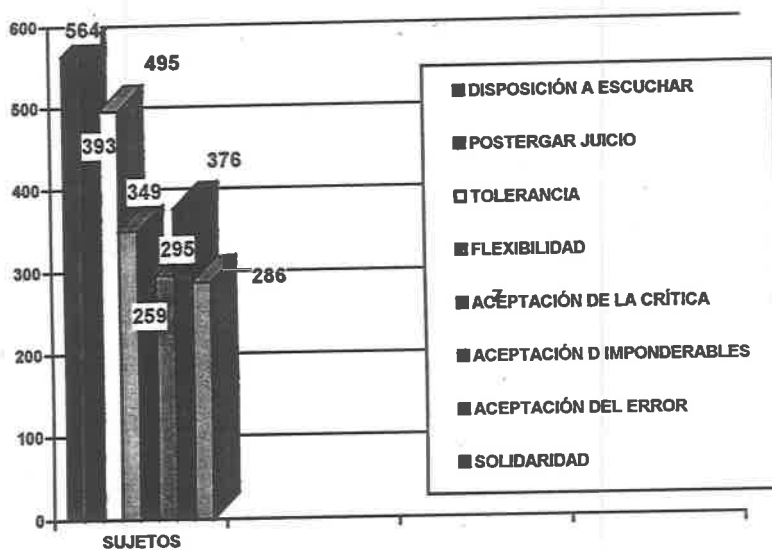
Esta herramienta básica resultó ser pesada y molesta cuando las personas empiezan a utilizarla, estorba y distrae pero toda vez que se va logrando una relativa habilidad los beneficios son invaluable, el reporte de estas experiencias reviste muchos elogios y sorpresas positivas.

Un ejemplo interesante es el caso de Adriana que por lo general participaba con intervenciones que solían ser bastante impertinentes debido a su poca relación con lo que se había estado hablando, cada vez que empezaba una intervención y se le exigía ceñirse al ejercicio se desesperaba y refunfuñaba pero a las dos semanas sus participaciones fueron más pertinentes y en alguna ocasión su comentario fue: "¡uau! que interesante es esto de escuchar de veras, nunca hubiera creído una postura así en Roberto".

De hecho en el aula ayuda a superar el diálogo de sordos, las reiteraciones innecesarias y la engorrosa verborrea exhibicionista que consume tiempo y energías muy valiosas a todos y sobre todo a los propios actores de la inconsciencia. De hecho el diálogo incluyente es un ejercicio académico al que deberíamos estar todos habituados, nos ahorraría confrontaciones viscerales y peroratas inútiles.

En la siguiente gráfica hemos procurado reunir cómo a partir de un esforzado proceso dialógico podemos darnos cuenta de una buena cantidad de actitudes necesarias para los mejores fines didácticos, y aún para mejorar nuestras pautas comunicacionales en todo nivel y ámbito, son actitudes académicas indispensables para una enseñanza como la que proponemos.

## CAMBIO DE ACTITUDES



Los resultados de ésta gráfica reportan las declaraciones que cada participante hizo con relación a esos ocho ámbitos actitudinales y me parece importante señalar que en tanto la disposición a escuchar y la aceptación del error le resulta a la mayoría accesible, paralelamente la aceptación a la crítica y la solidaridad les resultan asuntos más difíciles de asimilar.

### LA SINTONÍA DIDÁCTICA

El esfuerzo constante por postergar el juicio, pone de manifiesto una actividad más evaluatoria que crítica, si la evaluación no es una acción para la etiquetación de conductas observables, sino un proceso muy dinámico y complejo que reorienta sistemáticamente el camino, entonces la enseñanza trae implícita una "curiosa" labor de aproximación al alumno(a) persona, con su totalidad humana ante y con nosotros en la relación didáctica.

Esta "aproximación" a la persona y al grupo, se fue revistiendo al fragor de los análisis, las observaciones y las discusiones, de una importancia total. Cabe aclarar que si bien actualmente todavía creemos que se trata de una buena hipótesis de trabajo, sus resultados y evidencias nos hacen sentir que caminamos sobre terreno firme.

Con el tiempo, le llamamos sintonía, a una aproximación intensa, que rebasa con mucho el esfuerzo de empatía y que nos involucra a unos con otros en el descubrimiento, la sorpresa, la alegría, el miedo o el enojo, es además una aproximación caracterizada por un sentimiento de pertenencia y acompañamiento, en una manera de vivir que nos hace experimentar una individualidad no solitaria ni en el aula ni en ninguna otra parte.

Aquí se despliega ese enorme papel de modelo que el maestro juega y debe estar consciente de ello ante el grupo, la responsabilidad para trabajar no puede ser asumida sin la responsabilidad para vivir y la responsabilidad de enseñar está atravesada por ambas. Hablamos de sintonía didáctica, cuando son las estrategias afortunadas de la intervención facilitadora del docente, las que producen este efecto cuasi mágico, que inunda el salón de clase de una energía intensa de vitalidad y movimiento, pensamiento y emoción.

Sintonizarse con el grupo equivale pues, a observar finamente, a escuchar agudamente, a sentir intusamente a los otros, teniendo la humildad de seguirlo en sus construcciones y desconstrucciones para solo allanar el camino cuando haga falta. Para esta peculiar cualidad, hace falta perder la pretensión de omnisapiencia, la actitud protectora, el complejo de apóstol y el narcisismo exhibicionista, cosas nada fáciles de perder, cuando los maestros nos hemos pasado mucho tiempo trepados sobre un templete y siendo temidos y/o adorados por tribus de silvestres e ignorantes alumnos.

La sintonía didáctica viene a ser una "milagrosa" resultante (en términos de enseñanza) de una práctica de la docencia honestamente entendida como una aventura de descubrimiento compartida como "iguales" y en la que sólo nos toca llevar un rico costal de "facilitadores". Un "no se" honesto, una pregunta "inútil", un "chiste" prosaico, una protesta airada, un esquema en el pizarrón, una película, la noticia del día, la ausencia de una compañera, la víspera de vacaciones, todo esto puede o no, convertirse en una herramienta "sintonizante", todo depende de cómo y para qué se usen.

## LAS ACTITUDES RIESGOSAS Y LA DIDÁCTICA DE LAS ACTITUDES

El terreno de las actitudes es en realidad un campo de investigación en ciernes, forman parte de ese conjunto de comportamientos atravesados por la emoción que recién han empezado a encontrar explicaciones neurológicas y sociológicas accesibles al terreno de la didáctica, es decir traducibles en estrategias para facilitar el aprendizaje, entender a los demás o a uno mismo.

Junto con las buenas actitudes los maestros de nuestra muestra señalaron también las deficientes o riesgosas. Algunos de ellos víctimas del fracaso de los grupos operativos, o de las estrategias autogestionarias, testimoniaban el impacto de sentirse repentinamente juzgados por todo un grupo o por alguien a quien ni siquiera conocían bien o acababan de conocer. La confrontación se llevó muchas horas de discrepancias y el acuerdo fue que se trata de una estrategia muy arriesgada, que se nos puede ir de la mano y culminar en un atropello o en una arbitrariedad.

Junto con la confrontación aparecieron la sobre responsabilización (esos maestros que llevan de la mano hasta en el pensamiento a sus alumnos y no los dejan experimentar la autonomía) y la sobrexigencia que busca la infalibilidad y genera una dura autoexpectativa de eficiencia muy vulnerable al mínimo error.

Dentro de las estrategias didácticas básicas para lograr la autogestión están no sólo las de cuidar el vínculo en la relación y la necesaria congruencia sino un conjunto de actitudes existenciales indispensables para hacer frente a la vida y sus imponderables, son por así decirlo actitudes didácticas que acompañan al otro en su esfuerzo y compromiso por aprender y que sistematizada por los grupos de trabajo se sintetizan en el siguiente cuadro:

## ACTITUDES DIDÁCTICAS

- TOLERANCIA (APERTURA A LA COMPRENSIÓN DEL CONTEXTO DE CADA QUIEN)
- RELACIÓN VITAL Y CREATIVA CON EL TRABAJO
- ASIMILACIÓN POSITIVA DEL FRACASO
- SENTIDO DEL HUMOR
- EL ORDEN Y LA ORGANIZACIÓN COMO NECESARIOS NO COMO CÁRCELES
- EL RESPETO COMO RECONOCIMIENTO Y NO COMO INDIFERENCIA Y/O SUPERFICIALIDAD

Por último en este tema de las actitudes, la reflexión se complementó con la necesidad de precisar aquellas actitudes básicas que deben ser supervisadas por todos en la relación didáctica ya que se traducen en pautas de convivencia cuyos efectos alcanzan no sólo al grupo escolar sino a la comunidad circundante y en ellas el papel orientador y el tipo de modelo que el maestro representa son fundamentales:

## DIDÁCTICA DE LAS ACTITUDES

- ACTITUDES POSITIVAS PARA CONSIGO MISMO
- ACTITUDES SOLIDARIAS PARA CON LOS DEMÁS
- ACTITUDES ASERTIVAS PARA LO IMPREVISTO, LA INCERTIDUMBRE Y LA ADVERSIDAD
- ACTITUDES PARA LA AUTOREALIZACIÓN
- ACTITUDES DE RESPETO HACIA LA NATURALEZA

## 5.2. LA SITUACIÓN DIDÁCTICA Y EL POR QUÉ DE LA BÚSQUEDA DE LA SATISFACCIÓN

A lo largo de estos cuatro años algunos de mis alumnos le han llamado a algunas nuestras sesiones de trabajo "el momento mágico", creo que se debe a que el esfuerzo por atender a las necesidades predominantes en cada "aquí y ahora" de cada clase, se traduce en un impulso que concreta de manera afortunada la potencialidad significativa de los materiales de aprendizaje.

Depende de nuestra labor como facilitadores que la sincronía de cada sesión de trabajo se articule en un continuum que sostenga la relación didáctica y el sentido de la formación de los estudiantes, gracias a la activación del núcleo ético explicitado en los diálogos y en las construcciones grupales de nuevos significados.

Para ello el maestro necesita considerar y llevar registro de cómo:

- los estudiantes van haciendo uso de su libertad,
- del desarrollo de su capacidad de compromiso, que se expresa en una autoresponsabilidad más clara de la dirección y calidad de sus propios procesos,
- de las cargas éticas que la significatividad grupal construye y
- de los niveles de energía relacional que caracterizan cada ejercicio, dinámica o discusión.

La situación didáctica se desarrolla para nosotros en cuatro etapas que no son necesariamente consecutivas, pero que sí deben darse en el desarrollo de la sesión, estas son:

INICIO.- Plantea la necesidad de marcar el acuerdo de aprendizaje y enseñanza que caracteriza la relación didáctica. Para ello es importante explicitar los estados de ánimo, de interés por el tema y la estrategia fundamental que para ello empleamos es la de partir siempre de la experiencia que sobre el material ya poseen nuestros alumnos.

ILUSTRACIÓN y ACTIVACIÓN - Es el momento en el que la nueva información toma forma de concepto, idea, lectura, teoría y se organiza como lectura, resumen, cuadro sinóptico, síntesis o comentario que el alumno descubre como material que le plantea nuevas posibilidades de acción, o nuevas direcciones para su pensamiento y su creatividad.



INTEGRACIÓN FORMATIVA.- Es el proceso mediante el cual el nuevo material es aprehendido por los estudiantes y se traduce en nuevas estrategias de aprendizaje o de relación que se expresan en evidencias concretas de cambios de actitud, de cambios de comportamiento, de solución de problemas, o de generación de nuevas ideas que generalmente van acompañadas de expresiones de satisfacción por el desempeño realizado. Podríamos decir que sin esas evidencias de desempeño y satisfacción sería muy difícil hablar de aprendizajes significativos de manera convincente en nuestras aulas y que en esta etapa la repetición y la constante ejercitación según el caso no sólo no están satanizadas sino que instamos a buscar mejores estrategias para fijar la habilidad y la información en la memoria.

EVALUACIÓN.- En nuestra didáctica, la evaluación no es concebida como un proceso de medición calificatoria al final de cada sesión o cada proceso, aún cuando hasta ahora ha tenido que traducirse en las aberrantes "calificaciones" que todavía las formas institucionales nos imponen. Sin embargo, la evaluación se refiere en nuestra tarea de facilitadores a un conjunto de estrategias que nos permiten ir considerando las necesidades individuales en interacción en el grupo y generando necesidades grupales que van respondiendo a todos y cada uno de los participantes en el aquí y ahora de la cada sesión.

Es una forma de ir considerando lo que ocurre, quién se conflictúa, quién se aburre, quién se aísla o quién se asusta y con qué consecuencias para todos y para ellos mismos. Para ello vamos construyendo criterios de evaluación que se derivan de los materiales, de las dinámicas grupales, de los procesos individuales y de las formas de comunicación y de relación que van predominado en cada situación o sesión de trabajo. Lo evaluable no es el saber sino lo que se puede hacer con él, lo que cambia en uno y lo que siento al respecto, a fin de evitar las negativas autoexpectativas de infalibilidad, prepotencia y sobre exigencia.

El problema de una filosofía económica que determina como fin primero y último de la producción y el trabajo, la acumulación, es que traducido en la experiencia individual, dicha acumulación no tiene fin, siempre es posible acumular algo más y de ahí que poseer se convierta en una necesidad alienada que jamás tendrá satisfacción. Las necesidades humanas pueden así estar suficientemente satisfechas, pero para el afán de acumular esta suficiencia no basta y la insatisfacción es un estado emocional permanente.

El asunto a nivel psicológico resulta grave, la satisfacción es la etapa de cierre del ciclo de la vida, de la experiencia, de la necesidad que se traducen en plenitud y sentido para la vida. Sin la satisfacción el equilibrio emocional es frágil y propicio para la aparición de todo tipo de desequilibrios de la personalidad o emocionales. Es decir que sin satisfacción, el ser humano vive una permanente ansiedad acompañada de vacío que no llena nada, excepto el satisfactor correspondiente que en el caso de la acumulación ad infinitum, no existe.

El aprendizaje humano es el principal camino hacia la satisfacción, las personas al aprender descubrimos posibilidades para las cosas y los procesos y las opciones más idóneas, de ahí desplegamos nuestra energía en acciones que cesan, en un proceso sano, con la satisfacción de la necesidad atendida y así reiniciar el ciclo para otra necesidad. De hecho el aprendizaje es tanto más significativo como posibilitador de satisfactores es y lo que se aprende se queda en la experiencia como recurso para ser utilizado en nuevas circunstancias.

Sólo desde esta óptica es posible concebir una formación autogestionaria sin manipulaciones que auténticamente lleve a quienes desean aprender desde la identificación de sus necesidades hasta la autogestión. En el aula las etapas de la relación didáctica de ceñirse de alguna manera a este proceso y todos los participantes alumnos y maestro deben irse habituando al ejercicio responsable de la libertad de acción acordes al compromiso establecido.

ETAPAS DE LA RELACIÓN DIDÁCTICA AUTOGESTIVA

ETAPAS	ACCIÓN DEL MAESTRO	ACCIÓN DEL ALUMNO	VÍNCULO CREADO
1) PRESENTACIÓN	PROFESIONAL INSTITUCIONAL	NECESIDADES EXPECTATIVAS	ENCUENTRO INICIO
2) UBICACIÓN	RETOMA NECESIDADES Y EXPECTATIVAS (PLANTEA REGLAS DEL JUEGO) CONTEXTUALIZA Y EMPATIZA	ASUME REGLAS DEL JUEGO ESTABLECE AUTOEXPECTATIVAS Y AUTOCOMPROMISO	SIMPATÍA-ANTIPATÍA
3) ACTIVACIÓN	ESTRATEGIAS: MOTIVAR, ACLARAR, INDUCIR, CONFRONTAR	PREGUNTA, DESCUBRE, SE ORGANIZA, ENTUSIASMA, ENOJA, FRUSTRA, SE ANIMA, SATISFACE	TENSIÓN-RELAX
4) AUTOGESTIÓN	ACOMPaña, COMENTA, ALERTA, REFLEJA, EVALUA, SE REUBICA, CONFRONTA, APOYA, ENSEÑA, EXPLICA	DECIDE, TOMA RIESGO, ACTUA, RECTIFICA, CAMBIA, REORGANIZA, REVISAS, AFIRMA, RECHAZA	CORDIALIDAD CAMARADERÍA COMPLEJIDAD AMISTAD AFECTO

Una aportación importante de los grupos de trabajo fue el echo de precisar que cuando todo se centra en el manejo conceptual y la forma de abordar contenidos, pareciera que éstos son formadores en sí de una manera holística por lo que los problemas de aprendizaje se reducen a problemas de comprensión y la experiencia nos demostró que muchas veces las capacidades de las personas son amplias y sus problemas psicoemocionales no les dejan aprender por bloquear los procesos de atención y comprensión a hechos y planteamientos. A la pregunta a usted que le ha impedido aprender un 17% respondió con no entiendo y las demás respuestas las organizamos en un peculiar listado que denominamos ENEMIGOS DEL APRENDIZAJE y que a muchos maestros les resultaron claros y más fácilmente identificables que lo que está detrás de "no entiendo".

#### **ENEMIGOS DEL APRENDIZAJE**

- **LEY DEL MENOR ESFUERZO**
- **PREJUICIOS (ETIQUETAS)**
- **CULPABILIZAR**
- **GENERALIZAR**
- **DISTORSIONAR**
- **OMITIR**
- **AUTOEXPECTATIVA NEGATIVA**
- **DUDA CONDICIONAL**
- **TRADUCIR A LO CONOCIDO**
- **CERTEZA FANÁTICA**
- **SIMULACIÓN**

### 5.3. PROGRAMACIÓN PARA LA SITUACIÓN

#### DESDE DONDE PROGRAMAMOS

La Didáctica Autogestiva POR SER UN METAMODELO atiende en el proceso de programación a los ejes reales que determinan la gestión didáctica: el tiempo y el espacio remitiéndonos siempre al contexto y las circunstancias reales en las que se labora y no en planos ideales que el diseño curricular presupone pero no conoce. De hecho, pretender controlar el aquí y el ahora de una relación de enseñanza y aprendizaje, nos ubica no en un tiempo y un espacio ideal sino, en una situación concreta en un tiempo específico y un espacio preciso.

El "aquí y ahora" de cada visión de trabajo cuenta con minutos y horas para personas concretas dentro de cada aula. Por ello, a diferencia de otras formas de programación, no tomamos como centro de nuestra planeación el tema y sus contenidos, sino las posibilidades reales de lo que es posible hacer en hora y media o en tres horas, o 50 minutos, no sólo en función del tema sino de las actitudes y hábitos y fundamentalmente de la experiencia previa evidente de los alumnos para el tema específico.

Ocupados en una gestión didáctica que se despliega con fines más formativos que informativos y tomando como ejes de la formación no sólo el desarrollo cognitivo-profesional sino el desarrollo humano de las y los estudiantes, estamos obligados a atender varios supuestos derivados de nuestro corpus referencial:

- Conseguir desde la programación una congruencia clara con la flexibilidad y la factibilidad que posibilitan el aprendizaje significativo.
- Considerar a la hora de programar una "clase" el alto peso que tienen en la significatividad del aprendizaje los procesos interactivos, interpersonales, que hacen de los grupos, los "caldo de cultivo" de la formación y el desarrollo humano.
- "La clase" toma la forma de una UNIDAD DIDÁCTICA que nunca se planea, analiza o programa de manera aislada al conjunto de todas las UNIDADES, "momentos didácticos" que van evidenciando el desarrollo de nuestra relación didáctica con los alumnos, en situaciones diacrónicas para integrar un aprendizaje.

Son pues nuestras notas de la "clase", UNIDAD DIDÁCTICA anterior, el referente obligatorio para la estructuración final de nuestra próxima sesión. Si bien es necesario una programación general amplia y detallada de todo el curso, día por día y hora por hora, los sucesos, las emergencias, los intereses, las motivaciones y las necesidades, van modificando significativamente esas primeras "intenciones didácticas" de nuestra programación general.

### **LA ESTRUCTURA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.**

Como ya señalamos, en la tajante relación "tema"-tiempo, no podemos pretender que se lean 20 páginas de un libro, se discuta, se haga resumen y hasta se evalúe la sesión porque lo que siempre ocurre es un atropellado simulacro de todo eso sin un aprendizaje real por parte de los alumnos y sin una enseñanza responsable por parte de los docentes.

Por ello, y con la finalidad de no caer en la simulación si bien en la práctica desarrollamos en cada situación un inicio, un tiempo de abordar la nueva información, un momento integrador y un tiempo de evaluación, en la programación se nos vuelve urgente y necesario y en función de una economía eficiente del tiempo, el tener una consideración clara de lo que buscamos y construimos con el grupo y cada alumno. Cada clase da cuenta así de cinco áreas de trabajo programático para el maestro:

#### **• DELIMITACIÓN DEL CONTENIDO INFORMATIVO**

Que atiende la claridad del tema; precisa y resume el contenido informativo y/o técnico, a sus unidades fundamentales como son, conceptos básicos, categorías centrales, etc. jerarquizando su importancia y trascendencia dentro del tema específico, en lugar de quedarse en una idea general y ambigua.

#### **• IDENTIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA PREVIA**

Que equivale a establecer el punto de partida del grupo mediante actividades grupales e individuales, que deben partir siempre de la experiencia previa y estar abiertas a la emergencia para buscar que el nuevo material informativo la amplíe y/o enriquezca.

- **DISEÑO DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS**

Que van desde la definición del material informativo; presentado en forma clara, accesible, inteligible y factible, hasta los ejercicios, las dinámicas y las actividades consideradas con rigor en tiempo de duración y dificultad para su realización.

- **INTEGRACIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA DE AMPLIACIÓN Y CONSULTA.**

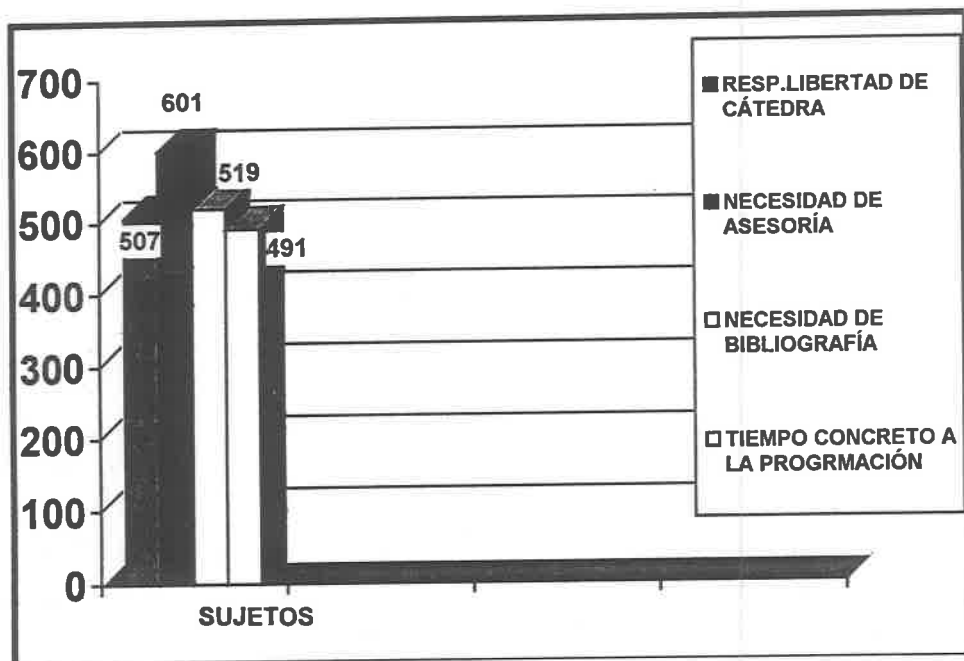
Que obliga al maestro a estar en permanente proceso de actualización, volverse gambusino de librerías y leer revistas especializadas.

- **DISEÑO DE LAS ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN (EVALUACIÓN)**

Que recuperan básicamente evidencias del aprendizaje definidas y precisadas con toda claridad y cantidad, y dejando una estrategia abierta de recuperación de evidencias emergentes.

Los cambios en esta materia, estamos conscientes, son más que difíciles, los mismos maestros lo reportan y reconocen que implican una cantidad de trabajo para el que no hay disposición y al que no se le considera nunca tiempo suficiente para llevarlo a cabo. Sin embargo y con todas las reservas del caso hubo respuestas interesantes al respecto que valía la pena consignar como CAMBIOS CON RESPECTO A LA PROGRAMACIÓN en la gráfica siguiente:

## CAMBIOS ANTE LA PROGRAMACIÓN



Después de varios cursos no nos resultó sorprendente la reiterada declaración de los maestros en función de su descubrimiento respecto de la responsabilidad que implica la libertad de cátedra (507) por una parte y por la otra la necesidad de asesoría que aunada a la de bibliografía en nuestro trabajo aparece como un clamor urgente y obviamente no podía dejar de aparecer entre queja y demanda el compromiso y la necesidad de destinarle un tiempo académico específico a los trabajos de programación.

### LA CUESTIÓN DEL HÁBITO Y LA FORMACIÓN

Al revisar sus programas oficiales todos los maestros se encontraron con que aludían a cada unidad a objetivos definidos como hábitos y actitudes, pero en los espacios de cátedra y en la programación misma no se les asignaban tiempos ni estrategias correspondientes, el trabajo en el aula con los maestros en materia de hábitos y actitudes nos permitió definir tres supuestos básicos al respecto:



- Si el hábito es una conducta que se repite por costumbre o por inercia para ser aprendida, es importante definir los factores que la fijan en el comportamiento de una persona.
- Los factores que fijan un hábito son la repetición (por motivación o coerción) y/o la necesidad por lo que didácticamente tenemos que propiciar esa repetición y la toma de conciencia de la necesidad para apoyar la automotivación.
- Las actitudes son posturas cargadas de una disposición valoral que se traducen en formas de apego, promoción e identificación o de rechazo, negación y antagonismo, por lo que su formación y cambio no están únicamente determinados por nueva información, sino por su propia estructura articulada al sistema de creencias de la persona, sistema complejo que incluye no sólo información científica sino tradiciones, mitos, supersticiones, símbolos y cargas afectivas que no se modifican fácilmente por dar sustento a la identidad y seguridad de la persona. Por lo tanto la información científica no posee en si misma un poder modificador de actitudes.

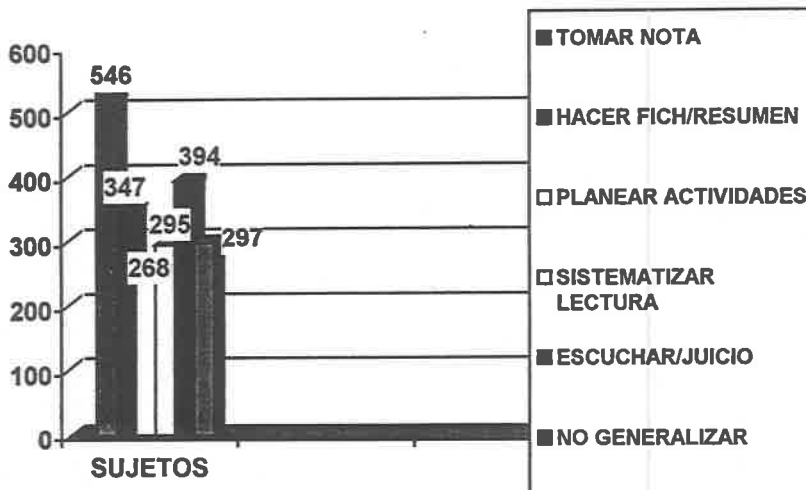
La sistematización de experiencias de muchas horas de trabajo con hábitos y actitudes nos permitió definir algunos hábitos y actitudes didácticamente deseables en el comportamiento de todo aquél embarcado en una tarea de aprendizaje y que los requiere para lograr un mejor desempeño en el ámbito académico que determina la escuela amén de su utilidad obvia fuera de ella y de los cuales enlisto a continuación los más referidos:

- TERMINAR LO QUE SE EMPIEZA
- ESCUCHAR CON ATENCIÓN
- TOMAR NOTA
- PROGRAMAR ACCIONES
- PRECISIÓN
- CONSIDERAR ANTES DE ACTUAR
- OPTIMISMO
- COOPERACIÓN
- PERSEVERAR

La peculiaridad de este conjunto, estriba en que los maestros reconocieron que las conductas que refieren implican pautas habituales combinadas con una disposición actitudinal que no son fácilmente separables, si bien estamos conscientes de que no todos los hábitos implican necesariamente actitudes, ni todas las actitudes se traducen por necesidad en hábitos.

En la siguiente gráfica pudimos reunir la tendencia de las respuestas de los participantes en torno a sus cambios de hábito y que resultaron ser muy diversos y de difícil sistematización:

### FORMACIÓN DE HÁBITOS



#### 5.4. LA EVALUACIÓN: DE LA CAJA NEGRA A UNA PRÁCTICA AUTOGESTIONARIA

La evaluación de los aprendizajes es una de las acciones didácticas más controvertidas y polémicas en la actualidad. La inutilidad de las actuales formas de evaluación se refleja en el hecho de que escalas y calificaciones ya no le dicen nada a nadie. "Ocho" o "MB" o "Acreditado", ya no expresan una información confiable de lo que una persona ha aprendido o de lo que ya es capaz de hacer. En la formación profesional de cualquier carrera, incluido el magisterio, la queja social proclama incompetencia, obsolescencia, incapacidades y pobres actitudes profesionales en los egresados, aún en los mejor calificados.

En este espacio, no he querido ocuparme de hacer mayores aclaraciones respecto de lo que se ha repetido de sobra en estos tiempos de discusión, evaluar y calificar, sin duda no son o no debieran ser la misma cosa, creo que los detalles teóricos al respecto han cubierto ya numerosas páginas por lo que no hace falta llenar más aquí. Lo cierto es que en la práctica el maestro más esforzado termina plantando una calificación en una boleta o acta administrativamente diseñada.

Nadie que enseñe puede actualmente eludir esta exigencia vital para la administración y la apabullante lógica tecnocrática con su amplio aparato burocrático. Algunos nuevos modelos educativos como los NVQ's, mejor conocidos en Latinoamérica como "Educación basada en competencias"<sup>92</sup>, al lidiar con ideas frescas como la Certificación De Competencias Reales, han venido a terminar de cuestionar, la obsolescencia de las prácticas evaluativas actuales.

La evaluación es sin duda, hoy en día, el principal factor donde los modelos didácticos suelen estrellarse, activos, no directivos, constructivistas, piagetianos, operativos o tradicionales.

<sup>92</sup> ARGÜELLES, Antonio, (1996). COMPETENCIA LABORAL Y EDUCACIÓN BASADA EN NORMAS DE COMPETENCIA. Ed. Limusa-SEP-

Hacemos mucha toma de consciencia, mucho compromiso del estudiante y al final como una mala luz de alerta las calificaciones nos aterrizan en el terreno de "papelito habla" y hasta el más sincero se engancha en la competencia o en la desesperación de obtener "buenas notas". Hasta la más exigente propuesta centrada en el alumno, ha terminado como siempre en una calificación centrada en el maestro o en una aberrante auto calificación maniquea y sin fundamento.

¿Sería posible una estrategia evaluativa que le quitara al maestro "la sartén por el mango" y validara el compromiso autoformativo, autogestivo de los alumnos?

Quienes hayan intentado el heroico esfuerzo de respetar las autoevaluaciones sabrán de la amargura de sentirse obligada a aprobar incompetentes y aceptar los "sietes" de los muy honestos y más aún caer en el arbitrario de "tener que" modificar los resultados gloriosos, productos del cinismo y la voracidad. La idea de la autoevaluación ha caído en el terreno de las nostálgicas utopías que se desgarran en ese violento reducto del autoritarismo en la educación: calificar la experiencia del prójimo. Pareciera que como hemos calificado por más de dos siglos, estemos obligados a seguirlo haciendo.

·DETRÁS DE TODA EVALUACIÓN HAY SIEMPRE UNA DIDÁCTICA

¿De dónde sale esta propuesta de evaluación autogestiva y cuál es su marco didáctico? Nuestra búsqueda inicial se orientó por la intención fundamental de encontrar los espacios, los procesos y los tiempos que en el aula eran determinantes para la calidad del aprendizaje de los estudiantes y que además implicaran alguna garantía del logro de una competencia evidente, resultado del proceso de formación.

Después nuestra atención fue captada por las herramientas y las habilidades de las que los maestros competentes hacían uso y obtuvimos un metamodelo de enseñanza sustentado por un conjunto articulado y coherente de supuestos sociológicos y psicopedagógicos.

Durante las diversas etapas en que hemos desarrollado este metamodelo, encontramos que el espacio fundamental de la gestión escolar es La Relación Didáctica, es decir, el tipo de vínculo y de comunicación que se establece entre maestro y alumno y, por otra parte, se hizo muy evidente que los tiempos del aprendizaje no pueden ser tan estandarizados en la indiferencia a las individualidades, como tampoco los contenidos. Por estas razones, fuimos desarrollando estrategias y herramientas distintas de enseñanza, que replantearon las formas de la programación y de manera más crítica las de la evaluación didáctica.

Buscábamos una formación integral de la persona donde el saber, el hacer, el conocimiento y la singularidad de su vida estuvieran integrados en un sólo y mismo proceso de aprendizaje, ese proceso natural que nos caracteriza a todos los humanos y que la escuela al convertirlo en un intenso programa de acondicionamiento y amaestramiento, ha logrado hacer que los alumnos terminen negándolo, odiándolo en el peor de los casos y con ello lamentablemente, socavando su creatividad y sentido crítico para trabajar y vivir.

La Didáctica Autogestiva, se convirtió entonces en un proceso eminentemente evaluativo que lleva al alumno a desarrollar por principio una autopercepción más objetiva, un mejor proceso de ubicación situacional y la adquisición de la auto responsabilidad de su propio proceso de formación, de desarrollo y de su competencia no sólo en el trabajo, sino en toda su vida y al maestro le permite resignificar su trabajo y tener siempre en la mira la responsabilidad que este enseñar, implica.

La estrategia de evaluación que proponemos, se traduce en un proceso autoevaluativo por desempeño y satisfacción, que considera para evaluar no sólo los resultados del proceso, sino la estructura conceptual, las pautas de interacción, la adquisición de herramientas dialógicas y de reflexión crítica, la responsabilidad de intervención, la gestión ética, los cambios de actitud y la adquisición de hábitos académicos.

Así, la evaluación no es concebida como un proceso de medición, aún cuando hasta ahora ha tenido que traducirse en "calificaciones" que todavía las formas institucionales nos imponen. Sin embargo, la evaluación se refiere en nuestra tarea de facilitadores a un conjunto de estrategias que nos permiten ir considerando las necesidades individuales en la interacción en el grupo y generando necesidades grupales que van respondiendo a todos y cada uno de los participantes.

El proceso autoevaluativo es interactivo ya que no empieza y termina en las consideraciones subjetivas del estudiante sino que estas se ven acotadas por el trabajo que sobre las evidencias despliegan el maestro y el grupo. El proceso es sencillo pero no simple: Durante las sesiones de trabajo, el maestro y el grupo van dando cuenta de los conocimientos, las habilidades, las actitudes, etc. que se buscan pero no lo hacen desde los objetivos curriculares, que en nuestro metamodelo solo tienen una función programática, sino desde las evidencias de desempeño que alcanzan en un claro proceso de interacción.

Los instrumentos de evaluación son en realidad guías autoevaluativas que el maestro acota con base en el trabajo desarrollado; el alumno se autoevalúa pero el maestro le señala qué considerar, con qué evidencias y sus resultados se contrastan con los resultados de los demás en pequeños grupos y en sesión grupal.

Es importante explicar cómo logramos incorporar el factor satisfacción al proceso evaluativo. Nuestra intención era que el estudiante no se sintiera satisfecho de una calificación sino de una consciencia clara de sus capacidades y limitaciones, de su competencia y desempeño así como de los resultados que esto le traía en sus relaciones en general.

Probamos muchos instrumentos y escalas de todo tipo, hasta pudimos apreciar sin mayores dudas que las escalas de continuum eran las más idóneas para reflejar los factores evaluativos y sus cambios. Por ejemplo si en ejercicio de factorización matemática no sólo cuenta conocer el proceso sino hacerlo con precisión y en economía de tiempo, poco o nada nos dice un 7.5 de la competencia de un alumno al respecto, en cambio si señalo que es bastante rápido aun un poco impreciso, me puedo hacer una idea más clara de su desempeño y él mismo sabría por donde mejorar, el 7.5 solo refleja una candileja para el reconocimiento pero no nos permite conocer a la persona.

Evaluar por lo tanto, es una forma de ir considerando lo que ocurre, quién se conflictúa, quién se aburre, quién se aísla o quién se asusta y con qué consecuencias para todos y para ellos mismos. Para ello vamos construyendo criterios de evaluación que se derivan de los materiales, de las dinámicas grupales, de los procesos individuales y de las formas de comunicación y de relación que van predominado en cada situación o sesión de trabajo.

Por esta razón la comprensión de los procesos de aprendizaje requiere de considerar el nivel de desarrollo alcanzado en la experiencia previa de cada sujeto y el grado de complejidad alcanzado por las estructuras funcionales del cerebro, mismos que se dan dentro de un área que abarca "desde la capacidad de actividad independiente hasta su capacidad de actividad imitativa o guiada".

Esta área denominada por Vigotski<sup>93</sup> como de desarrollo potencial o zona de desarrollo próximo, es el eje fundamental de la relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo y sus cambios sin duda son la principal evidencia de aprendizaje a evaluar. El desempeño del sujeto es el que refleja los cambios en esta zona de desarrollo potencial y es sólo en el desempeño donde podemos valorar lo que cada quien es capaz de hacer. Un I.Q. (cociente intelectual) elevado no quiere decir nada, la revista MUY<sup>94</sup>, publicó que la mujer más inteligente de la tierra con un cociente intelectual de 228 es tranquilamente una contestadora de cartas de los lectores en una revista, Einstein pasaba por "burro" en la secundaria y hasta la fecha su teoría sigue causando búsquedas y controversias sin mencionar el giro que tomaron los estudios sobre física después de él. No estamos haciendo apología del desempeño, sólo precisamos que éste es el que trasciende y no las calificaciones. Evaluamos entonces para mejorar desempeños y no para lustrar egos.

De manera abreviada concentramos en los siguiente cuadros los supuestos básicos de nuestra estrategia evaluativa y de las escalas que solemos emplear:

---

<sup>93</sup> VIGOTSKY, L. S. (1973). PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA. Ed. Akal. Madrid

<sup>94</sup> MUY INTERESANTE. (1993). Revista, Enero-junio. Año XI num. 6. México.

### PRESUPOSICIONES BÁSICAS

- SE ENFOCA EN EL PROCESO (EFECTOS, SESGOS , CONSECUENCIAS, MODUS OPERANDIS, CAMBIOS, CONFLICTOS...) AL MARGEN DE LOS OBJETIVOS PROGRAMÁTICOS.
- APRECIA PRINCIPALMENTE LAS EVIDENCIAS DE DESEMPEÑOS COMPETENTES
- ES EN SÍ MISMA UN PROCESO DE RESIGNIFICACIÓN Y APRENDIZAJE
- ES NECESARIAMENTE AUTOEVALUATIVA
- LA AUTOEVALUACIÓN ES UN PROCESO FUNDAMENTALMENTE INTERACTIVO
- DESCANSA EN EL EJERCICIO DEL SENTIDO CRÍTICO Y EL NÚCLEO ÉTICO DE LA PERSONA



### INSTRUMENTOS Y RECURSOS

AMBITO DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTO Y/O RECURSO
SEGUIMIENTO INDIVIDUAL	CUADERNOS DE NOTAS, INTEGRACIÓN DE RESÚMENES, APRECIACIÓN DE TRABAJOS, AUTOEVALUACIONES
APRECIACIÓN GRUPAL	SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS, TESTIMONIALES, ENCUESTAS, OPINIONES POR ESCRITO, NOTAS DE OBSERVACIÓN.
AUTOEVALUACIÓN DOCENTE	NIVEL DE INFORMACIÓN EXPOSICIÓN DIDÁCTICA: EXPLICACIÓN, DEMOSTRACIÓN, EJEMPLIFICACIÓN, MANEJO DE APORTES, ILUSTRACIÓN, INTEGRACIÓN, CONTINUIDAD, ETC.
EVALUACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN	TIEMPOS, ALCANCES, DINÁMICAS, ESTRATEGIAS INTERACTIVAS
AUTOEVALUCIONES, EXAMENES	APLICACIÓN DE ESCALAS A LOS TRABAJOS, LAS TAREAS, LAS PRÁCTICAS, EL COMPROMISO, EL TRABAJO EN EQUIPO, DE GRUPO E INDIVIDUAL.
AUTOEVALUACIÓN FINAL	INSTRUMENTO DE ESCALAS MÚLTIPLES QUE RECUPERE LA APRECIACIÓN GLOBAL DEL PRPOCESO.

### ESCALAS

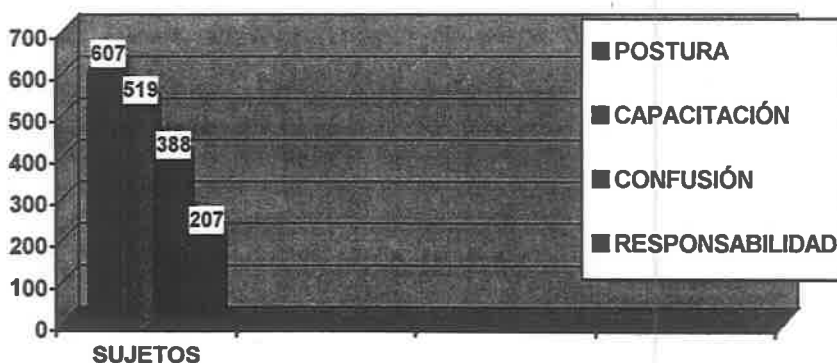
ESCALAS DE EVIDENCIAS	SIN EVIDENCIA EVIDENCIA SUFICIENTE
ESCALAS DE ACTITUD	ATENCIÓN ATENCIÓN DISPERSA CONCENTRADA  INTOLERANCIA ACEPTACIÓN  DE LA CRÍTICA
ESCALAS DE OPERACIÓN	EFICIENCIA, PRECISIÓN, RAPIDEZ, CLARIDAD, PULCRITUD, SUFICIENCIA, AUTONOMÍA . . .
ESCALAS DE COMPRENSIÓN	AMPLITUD, PROFUNDIDAD, CORRELACIÓN, INTEGRACIÓN, APLICACIÓN, EJEMPLIFICACIÓN, DESCRIPCIÓN, TRANSFORMACIÓN, SÍNTESIS . . .
ESCALAS DE COMPROMISO	SOLIDARIDAD, TOLERANCIA, ESFUERZO ADICIONAL, COLABORACIÓN, APORTACIÓN, APOYO. . .
ESCALAS DE CALIFICACIÓN	MUY SATISFACTORIO; BUENO; SUFICIENTE ; INSUFICIENTE ; SIN EVIDENCIAS

Si bien nuestra escala de calificación ha sido objeto de controversias y ha recibido críticas, al explicar el sentido que tiene recuperar la satisfacción en el proceso evaluativo, los críticos coinciden en que es un buen instrumento para cumplir con la exigencia de la calificación.

El procedimiento obviamente es también autoevaluativo, ya que el alumno una vez respondida su forma autoevaluativa, le aplica la escala a la respuesta que le dio a cada aspecto evaluado: 5) muy satisfactoria 4) Buena 3) Suficiente 2) Insuficiente y 1) Sin evidencias; estos valores traducen la evaluación a una escala numérica, que da un total final de puntos obtenidos por cada quien; los resultados obtenidos se contrastan también en corrillos y en sesión grupal, en la que por campana de Gaus regla de tres se infiere la calificación de cada alumno.

Con todo, lo que reportaron los participantes en materia de evaluación tuvo más significación en lo que a toma de consciencia se refiere que a las utilidades prácticas que la propuesta conlleva. Esto nos quedó muy claro cuando sistematizamos la siguiente gráfica, en la que podemos apreciar como casi en su totalidad los maestros reconocieron haber cambiado de actitud y reconsiderado muy seriamente su postura ante su propia tarea de evaluación. Por otra parte es notorio el reclamo de una urgente capacitación para esta tarea, así como muy comprensible que más de la mitad se sientan confundidos y muy pocos (207) asuman plenamente la enorme responsabilidad detrás de toda evaluación.

#### CAMBIOS CON RESPECTO DE LA EVALUACIÓN



## EVALUACIÓN, NO CALIFICACIÓN

El esfuerzo por superar esa manida concepción positivista que hace de la evaluación algo objetivamente estrecho y académicamente rígido, ha generado un sin número de proyectos que intentan incorporar a la necesidad evaluadora de la gestión educativa un análisis y una evaluación que incluya no sólo supuestos rendimientos expresados en exámenes, sino los procesos interpersonales e individuales que dan cuenta real del desarrollo humano, de la formación de hábitos y actitudes, del desarrollo de habilidades, es decir de todo aquello significativamente cualitativo que sustenta el desempeño de la persona y su competencia social y profesional, y cuyo análisis nunca estará desligado de los propios valores del que los analice.

Así, es posible programar hábitos y actitudes como objetivos observables pero ignorar los procesos cognoscitivos internos que los determinan, el resultado es una evaluación etiquetadora y poco útil para reorientar las actividades de enseñanza y de aprendizaje.

Ángel Pérez Gómez en su análisis de los componentes de la enseñanza precisa que "...el objetivo de la evaluación no se limita a las conductas observables, ni a los resultados a corto plazo, ni a los efectos previsibles o previstos en los objetivos y en el programa. Los efectos secundarios y a largo plazo son tanto más significativos que los inmediatos y planificados, así como la consideración de procesos de pensamiento, análisis e interpretación, capacidades complejas de investigación, comprensión y solución de problemas, todos ellos factores difícilmente medibles y cuantificables. Se hace necesario el énfasis en los procesos mediante métodos cualitativos de evaluación"<sup>95</sup>.

El reto evidente de evaluar lo cualitativo, de atender a los procesos, es como ya vimos, no caer en una subjetividad que no se puede concretar en aplicaciones prácticas para finalmente justificar una NO EVALUACIÓN, con retóricas epistemológicas cerradas a cualquier expresión objetiva de un nivel de logro alcanzado.

---

<sup>95</sup> PÉREZ, Gómez Ángel y SACRISTAN, Gimeno J. (1983) .Comps. LA ENSEÑANZA: SU TEORÍA Y SU PRÁCTICA. Akal. Madrid. pág. 35

Nuestro esfuerzo por lo tanto alejándose de las ideas de "dominios" y "ámbitos" del conocimiento, ha desembocado en estrategias autoevaluativas donde los criterios se construyen a partir de evidencias, con la participación de todos. El esfuerzo se orienta a considerar las variables concretas y fundamentales de los procesos vividos, así como los temas de las unidades didácticas, todo ello dentro de nuestra concepción de formación integral e integradora (holística) de la persona.

Desde nuestra experiencia los cambios, rupturas, transformaciones y transacciones se expresan en evidencias a veces sutiles a veces obvias, pero que son susceptibles de ser identificadas y valoradas en su nivel de integración en la experiencia de las personas y de los grupos, a través de sus formas de competencia y recursos para la acción. Un ejemplo de ello es cuando los participantes empiezan a desarrollar comentarios autocríticos en sus participaciones o reconocen la importancia o trascendencia de saber tomar notas o de poder hacer buenas síntesis de lecturas; evidentemente, mucho mejor aún cuando lo hacen.

Como ya dijimos, se trata de una idea de aprendizaje entendido como descubrir nuevas posibilidades a las cosas, y de acción, junto con las motivaciones para actuar con eficiencia personal y social; un aprendizaje tal que genera un doble proceso de evaluación:

La evaluación autogestiva que se traduce en una constante toma de conciencia individual y

La evaluación generativa que se convierte en la mirada del grupo hacia el grupo mismo, del cual el maestro forma parte y donde todos pueden ser relatores de lo descubierto.

#### **UNA EVALUACIÓN POR EVIDENCIAS Y SATISFACCIÓN**

Uno de los puntos más álgidos en todo modelo educativo y su metodología didáctica, es sin duda el que se refiere a la evaluación y creo también que es una de las prácticas más reacias al cambio, arraigada en un extraño ejercicio de una enfermiza necesidad de control.

La evaluación entendida como control tiende a dejar de lado la naturaleza humana, se constriñe a formas administrativas, reglamentos obsesivamente rígidos y busca la eficacia mediante la coerción, considerando como únicas evidencias los exámenes ("pruebas objetivas"). El resultado es esa curiosa mascarada de jerarquías basadas en "calificaciones" y en una extraordinaria paradoja: pese a tanto control, la calidad de la enseñanza y la significatividad de los aprendizajes es evidentemente pobre, paupérrima en los desempeños incompetentes que todos sufrimos en los campos profesionales y laborales y que nos obliga a revisar con valentía y esmero lo que estamos haciendo.

Que aquí nos redujéramos sólo a presentar una escala que combina la satisfacción personal con la competencia lograda y claramente enmarcada en un conjunto reconocido de evidencias, sería tanto como caer en el error que criticamos. No es sólo esa escala de "Satisfactorio, Bueno, Suficiente, Insuficiente y Sin Evidencias lo que hace de nuestra estrategia evaluativa una herramienta didáctica muy efectiva, es el hecho de trabajar constantemente con el núcleo ético del aprendizaje y de la enseñanza misma, la conciencia continua del para qué, cómo y hasta dónde que nos obliga a un ejercicio cotidiano de autocrítica.

Durante los últimos tres años la búsqueda de criterios para resolver los elementos y sus interacciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje nos han puesto enfrente de una concepción rica y compleja de lo que es formación y autoformación, crecimiento y desarrollo, competencia para el trabajo y competencia para la vida, y el aprendizaje escolar entreverado con todo.

Tiempos de lectura, profundidad en los resúmenes, cambios en las actitudes para la discusión, aparición de nuevas formas de diálogo, uso evidente de un nuevo término, aumento en la capacidad de escuchar, mayores visitas a la biblioteca, cambiar a libros por fragmentos en fotocopias, comparar resúmenes o adquirir nuevas maneras de hacerlos, son muestras mínimas de todo lo que los grupos y las personas somos capaces de identificar como evidencias de aprendizaje, además de la solución de problemas, el enriquecimiento de los procesos lógicos y la adquisición de nuevas informaciones.

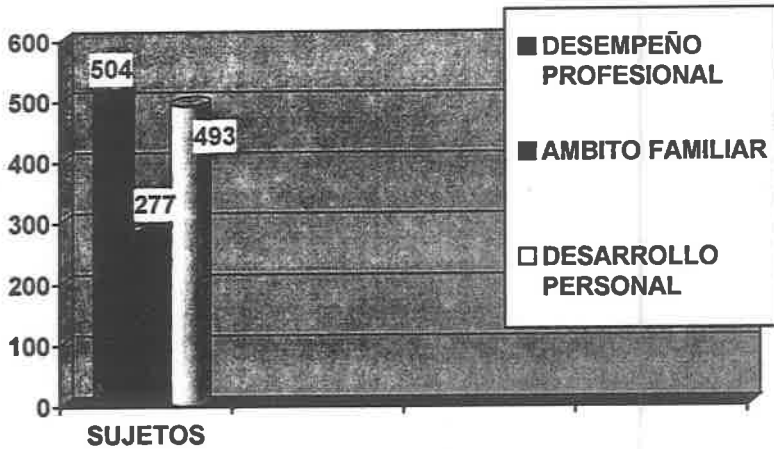
Es evidente en sí mismo, cómo la creación de antologías personales realmente multidisciplinarias, de bibliografías temáticas, de grupos de estudio y discusión, de equipos de trabajo conjunto para una presentación, traen consigo una multitud de variables cognitivas, actitudinales, informativas, emocionales, económicas, relacionales que vuelven de la evaluación no sólo un importante ejercicio de análisis y sistematización de experiencias, sino un riquísimo proceso de autocrítica aplicada que permite reestructurar los programas y las unidades de trabajo, y los propios grupos, las relaciones y la propia vida.

## 5. 5. LA ÉTICA EN LA ENSEÑANZA ANTE LA ÉTICA DEL APRENDIZAJE

En este último apartado, quisimos hacer sólo una breve referencia a la enseñanza vista como un conjunto de competencias científicas y artísticas que tiene en la Didáctica su principal eje de formación y en el dominio de un campo de conocimiento o profesional, su principal fuente de información.

De la misma manera cualquier modalidad educativa desde preescolar hasta la educación técnica, superior o extraescolar, plantea no sólo un proceso informativo de los estudiantes sino un claro proceso de formación que profesional o no, jamás podrá ir divorciado del propio proceso de formación para la vida, es decir del desarrollo humano en el cada uno de nosotros como personas tratamos de alcanzar lo mejor que de nosotros mismos podemos dar. Los estudiantes que participaron en nuestro proyecto no sólo no fueron ajenos a esta naturaleza holística de la formación, la testimoniaron al referir en que áreas de su vida había impactado su aprendizaje, los resultados se pueden apreciar en la siguiente gráfica:

## IMPACTO EN EL APRENDIZAJE



Así planteado, la educación técnica por ejemplo, aún basada en normas de competencia, no podría concebir una forma de instrucción que aislara las competencias que las personas usamos para la vida de las que usaríamos estrictamente en el desempeño profesional. Es decir, que no podemos seguir pensando en construir valores profesionales técnicos o no técnicos, ignorando todos esos otros valores que la ética social nos introyecta desde que nacemos y que se van modificando en las interacciones que desplegamos para construir nuestra vida, nuestra realidad social.

El amaestramiento que hasta ahora ha venido realizando la acción educativa en las escuelas, sólo se ha traducido en alienación, poco desarrollo social y menos aún desarrollo individual, nuestra inconsciencia histórica, ecológica y genérica son dolorosas evidencias de ello.

La didáctica no puede reducirse a los estereotipados simulacros de la instrucción, ni a "enseñar" de espaldas a la realidad social y al desarrollo humano de las personas. La información que no se usa para vivir, tampoco sirve para trabajar y a la larga es la salud social, la relación de los grupos humanos con su mundo lo que se deteriora y pierde sentido.



Si los maestros aún no se han preguntado para qué enseñan, puede ser que su respuesta les tenga sin cuidado o tal vez que no hayan tenido el cuidado de preguntarse el para qué de su trabajo. Estos cuatro años de trabajo en esta dirección nos han demostrado que la ética en tanto que los fines y valores más elevados de la acción humana, no viven teóricamente en algún rincón del acervo conceptual, en realidad la ética se arraiga en un núcleo conductual en donde convergen creencias, habilidades cognitivas y comunicativas, capacidades de atención y voluntad y donde la toma de consciencia tiene un claro, irrefutable e incuestionable asiento en las formas y calidad de la atención, este es el verdadero núcleo ético de la persona.

Si por definición somos seres holísticos, es decir psicosomáticos, integrales e interactivos y del mismo modo aprendemos, por que nuestro fin más elevado en nuestra calidad humana y nuestro valor más alto es la vida humana, entonces no podemos seguir enseñando para una individualidad egoísta y competitiva, para la acumulación sin medida ni sentido. De hecho podemos declarar puntualmente que la mejor bisagra entre la enseñanza y el aprendizaje es eje ejercicio de conciencia que nos pone en contacto con nuestro Ethos más esencial, es ese núcleo ético donde podemos como personas acompañar a los otros y a nosotros mismos en el proceso vital de convertirnos en mejores personas.

## 5.6 SINTESIS DEL METAMODELO

El metamodelo de enseñanza que diseñamos, actualmente reconocido en diversas instituciones de enseñanza superior como "Didáctica Autogestiva", toma como ejes fundamentales de acción el constante trabajo con la atención autodirigida y la activación del núcleo ético de maestros y alumnos. También toma como punto de partida un conjunto de 7 supuestos básicos que le dan referencia y dirección a las tareas de la enseñanza:

1. Aprendizaje significativo implica una toma de consciencia y el papel del maestro es facilitarla y compartirla
2. La finalidad básica del aprendizaje es una participación autogestionaria y satisfactoria de la persona para su vida y el trabajo
3. Los factores fundamentales a desarrollar en el aula son: la interexperiencia, las actividades operatorias, la formación con primacía sobre la información y el desarrollo de la atención autodirigida.
4. El punto de partida y centro de la acción didáctica son las necesidades de los aprendientes
5. Las bases de la comunicación en el aula son: la congruencia, la empatía, el respeto y el diálogo incluyente y la interexperiencia
6. El compromiso y la responsabilidad son resultantes asumidas por la toma de conciencia
7. El proceso de aprendizaje asumido es autoformativo y por lo tanto autoevaluativo.

En su parte operativa el metamodelo plantea una serie de estrategias y recursos para que la significatividad del aprendizaje y la enseñanza sean una resultante de la calidad de la participación en los procesos y no un objetivo curricular sin sustento operativo que ofrezca un mínimo de garantía para su consecución; al respecto el metamodelo atiende a los diversos ámbitos de la acción didáctica:

- La comprensión clara del aprendizaje humano su fin y su sentido que orientan el para qué de la enseñanza
- La naturaleza y las determinantes de la relación didáctica, que a partir de la comprensión de la naturaleza y el sentido de las relaciones humanas, precisa y define los roles y acciones en una relación ex profeso donde alguien quiere aprender y hay alguien que sabe facilitárselo.
- Las determinantes, las formas y el sentido que toma la situación didáctica y delimita así, con la mayor claridad posible el contexto y las circunstancias reales en las que se trabaja y a partir de las cuales se definen expectativas, metas y fines inmediatos.
- Las exigencias y pautas pertinentes para la programación de los aprendizajes que respondan a esta comprensión del aprendizaje y de la relación didáctica, atendiendo a los ejes diacrónico y sincrónico propios de toda relación educativa.
- Las exigencias, estrategias y recursos para una evaluación educativa que supere el reduccionismo de las calificaciones y sea una verdadera acción de auto análisis que refuerce el compromiso de auto formación.

Para cada uno de estos ámbitos didácticos el metamodelo plantea ejes de trabajo, así como estrategias y recursos que se orientan siempre hacia ampliar el darse cuenta de los participantes y ampliar la significatividad del aprendizaje con pautas autogestionarias que buscan no sólo una competencia académica en los estudiantes sino mejorar sus desempeños para el trabajo y la vida.

El metamodelo plantea como estrategias fundamentales para la autogestión un conjunto de estrategias que articulan las acciones de los ámbitos didácticos:

- La experiencia: como punto de partida y de llegada
- El interaprendizaje: como medio único para el desarrollo de la conciencia (individual, grupal y social)
- La actividad operatoria: con primacía sobre la revisión de información

- Formación integral: cognitiva, psicoemocional y ético social
- La atención: desarrollada y autodirigida

Con respecto de la concepción y papel que juega la toma de consciencia en el metamodelo, distinguimos en el proceso 5 etapas a considerar:

- UBICACIÓN
- MOTIVACIÓN
- COMPROMISO
- MOVILIZACIÓN
- REALIZACIÓN

En las que se dan una serie de funciones sustantivas para la acción didáctica:

- AMPLÍA EL DARSE CUENTA
- DESARROLLA LA AUTOCRÍTICA
- PROPICIA EL CAMBIO DE HÁBITOS Y ACTITUDES
- PROPICIA EL DIÁLOGO INCLUYENTE
- PROPICIA LA DISCUSIÓN CREATIVA

Y nos posibilita el planteamiento de un sinnúmero de estrategias que surgen incluso del aquí y ahora de la clase y de la riqueza creativa de alumnos y maestros, ejemplos de estas estrategias serían: la representación, dinámicas semiestructuradas, audiovisuales, autoevaluación semiestructurada, confrontación, procesos lúdicos, discusión dirigida de lecturas, observación participante, planteamiento de problemáticas específicas.

Finalmente, nos parece que esta síntesis se complementa con el cuadro que da cuenta de las etapas posibles por las que puede pasar la relación didáctica (presentado en la página 106) y que planteamos de manera abierta para dejar espacio a la comprensión de que esta relación conlleva toda la riqueza y dinámica propias de cualquier relación humana.

Así tratamos de dejar claro como a cada acción del maestro corresponde una respuesta en consecuencia de cada estudiante y se genera un tipo vínculo específico. Vínculo que es responsabilidad del maestro cuidar ya que de él depende en gran medida la disposición del que quiere aprender y su motivación para no descuidar su compromiso, sus objetivos y sus expectativas de aprendizaje.

## A MANERA DE CONCLUSIONES

Investigar siguiendo un camino doble de inducción desde los datos hacia hipótesis de trabajo y al mismo tiempo verificando éstas contrastándolas deductivamente a partir de los postulados fundamentales filosóficos y de las ciencias que asumimos como referentes, nos llevó a tener que aceptar, sin mayores pretensiones, que de hecho estábamos teórica y metodológicamente hablando estructurando un conjunto de referentes que definen y delimitan el campo de la teoría educativa de una manera distinta a la que hasta ahora se sigue en trabajos de esta naturaleza.

El segundo descubrimiento fue el reto de transmitir vía un metamodelo de enseñanza, una nueva concepción de educación, de enseñanza y de aprendizaje. El reto es en sí mismo tanto ético como didáctico, nos enfrenta a un problema de ecología mental como diría Bateson<sup>96</sup>, difundir el metamodelo implica que tiene pasar por las mentes y creencias de cientos de personas y grupos y comisiones, entonces ¿cómo educar a éstos?.

Se vuelve imperativo que quienes apliquen el metamodelo y planifiquen la educación se apropien de ese conjunto de referentes y entonces el dilema es si como dice Bateson ¿incorporamos "a la trama misma del plan incentivos colaterales que seduzcan a los que vengan después para que lleven sea como sea adelante el plan aun cuando lo hagan por razones muy diferentes de las que inspiraron el plan?. Es este sigue diciendo, "un antiguo problema de la ética y que por ejemplo asedia a todo psiquiatra. ¿Debe sentirse satisfecho si su paciente, por razones neurótica e inadecuadas se reajusta a la vida convencional?

---

<sup>96</sup> BATESON, Gregory (1991). PASOS HACIA UNA ECOLOGÍA DE LA MENTE. Editorial Planeta-Carlos Lohle. Buenos Aires.

Es obvio que el ejemplo alcanza también a todo maestro, reajustamos para una vida convencional a punta de cualquier didáctica o hacemos lo debido por las razones debidas. La disyuntiva tuvo para mí una sola salida, dar voto de confianza a la tendencia actualizante humana permitiendo que la ecología social haga su papel y renunciar a todo intento de seducción para asegurar la consecución del cambio buscado.

Cabe precisar que por lo tanto, el metamodelo diseñado goza en toda su venturosa imperfección de la apertura suficiente para invitar al camino a diversas cabezas y lógicas y no pretende ser bajo ningún concepto una panacea salvadora del caos, es de hecho una petición de principio, que ha validado una manera diferente, aún en ciernes de hacer teoría educativa. Es aquí donde puedo aludir a los hechos "peculiares" que surgieron inesperados en la revisión de los datos y la contrastación de las hipótesis, los aprendices maestros no sólo piden teoría para hacer mejor su trabajo piden cosas como:

- Autopercepción didáctica
- Autoubicación institucional
- Fortaleza ética
- Valoración social de la identidad profesional
- Riqueza en las pautas de comunicación
- Evidenciar el desempeño y la competencia logrados en algo más que calificaciones

De alguna manera lo que piden para ser formados no es lo que creen que necesitan los que planean la formación de los maestros: "de leer, nosotros podemos ocuparnos, pero cómo mejorar mi manera de explicar, o de programar los temas, de eso si ni idea"

Este tipo de declaraciones, o eran tomadas en cuenta o tomaba de lo fenomenológico lo que conviniera a mis hipótesis, o rectificaba mis referentes teóricos o los validaba con los datos que me convinieran, o hacía más de lo mismo o me metía en la aventura mental más importante de mi vida (hasta ahora).

El esfuerzo por ir más allá de un mero registro de datos y de contrastar lo recabado con los referentes en existencia se tradujo sin darme cuenta de cómo, en un complicado proceso de eliminación de presupuestos y de elaboración de otros para los que no encontré referentes precisos o satisfactorios. Tal es el caso de la categoría "aprendizaje", que siempre quedaba incompleta o fragmentadora.

Desde mis notas, el cómo aprenden las personas no puede estar separado del para qué lo hacen, así como tampoco del contexto y las circunstancias en que se da el aprendizaje. No encontramos ninguna relación directa entre la necesidad de hacer de las personas y lo necesario para hacerlo, tampoco entre el cúmulo de información y las capacidades para aplicarla, de hecho la calidad y el nivel de competencia para la vida aparece más directamente relacionado con el desarrollo de la astucia y de la sabiduría emocional que con el manejo experto de las teorías.

Hemos visto cambios en algunas personas en razón directa de mejorar sus pautas de comunicación, elevar su autoestima, acceder a cierta flexibilidad, superar una inveterada timidez, si a estos cambios les podemos llamar desarrollo, entonces podemos asegurar que este depende más de la interacción y de la participación de la persona en la construcción de su circunstancia, que de la información documentada que haya leído acerca de ella.

Este fue un vacío claro en la corriente constructivista que nos presentaba de una manera reduccionista un aprendizaje escolar más que delimitado reducido a procesos intelectuales o lingüísticos, obviando o dando por descontado la respuesta emocional y actitudinal de la persona. La capacidad de hacer queda así gravemente reducida a una consecuencia directa y automática del "saber".

Para nosotros se hizo muy evidente cuando alguno sabía muy bien la teoría de Piaget o de Vigotski acerca del desarrollo infantil y no podía dar cuenta de los problemas de aprendizaje de sus propios hijos. Otros daban cuenta, pero no sabían como lo hacían. Así pues la mayor parte de la jerga constructivista y sus asociados nos resulto, ambigua o nebulosa y poco útil para fundamentar una teoría relevante del aprendizaje.



Es cierto, aún no hemos integrado cabalmente una, pero esto no es un asunto de fuerza sino como ya dijimos de ecología social. Nos es claro que la enseñanza de la ciencia, no es una garantía en si misma de que un aprendiz se ubique y ubique su medio y su circunstancia en un contexto social más amplio (conciencia nacional, como refieren los actuales manuales para la formación de maestros). Tampoco sucede que la comprensión de la relación que hay entre nuestra práctica cotidiana y nuestros problemas se traduzca en la comprensión de la relación que hay con la situación nacional, y esto nos posibilite entender mejor como actuar en nuestro medio para salir adelante (hay mas de seis mil desempleados que entienden y no saben como salir adelante).

De alguna interesante manera caímos en la iconoclasia hacia este difundido culto irracional al conocimiento, que le atribuye efectos trascendentes y cuasi automáticos de relación directa con la persona y una mágica supraconciencia.

Esa idea de que la persona lee y su "conocimiento" la transforma, es más la transforma en persona consciente y comprometida, ha dado como resultado el desmedido abuso de la fotocopiadora y la retacería pseudocientífica que en forma de antologías pulula por las instituciones educativas amén de una burbujeante producción de textos superficiales, irrelevantes y simplificadores muy simplificadores del aprendizaje. Tal vez por eso la mayoría de los científicos actuales sepan simplemente ciencia y por ello esta segunda mitad del siglo XX haya avanzado más en materia de técnica que de fundamentos científicos.

Conocer y sabiduría no se reducen a una misma cosa, en las escuelas los alumnos que contestan exámenes finales con 85% de conocimientos presentan también un comportamiento social egocéntrico, poco comprometido, desubicado y hasta incapaz de aplicar lo aprendido, esa es la queja y la demanda social más airada hacia la educación superior además de la chambonería de la mayoría de los egresados.

Una ciencia así aprendida, reducida a información desarticulada y fría, por si misma no exorciza atavismos y prejuicios y por supuesto, como no agota ni el contexto ni la circunstancia, de una persona o de un país, o de la tierra, eso que aprendimos como conocimiento hoy puede resultar la gran mentira de mañana. Pero no estamos preparados para construir una nuevas cuando nuestras verdades naufragan. Para qué educamos ya no es un asunto de política educativa sino de supervivencia social.

## BIBLIOGRAFÍA

- AEBLI, Hans. (1995), 12 FORMAS BÁSICAS DE ENSEÑAR. Ed. Narcea, Madrid.
- ANDREAS, Connirae y Steve Andreas. (1991). EL CORAZÓN DE LA MENTE. Ed. Cuatro Vientos. Santiago de Chile.
- ASTIN, Alexander W. (1991). ¿POR QUÉ NO INTENTAR OTRAS FORMAS DE MEDIR LA CALIDAD? Revista de la Educación Superior num. 78. ANUIES. México.
- AUSUBEL, D. (1976), PSICOLOGÍA EDUCATIVA. UN PUNTO DE VISTA COGNOSCITIVO. TRILLAS. MÉXICO.
- BAGÚ, Sergio. (1988), TIEMPO, REALIDAD SOCIAL Y CONOCIMIENTO. Siglo XXI, México. pags. 7-12
- BALLIN, Klein David.(1989). EL CONCEPTO DE CONCIENCIA. F.C.E. México.
- BANDLER, Rchard. (1990). USE SU CABEZA PARA VARIAR. Editorial Cuatro Vientos. Santiago de Chile.
- BANDLER, Richard y Grinder John.(1980). LA ESTRUCTURA DE LA MAGIA I. Lenguaje y terapia. Ed. Cuatro vientos. Santiago de Chile.
- BANDLER, Richard y Grinder John.(1980). LA ESTRUCTURA DE LA MAGIA I. Lenguaje y terapia. Ed. Cuatro vientos. Santiago de Chile.
- BARBIER, Jean-Marie. (1993). LA EVALUACIÓN EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN. Ed. Paidós. Barcelona.
- BATESON, Gregory. (1991). PASOS PARA UNA ECOLOGÍA DE LA MENTE. Ed. Gedisa. Barcelona, España.
- BERGER, Peter y LUCKMAN, Thomas. (1984). LA CONSTRUCCION SOCIAL DE LA REALIDAD. Amorrortu. Argentina.
- BRUER, John T. (1995). ESCUELAS PARA PENSAR. Una ciencia del aprendizaje en el aula. Temas de Educación num. 37. Edit. Paidós. Barcelona.
- CANDAU, Vera María. (1987), LA DIDÁCTICA EN CUESTIÓN. Ediciones Narcea, Madrid.
- COLL, Cesar. (1991). PSICOLOGÍA Y CURRÍCULUM. Paidós. México.
- COMELLAS, Carbó Ma. de Jesús. (1990), LAS HABILIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE, ANÁLISIS E INTERVENCIÓN. Promociones y Publicaciones Universitarias S.A., Barcelona.
- COMENIO, Juan Amos. (1982). DIDÁCTICA MAGNA. Edit. Porrúa. Col. Sepan Cuántos. no. 167. México.

- CHADWICK, Clifton B. y RIVERA I. Nelson. (1991). EVALUACIÓN FORMATIVA PARA EL DOCENTE. Ed. Paidós. Barcelona.
- DE SÁNCHEZ, Margarita A. (1993), DESARROLLO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO, (Guía del instructor). Ed. Trillas, México.
- DEARDEN, R.F. et. al. (1982). EDUCACION Y DESARROLLO DE LA RAZON. Narcea. Madrid.
- DEWEY, John. (19??). EL HÁBITO Y EL IMPULSO EN LA CONDUCTA. Ediciones de la Lectura, Obras de Dewey VII. Madrid. Págs. 15-141.
- D'HONDT, Jacques. (1983). LA IDEOLOGIA DE LA RUPTURA. Premia. México.
- DILTS, Robert. (1996). LAS CREENCIAS. Ed. Urano. México.
- EGAN, Gerard. (1981). EL ORIENTADOR EXPERTO. (LA EMPATÍA). Grupo Editorial Iberoamericana. México.
- EINES, J. y Mantovani A. (1994). DIDÁCTICA DE LA DRAMÁTICA CREATIVA. Gedisa. México.
- ELSTER, Jon. (1990), TUERCAS Y TORNILLOS. UNA INTRODUCCIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Ediciones Gedisa, Barcelona.
- ESTEVE, José M. (1994). EL MALESTAR DOCENTE. Paidós, Papeles de Pedagogía num. 21. Barcelona. Págs. 1-61
- FERMOSO, Estébanez Paciano. (1994). TEORÍA DE LA EDUCACIÓN. Editorial trillas, México. 504 págs.
- FOUCAULT, Michel. (1985), VIGILAR Y CASTIGAR. Ed. Siglo XXI, México.
- GAJARDO, Marcela. (1991). LA CONCIENTIZACION EN AMERICA LATINA: UNA REVISION CRITICA. CREFAL. Col. ERAJPAÑI/4 Pátzcuaro, México.
- GUZMÁN, Alba. (1991). ABRIENDO LA CAJA NEGRA DE LA EVALUACIÓN. Revista Foro Universitario Num. 94. UNAM. México.
- HAGER, Paul y Becket, David. BASES FILOSÓFICAS DEL CONCEPTO INTEGRADO DE COMPETENCIA en ARGÜELLES, Antonio. (1996). COMPETENCIA LABORAL Y EDUCACIÓN BASADA EN NORMAS DE COMPETENCIA. Limusa-SEP. México.
- HAWKING, Stephen W. (1988). HISTORIA DEL TIEMPO. Ed. Crítica. México.

- HERNÁNDEZ, Fernando y Sancho Juana María. (1993). PARA ENSEÑAR NO BASTA CON SABER LA ASIGNATURA. Ediciones Paidós. Barcelona.
- HOUSE, Ernest R. (1994). EVALUACIÓN, ÉTICA Y PODER. Ed. Morata. Madrid.
- HUMPHREY, Nicholas. (1987). LA RECONQUISTA DE LA CONCIENCIA. Fondo de Cultura Económica. México.
- HUXLEY, Aldous. (1954). The Doors of Perception, New York: Harper & Row.
- JUIF, Paul y Legrand Louis (1988). GRANDES ORIENTACIONES DE LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA. Ed. Narcea Madrid.
- LAFARGA, Juan E. et Al. (1989) DESARROLLO DEL POTENCIAL HUMANO.
- LAING, Ronald. (1987) LA POLÍTICA DE LA EXPERIENCIA. Ed. Crítica. Barcelona
- LUCKAS, Georgy. (1984). HISTORIA Y CONCIENCIA DE CLASE. Sarpe. Col. Grandes pensadores 58 y 59. Madrid.
- LURIA, A .R. (1979 A), ATENCIÓN Y MEMORIA. Ed. Fontanella, Barcelona.
- LURIA, A. R. (1979 B), EL CEREBRO EN ACCIÓN. Ed. Fontanella, Madrid.
- NEWMAN, D. et al. (1991). Conceptos básicos para analizar el cambio cognitivo, en LA ZONA DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO. Ediciones Morata. Madrid.
- O'CONNOR, Joseph y Seymour John (1995). INTRODUCCIÓN A LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA. Ed. Urano. México.
- ORNSTEIN, Robert. (1993), LA PSICOLOGÍA DE LA CONCIENCIA. Editorial EDAF, Madrid.
- PANSZA, Margarita. (1991), HÁBITOS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO. De. Gernika, México.
- PATTERSON, C. H. (1987). "Carl Rogers y la educación humanística", Cap. 6, en BASES PARA UNA TEORÍA DE LA ENSEÑANZA Y PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. El Manual Moderno. México
- PEARLS, Fritz. (1992). EL ENFOQUE GESTÁLTICO Y TESTIMONIOS DE TERAPIA. Cuatro Vientos. Santiago de Chile.
- PÉREZ, Gómez Ángel y SACRISTÁN, Gimeno J. (1983) .Comps. LA ENSEÑANZA: SU TEORÍA Y SU PRÁCTICA. Akal. Madrid.
- PIAGET, Jean. (1985). LA TOMA DE CONCIENCIA. Morata. Madrid.

- PIAGET, Jean. (1979). PSICOLOGÍA DE LA INTELIGENCIA. Col. Crítica num. 114. Ed. Grijalbo. Barcelona.
- PICHON-RIVIERE, Enrique y Pampliega de Quiroga Ana. (1985), PSICOLOGÍA DE LA VIDA COTIDIANA. Ed. Nueva visión, Buenos Aires. Pags. 38-46.
- POEYDOMENGE, M. L. (1986), LA EDUCACIÓN SEGÚN ROGERS: Propuestas de la no directividad. Ediciones Narcea, Madrid.
- REEVE, Johnmarshall. (1994). MOTIVACIÓN Y EMOCIÓN. Mc. Graw Hill. Madrid.
- RISK, Thomas M. (1973). TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA. Ed. UTEHA. México. 604 págs.
- ROBBINS, Anthony. (1988). PODER SIN LÍMITES. (La magia de la Relación). Editorial Grijalbo, México.
- RODRÍGUEZ, Dieguez José Luis. (1983), DIDÁCTICA GENERAL. 1. Objetivos y Evaluación. Ed. Cincel-Kapeluz, Madrid.
- ROGERS, Carl R. (1988) PSICOTERAPIA CENTRADA EN EL CLIENTE. Paidós; Psiquiatría 28. México.
- ROGERS, Carl R. (1991) LIBERTAD Y CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN. Paidós. Barcelona 2da. Ed.
- ROGERS, Carl R. (1993). EL PROCESO DE CONVERTIRSE EN PERSONA. Paidós. México.
- SACRISTÁN, Gimeno y Pérez Gómez A. (1995), COMPRENDER Y TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA. Cap. X. La evaluación de la enseñanza. Ed. Morata, Madrid. Págs. 335-371.
- SACRISTÁN, Gimeno, J. (1982), LA PEDAGOGÍA POR OBJETIVOS: OBSESIÓN POR LA EFICIENCIA. De. Morata, Madrid.
- SCHÖN, Donald A. (1992). LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS. Paidós, Temas de educación num. 28. Barcelona.
- SHOROJOVA, E. V. (1963). EL PROBLEMA DE LA CONCIENCIA. Grijalbo. México.
- TOMASCHEWSKY, karlheñ. (1966). DIDÁCTICA GENERAL. Ed. Grijalbo. México, 295. págs.
- VERALDI, Brigitte y Veraldi Gabriel. (1974), PSICOLOGÍA DE LA CREACIÓN. Ediciones Mensajero, Bilbao.
- VIGOTSKI, L. S. et al. (1973), PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA. Akal. Madrid.
- VIGOTSKI, L.S. (1979), EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES. Ed. Crítica. Barcelona.

- WERTSCH, James V. (1993). VOCES DE LA MENTE. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Edit. Visor, Col. Aprendizaje Num. XCII. Madrid.
- ZARZAR, Charur Carlos. (1993). HABILIDADES BÁSICAS PARA LA DOCENCIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA. (Definir los objetivos de aprendizaje y de planeación didáctica). Editorial Patria. México.
- ZEMELMAN, Hugo. (1989). DE LA HISTORIA A LA POLITICA. Siglo XXI, México.

## **ANEXOS**



RESUMEN CURRICULAR DE LA INVESTIGADORA RESPONSABLE:

FORMACIÓN ACADÉMICA:

GRADO	INSTITUCIÓN	FECHA
NORMAL	ESC. "IGNACIO MANUEL ALTAMIRANO"	07/70
LIC.	PERIODISMO "CARLOS SEPTIÉN GARCÍA"	07/86
ESP.	PSICOLOGÍA DE GRUPOS (GPO. OPERATIVO)	11/80
ESP.	INSTITUTO FRANCÉS DE AMÉRICA LATINA FORMACIÓN PARA EL EJERCICIO PROFESIONAL	10/88
ESP.	DE LA DOCENCIA. C.I.S.E.-U.N.A.M.	08/87
ESP.	TEORÍA EDUCATIVA Y MODELOS PEDAGÓGICOS	08/87
ESP.	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	08/87
ESP.	PSICOTERAPIA GESTALT	12/95
ESP.	INSTITUTO HUMANISTA DE PSICOT. GESTALT	12/95
ESP.	PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA	95/96
MAE.	CENTRO DE DESARROLLO Y COMUNICACIÓN	95/96
MAE.	HISTORIA Y FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	08/89
MAE.	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	08/89

ADSCRIPCIÓN:

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL

CATEGORÍA:

PROFR. INV. ASOC. "C" DE TIEMPO COMPLETO

R.F.C:

VAFA 520930 11A

## ESQUEMA GENERAL DE TRABAJO CON LA ATENCIÓN

### EL DESARROLLO DE LA ATENCIÓN AUTODIRIGIDA

#### EL CONCEPTO

Luria<sup>97</sup> define la atención como la base sobre la que se organizan la direccionalidad y la selectividad de los procesos mentales□ y como "un proceso selectivo de la información, la consolidación de los programas de acción elegibles y el mantenimiento del control permanente sobre el curso de estos programas".

#### LOS CAMPOS DE LA ATENCIÓN

Nuestra atención, generalmente se mueve ajena a nuestra voluntad y transita de manera azarosa por cuatro campos que son su dominio:

- 1) La realidad externa.- sucesos, fenómenos naturales, movimiento, color, etc.
- 2) Nuestra representación interior de esa realidad.- pensamientos correspondientes, sensaciones y emociones.
- 3) La actividad mental refleja.- son pensamientos que se elaboran de manera mecánica mezclando material de cualquier fuente de información, la memoria, la realidad exterior, estructurando nuestras representaciones.
- 4) la atención consciente.- esta obedece a un movimiento voluntario de nuestra percepción y puede ser dirigida hacia pensamiento, memoria, sensaciones, emociones y eventos específicos de la realidad exterior.

De esta manera podemos mediante un entrenamiento y desarrollo de nuestra atención, ir aumentando nuestra conciencia, es decir la cosas de las que nos damos cuenta con cabal claridad y podemos por lo tanto no sólo entenderlas mejor, sino operar con ellas de manera más efectiva en nuestra vida.

Podríamos empezar por hacer un diagnóstico de nuestra conciencia, darle una revisada a nuestra manera de darnos

<sup>97</sup> LURIA, A. R. (1979 A), ATENCIÓN Y MEMORIA. Ed. Fontanella, Barcelona. pags. 7, 55-134.

cuenta de las cosas y del tamaño de nuestro tesoro, es decir la cantidad y la calidad de las cosas a las estoy acostumbrado a darme cuenta.

Generalmente una de las cosas de las que casi siempre ignoro soy yo mismo, y a veces cuando trato de explicarme por que me ocurren las cosas que me pasan, no alcanzo a darme cuenta con claridad de yo que hice o que dije, o que pensé, o de que me acordé, en fin todo lo que tiene que ver conmigo y de lo que no tengo conciencia por no darme cuenta.

Ahora podemos hacer algunos ejercicios que pueden resultarnos divertidos, interesantes o dolernos y asustarnos porque no nos guste la parte de nosotros que descubramos, sin embargo, el mejor aliado que podemos tener en la vida, es un conocimiento más claro y más rico de nosotros mismos.

Ejercicio 1.- Hagamos una lista en este momento de las cosas de las que ahora me puedo dar cuenta, por ejemplo: me doy cuenta de...

- que estoy sentada en una posición incómoda
- que mi estómago me arde porque ya tengo hambre
- que estoy pensando que otras cosas más puedo poner de ejemplo

Ejercicio 2.- ¿Cuánto dura mi capacidad de darme cuenta? Por ejemplo: trata de poner atención a la manecilla del segundero del reloj y ve cuanto tiempo puedes atender a su movimiento sin distraerte. ¿Poco? Imagínate que pasa contigo cuando en clases quieres atender al maestro, ¿Qué cosas son las que generalmente te distraen? Tal vez si tratas de observarte una semana, al final tengas una lista de sorpresas.

Ejercicio 3.- También podemos hacer lo mismo con aquello a lo que casi nunca ponemos atención, eso que casi nunca vemos, oímos, o no nos damos cuenta que sentimos, una semana más te dará una nueva lista.

Ejercicio 4.- Tratemos ahora de ver eso que casi nunca podemos, ¿cómo se te ocurre que lo podemos hacer?

Ejercicio 5.- Ahora inténtalo con eso que no oímos...

Ejercicio 6.- Las emociones son algo más difícil de darnos cuenta, por que casi siempre están asociadas, a pensamientos, a recuerdos, a impresiones pasadas que nos dejaron muchas cosas de las que no nos dimos cuenta, ¿Cómo podemos empezar a ponerle atención a nuestras emociones?

#### EJERCICIOS CORRELATIVOS

Ejercicio C1.- Tápate todo un día un oído y registra que pasa.

Ejercicio C2.- Tápate ahora un ojo y ¡hecha ojo a que pasa!

Ejercicio C3.- ¿Te puedes dar cuenta de qué es lo que cambia tu manera de mirar a las personas según de quién se trate o de en qué momento?

Ejercicio C4.- Puedes descubrir ahora cuáles son esos pensamientos o sensaciones que te distraen cuando tratas de leer o hacer un trabajo.

Ejercicio C5.- ¿Te das cuenta de que personas te dan temor en la escuela? ¿Alcanzas a darte cuenta por qué?

Ejercicio C6.- ¿La sensación de gusto es algo externo que nos sucede o es algo que nosotros podemos ponerle a nuestras vivencias?

Estos ejercicios funcionan como un álbum en el que coleccionamos fotografía y películas nuestras, sólo que esas fotos y escenas, van quedando grabadas en una parte de nuestra memoria que está más cercana a nuestra conciencia y por lo tanto casi de manera automática nos alertan cuando vivimos situaciones similares. De esta manera lo que no estábamos acostumbrados a ponerle atención, resulta que se la ponemos ahora y las cosas ya no se repiten igual.

**PROGRAMA: PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN DIDÁCTICA**  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

HORAS: 4            CRÉDITOS: 8  
ALICIA VAZQUEZ

ELABORO:

**PRESENTACIÓN**

Dentro del campo de "Docencia" de la licenciatura, PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN DIDÁCTICA es un espacio curricular de formación práctica en torno a las tareas que requiere la práctica docente en función de la planeación de las estrategias didácticas y de la conducción de los procesos que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje, esto es, el espacio donde se concreta la dimensión instrumental de la didáctica.

Pretendemos que esta concreción sea coherente con la intención de integrar la teoría en la práctica y con la concepción de 'didáctica' sustentada en el programa de DIDÁCTICA GENERAL, como teoría de la enseñanza, conocimiento construido a partir de una praxis específica, 'la docencia', que como campo de conocimiento, articula un proyecto político social y un conjunto de supuestos teóricos con la realidad educativa.

**OBJETIVOS**

1.- Que los alumnos adquieran aprendizajes prácticos con respecto de los aspectos didácticos instrumentales.

2.- Ampliar la conceptualización de los alumnos, sobre los diversos enfoques que abordan como objeto de estudio, la programación y evaluación didácticas, a través del intercambio de información, experiencias y análisis crítico, que contraste los supuestos teóricos con los referentes empíricos sistematizados en el trabajo de grupo.

3.- Diseñar una propuesta didáctica y su estrategia de evaluación y aplicarla en su propio grupo.

**METODOLOGÍA:**

Aplicando el metamodelo de la Didáctica Autogestiva y dentro de la concepción del taller creativo se pretende en este seminario-taller, abordar tres niveles de trabajo:

-- Nivel Intergenerativo: orientado por el trabajo de inducción y coordinación entre los participantes, que plantea la cooperación horizontal y la interexperiencia como ejes de construcción del conocimiento.

-- Nivel de Referente Empírico: que aborda ejercicios vivenciales y recuperación de experiencias relativas al tema construido del grupo por el grupo y para el grupo.

-- Nivel Teórico-Conceptual: revisión y análisis de conceptos, ideas y categorías que se planteen en las discusiones y/o exposiciones, a partir de un texto eje que el alumno debe leer en su totalidad y reforzado con lecturas concurrentes a los temas delimitados por los contenidos.

Se propone como texto eje: PANZA, González Margarita, et al (1993) OPERATIVIDAD DE LA DIDÁCTICA. Tomo 2, 5a. Ed.. Guernika, México.

#### CONTENIDOS DE APRENDIZAJE

##### UNIDAD I.- LAS ESTRUCTURAS DIDÁCTICAS DE LA PRACTICA DOCENTE

- 1.1 - Socialización y formación: La programación
- 1.2 - Comunicación (La relación didáctica)
- 1.3 - Las tareas escolares

##### UNIDAD II.- EL DISEÑO DE LA PRACTICA

- 2.1 - Los Contenidos
- 2.2 - El contexto de la enseñanza (Hábitos y actitudes)
- 2.3 - Formas del diseño
- 2.4 - Mi diseño

##### UNIDAD III.- LA EVALUACIÓN DIDÁCTICA

- 3.1 - Evaluación y Control: Objetivos y calidad
- 3.2 - Evaluando Contenidos
- 3.3 - Los resultados finales: Rendimiento y calificación
- 3.4 - Mi estrategia de evaluación

##### UNIDAD IV.- ESTE ES MI PROYECTO

- 4.1.- El contenido
- 4.2.- ¿Hábitos y Actitudes?
- 4.3.- Estrategia de evaluación y calificación
- 4.4.- ¿Cómo me salió?

#### ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN:

ASISTENCIA: puntualidad y presencia. (30%)

PARTICIPACIÓN: aportes; integración; puntualidad; resúmenes, cuadros y gráficas. (40%)

TRABAJO FINAL: original, aportante, inteligible y pertinente. (30%), a partir del texto central. (Margarita Panza et. al.). y las autoevaluaciones parciales.

Se efectuarán una evaluación al término de cada unidad y una evaluación final tanto individual como del seminario-taller en su conjunto.

**PROGRAMA: FORMACIÓN ÉTICA Y PROCESOS DE ENSEÑANZA**  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA  
MATERIA OPTATIVA

SEMINARIO-TALLER: FORMACIÓN ÉTICA Y PROCESOS DE ENSEÑANZA.

HORAS: 4                      CRÉDITOS: 6  
VAZQUEZ FUENTE

ELABORÓ: ALICIA

#### PRESENTACIÓN

Siguiendo con la misma línea de investigación presentada en el curso anterior "La relación didáctica y la significación en los procesos de aprendizaje y de enseñanza", en este seminario se aborda la problemática ética en la formación profesional y las determinaciones que plantean los estilos cognitivos y de enseñanza, a través de los vínculos que se establecen en el aula y de las estrategias didácticas seguidas por los enseñantes. Cabe precisar que también en los objetivos se da una continuidad por conservar la metodología de la Didáctica Autogestiva para la enseñanza y el aprendizaje.

#### OBJETIVOS

- Profundizar en el estudio y análisis de los diversos enfoques que abordan como objeto de estudio la tarea de enseñar y sus implicaciones didácticas, a través del intercambio de información, experiencias y análisis crítico, que contraste los supuestos teóricos con los referentes empíricos sistematizados individualmente y en el trabajo de grupo.
- Construir una perspectiva amplia de los elementos éticos en las prácticas profesionales y su abordaje en los procesos de formación.
- Analizar las implicaciones de la ética en la enseñanza y su impacto en la ética social

#### ESTRUCTURA METODOLÓGICA:



El curso-taller se desarrollará en tres niveles metodológicos y a partir de un texto eje de integración que propicia cuatro espacios de problematización:

- Nivel teórico: Donde se analizarán enfoques, perspectivas, categorías, paradigmas, conceptos, etc.
- Nivel empírico: En el que se abordarán planteamientos y propuestas de diversos trabajos de investigación, que amplíen la comprensión de los procesos y respondan a las diferentes cosmovisiones de los alumnos.
- Nivel intergenerativo operativo: Que se irá construyendo por los participantes, mediante estrategias didácticas de integración, operación y discusión grupal.

#### NÚCLEOS TEMÁTICOS:

- 1.- La formación ética
- 2.- La ética en la formación profesional
- 3.- La práctica de la enseñanza y su ética correspondiente
- 4.- El cruce enseñanza y ética social

#### UNIDADES DIDÁCTICAS:

- 1.- ¿Qué es la Ética profesional? Génesis y praxis
- 2.- Estructuras axiológicas y aprendizaje (Castañeda)
- 3.- Los retos de la formación de actitudes ante la enseñanza. (Dewey)
- 4.- Libertad, seguridad, identidad y autoestima: ¿Valores, fines o resultantes educativos? (Rogers)
- 5.- Creatividad y educación: ¿Para qué enseñamos? (Veraldi)
- 6.- La "Enseñanza" como profesión. (Hernández y Sancho)
- 7.- Propuestas para la formación ética de los enseñantes. Una mirada histórica
- 8.- La ética en la formación de los maestros hoy.
- 9.- Enseñanza y ética social: La esperanza de la razón.

#### ESTRATEGIA EVALUATIVA:

La propuesta plantea un proceso permanente de autoevaluación, soportado por una estrategia permanente de depositar en el alumno la responsabilidad fundamental de su proceso de formación y acercarle los criterios y las estrategias que le faciliten una percepción más objetiva de sí mismo, de sus procesos, de sus cambios, de su ubicación y de sus compromisos. El conjunto de autoevaluaciones parciales se traduce al final del seminario taller en una evaluación global, de la que se extrae la calificación académica del alumno.

**PROGRAMA: RELACIÓN DIDÁCTICA Y LA SIGNIFICACIÓN EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE Y DE ENSEÑANZA.**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

CURSO: RELACIÓN DIDÁCTICA Y LA SIGNIFICACIÓN EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE Y DE ENSEÑANZA.

HORAS:5                      CRÉDITOS: 9                      ELABORÓ: ALICIA VAZQUEZ FUENTE

**PRESENTACIÓN**

El curso aborda la necesidad de contar con una visión global más consistente de los paradigmas predominantes en el estudio de la enseñanza y de sus implicaciones específicas en el campo de la didáctica, ámbito que en la educación superior presenta actualmente las crisis teórica y metodológica más aguda y cuyo vacío en nuevos planteamientos y propuestas, empieza a ser objeto de trabajos serios y sistemáticos.

De ahí la necesidad de proporcionar un espacio donde los interesados en el campo de la didáctica, puedan construir o encontrar orientaciones claras y más precisas para abordar los problemas que plantean la relación didáctica, la legibilidad conceptual del maestro y de los textos para los alumnos, los factores determinantes no sólo de un aprendizaje significativo, sino de una enseñanza que también sea significativa para el maestro.

**OBJETIVOS**

- Profundizar en el estudio y análisis de los diversos enfoques que abordan como objeto de estudio la tarea de enseñar y sus implicaciones didácticas, a través del intercambio de información, experiencias y análisis crítico, que contraste los supuestos teóricos con los referentes empíricos sistematizados en el trabajo de grupo.
- Construir una perspectiva global de las tendencias teórico metodológicas predominantes en el campo de la didáctica.
- Analizar algunas aplicaciones y sus resultados en la enseñanza superior.

**ESTRUCTURA METODOLÓGICA:**

El curso-taller se desarrollará siguiendo el metamodelo de la didáctica autogestiva y a partir de tres niveles metodológicos y a partir de un texto eje de integración que propicia cuatro espacios de problematización:

- Nivel teórico: Donde se analizarán enfoques, perspectivas, categorías, paradigmas, conceptos, etc.
- Nivel empírico: En el que se abordarán diversos trabajos de investigación ya concluidos, que serán toma dos como referencia para ejercicios de diseño, aplicación y análisis.
- Nivel intergenerativo operativo: Que se irá construyendo por los participantes, mediante estrategias didácticas de integración y operación grupal.

#### ESPACIOS DE PROBLEMATIZACIÓN:

- 1.- La educación como objeto de investigación
- 2.- Investigación y enseñanza
- 3.- la investigación psicopedagógica
- 4.- La investigación de la relación didáctica y grupos de aprendizaje

#### UNIDADES TEMÁTICAS:

TEXTO EJE: CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen. (1988) TEORÍA CRÍTICA DE LA ENSEÑANZA. Ediciones Martínez Roca. Barcelona.

- 1- El problema entre lo teórico y lo práctico.
- 2- Principales problemas que aborda la investigación en la Didáctica en la enseñanza superior.
- 3- Los paradigmas en la ciencia de la educación: sus significados y la finalidad de la teoría educativa.
- 4- Conceptos básicos para analizar el cambio cognitivo.
- 5- El planteamiento naturalista de la teoría y la práctica educativas.
- 6- El planteamiento interpretativo de la teoría y la práctica educativa.
- 7- Aproximación crítica a la teoría y la práctica de la enseñanza.
- 8- Aportes a la teoría de la enseñanza de la investigación en las ciencias de la conducta.

#### ESTRATEGIA EVALUATIVA:

La propuesta plantea un proceso permanente de autoevaluación, soportado por una estrategia permanente de depositar en el alumno la responsabilidad fundamental de su proceso de formación y acercarle los criterios y las estrategias que le faciliten una percepción más objetiva de sí mismo, de sus procesos, de sus cambios, de su ubicación y de sus compromisos.

El conjunto de autoevaluaciones parciales se traduce al final del curso taller en una evaluación global, de la que se extrae la calificación académica del alumno.

**PROGRAMA: INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**  
**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**CURSO: INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

**JUSTIFICACIÓN**

En los países latinoamericanos es evidente el escaso trabajo de investigación que se ha desarrollado en el campo de la educación de adultos y el interés, s creciente que los ministerios tienen actualmente de dar impulso a esta tarea sustantiva para el desarrollo educativo.

Dada la heterogeneidad de los recursos humanos para atender las propuestas en educación de adultos, la formación de cuadros técnicos calificados en investigación social básica requiere de toda clase de apoyos que la impulsen.

Dentro de las estrategias de capacitación, un curso taller de esta naturaleza, no sólo propicia una mayor concientización de la necesidad de una tarea de investigación institucionalizada, sino que permite mediante la formación profesional, hacer frente al aislamiento y al individualismo.

Por otra parte, el análisis y el planteamiento de soluciones a los problemas que aquejan a la educación de adultos, implica el reto de consolidar y promover la capacidad para investigar y transformar positivamente nuestro campo de trabajo.

**ENFOQUE.**

Por tratarse de un curso básico de investigación social, este curso-taller abordar el análisis de los enfoque teórico metodológicos, las tendencias de la investigación predominantes en la educación de adultos y los factores económico políticos que los países enfrentan en la problemática actual.

**OBJETIVOS.**

\* Construir una perspectiva global de las tendencias teórico metodológicas predominantes en la investigación social actual.

\* Analizar los espacios de aplicación de la investigación dentro del campo de la educación.

\* Conocer los elementos básicos para el diseño y la realización de proyectos de investigación.

## ESTRUCTURA METODOLÓGICA.

El curso-taller desarrollara a partir del encuadre teórico de una Didáctica de la Situación en tres niveles metodológicos:

- Nivel teórico: Donde se analizar n enfoques, perspectivas, categorías, paradigmas, conceptos, etc.
- Nivel empírico: En el que se estudiar n diversos trabajos de investigación ya concluidos, que ser n toma dos como referencia para ejercicios de diseño y aplicación.
- Nivel intergenerativo operativo: Que se irá construyendo mediante estrategias didácticas de integración y operación grupal.

## RELACIÓN DE CONTENIDOS.

- 1.- Teoría del conocimiento y Paradigmas en la investigación educativa.
- 2.- Modelos de investigación.
- 3.- Metodología de la investigación.
- 4.- Problemas de la investigación educativa
- 5.- Diseño de proyectos de investigación.

## Estrategia Evaluativa:

Proponemos un proceso permanente de autoevaluación, soportado por una estrategia permanente de depositar en el alumno la responsabilidad fundamental de su proceso de formación y acercarle los criterios y las estrategias que le faciliten una percepción más objetiva de sí mismo, de sus procesos, de sus cambios, de su ubicación y de sus compromisos. Basado en estas evidencias de su desempeño, responderá a actividades autoevaluativas acotas por la maestra.

El conjunto de autoevaluaciones parciales se traduce al final del curso taller en una evaluación global, de la que se extrae la calificación académica del alumno.

## MODELO DE INTERVENCION SEMI ESTRUCTURADA EN CLASE

- 1.- Tomar como punto de partida la experiencia previa del grupo implementando una dinámica de recuperación de dicha experiencia.
- 2.- Sobre la base del análisis de la experiencia previa, definir el comportamiento específico que se desea observar y precisar las variables concretas que interesan para ver en acción.
- 3.- Diseñar una dinámica donde se pongan en juego la información, las actitudes o las habilidades implicadas en las variables seleccionadas.

### EJEMPLO:

El grupo 19 es muy confrontativo y se dan divisiones serias de poca solidaridad. Al abordar el tema aparecen antecedentes de rencillas heredadas por viejas gestiones administrativas. Cada vez que se aborda el tema del trabajo en equipo, surgen todo tipo de dificultades y descontentos.

VARIABLES A OBSERVAR: participación; liderazgo; predisposición; cambios de actitud. (Actitudes antes de y después de el ejercicio)

### Dinámica:

El grupo se dividió en dos;  
se trazó una línea divisoria del salón por la mitad;  
se le dio a cada equipo un globo inflado representando una fuente de poder vital y necesario.

Se le informa al grupo que aquellos que posean y unan los dos globos tendrán el mayor poder imaginado, y que se percaten de que la línea divisoria deja espacios de tránsito descuidados.

### OBSERVACIONES:

En un primer intento se desata una batalla campal, una buena parte pierde desde la compostura hasta algunos botones, el resultado final es que revientan los dos globos y cunde una especie de frustración y desaliento.

"a". líder de guerra empieza a ser recriminado por no haberse frenado un poco.

"b", "c" y "d" son acusados de apáticos.

"e" apunta la gran pregunta ¿Por qué no negociamos? Pero no le hacen muchos caso.

Se planteó una segunda oportunidad y volví a repartir dos globos. El resultado fue similar. El desencanto es mayor. Introduzco el tema de la irracionalidad que asecha y de cómo un brevísimo esfuerzo por pensar antes de actuar la remonta. ¿Qué sucedió en la tercera oportunidad? Tomaron conciencia.

## **PAUTAS DE SEGUIMIENTO EN HÁBITOS Y ACTITUDES**

### **EN HÁBITOS:**

Se les pide a los presentes que piensen e identifiquen sus mejores hábitos, luego que los escriban en pizarrón en el área derecha.

Ya que se reunió un buen número de hábitos, les pedimos que escriban a la izquierda cómo lo adquirieron.

Finalmente les pedimos que contrasten lo que sucede con sus propios hábitos y lo que hacen en sus grupos para conseguirlos.

Este ejercicio implica el punto de partida, una primera toma de conciencia acerca del tema, que propicia la auto observación de los hábitos académicos a lo largo del curso.

De manera individual en cada sesión observamos a cinco personas acerca de los hábitos de lectura y de tomar nota y se los hacemos notar, haciendo un registro inicial de sus reacciones para poder hacerles el seguimiento correspondiente.

La estrategia consiste en que el maestro devuelva la mayor cantidad de veces posible las consecuencias positivas o negativas que cosecha cada alumno a partir de sus acciones.

### **EN ACTITUDES:**

Con las actitudes hay más recursos ya que estas pueden ser expresadas, por escrito, en procesos de interacción y en procesos de auto reflexión. La estrategia es similar a la de los hábitos, el maestro devuelve al grupo o los individuos como un reflejo de espejo lo que está sucediendo. Incluso se pueden diseñar dinámicas donde la tarea sea observar las actitudes y sus consecuencias y después los directamente aludidos expresen su postura y si el ejercicio le mostró o dejó algo útil.

En este campo es muy importante señalar que las dinámicas deben surgir por la petición del grupo o por una necesidad inminente para desatorar o potenciar el trabajo del grupo. En caso contrario, el maestro se metería a jugar un papel de omnipotencia y sapiencia que puede modelar y convertir a las personas en la "buena cosa" que deberían ser.

El diario de clase es el mejor soporte para desarrollar un seguimiento modesto que oriente las decisiones, las respalde o las corrija en función de evidencias concretas y no de especulaciones interpretativas que pudieran resultar muy distantes de lo que se necesita.

#### RESPUESTAS CONDUCTUALES EN VIDEOS Y TESTIMONIALES

CASSETTE	INSTITUCIÓN	REGISTROS
1	CREFAL-92	RELACIÓN DIDÁCTICA ENTRE ADULTOS
2	CREFAL-92	PAUTAS DE ATENCIÓN PARA EL APRENDIZAJE
3	UPIICSA-MAESTRÍA-94	ATENCIÓN Y TOMA DE CONCIENCIA
4	"	NIVELES DE PARTICIPACIÓN
5	"	"
6	CONALEP T-17-95	TOMA DE CONCIENCIA Y PARTICIPACIÓN
7	" -18-95	"
8	CONALEP-NAL-95	DETERMINANTES DE LA RELACIÓN DIDÁCTICA
9	"	PAUTAS DE PROGRAMACIÓN
10	"	HÁBITOS Y ACTITUDES
11	IPN-UPIICSA-95	PAUTAS DE EVALUACIÓN
12	"	"
13	"	TOMA DE CONCIENCIA Y CAMBIOS DE ACTITUD
14	"	"
15	CONALEP-4C-96	ENSEÑANZA Y COMPROMISO