

TENDENCIAS PEDAGÓGICAS EN LA PRÁCTICA ESCOLAR¹

José Carlos Libaneo

Universidad Católica de Goiás y Universidad Federal de Goiás - Brasil –

¿Qué tendencias pedagógicas predominan en nuestras escuelas públicas?
¿Qué presupuestos teóricos sustentan la práctica docente? ¿Las tendencias en boga, dan resultado en el trabajo pedagógico? ¿En qué medida los contenidos de las licenciaturas se corresponden con las necesidades de sistematización teórica decurrentes del trabajo cotidiano de los docentes?

Partiendo de estos interrogantes el autor analiza presupuestos teóricos y metodológicos de diversas tendencias pedagógicas y ofrece a los maestros una orientación para analizar su práctica docente.

Es cierto que las prácticas escolares contienen, explícita o implícitamente sus presupuestos teóricos. La modalidad por la que los profesores seleccionan y trabajan las materias o eligen técnicas de enseñanza y evaluación dependen mucho de cómo conciben la finalidad de la práctica docente. En este sentido, la mayoría de los docentes probablemente basan su práctica en prescripciones tradicionales que se transformaron en sentido común o en ejemplos de colegas con más experiencia o, también, en el mismo libro didáctico.

Pero, hay sin duda, un buen número de docentes que desea realizar un trabajo más consecuente y, muchas veces, no sabe cómo, inclusive existen aquellos que adoptan la tendencia de moda sin reflexionar sobre si esta elección apunta, de hecho, a las respuestas buscadas.

Se sabe también que, en los cursos de licenciatura son enseñadas ciertas concepciones pedagógicas pero, en general, su contenido gira en torno a las teorías de aprendizaje o de educación que casi nunca tienen correspondencia con las situaciones concretas del aula.

En un artículo publicado en 1981, Saviani describió con mucha propiedad ciertas confusiones que se enmarañan en la cabeza de los maestros. Después de caracterizar la pedagogía tradicional y la nueva, indica la aparición, más reciente,

¹ Artículo publicado en la "Revista da Associação Nacional de Educação", Nº 6, Año 3, 1982. – Sao Paulo – Brasil. Traducción: Hebe San Martín de Duprat; Bs. As., 1986

de la tendencia tecnicista y de las teorías crítico reproductivistas, todas incidiendo sobre el docente. Él escribió: “Los profesores tienen en la cabeza el movimiento y los principios de la escuela nueva. La realidad, no obstante, no ofrece a los docentes las condiciones para instaurar la escuela nueva, porque la realidad en la que actúan es tradicional (...) Pero el drama del docente no termina ahí. A esa contradicción se acrecienta otra: con sus creencias, el maestro se ve presionado por la pedagogía oficial que pregona la racionalidad y la productividad del sistema y de su trabajo, esto es, pone el énfasis en los medios (tecnicismo) (...) Este es el cuadro contradictorio en que se encuentra el docente: su cabeza es escuelanovista, la realidad es tradicional: (...) rechaza el tecnicismo porque se siente violentado por la pedagogía oficial; no acepta la línea crítica porque no quiere recibir la denominación de agente represor”.

En función de estas constataciones, se pretende en este artículo hacer un relevamiento, exploratorio, de las tendencias que se han afirmado en las escuelas a través de la práctica de los docentes, ofreciendo una breve exposición de los presupuestos teóricos y metodológicos de cada una de ellas.

Utilizando como criterio la posición que adoptan en relación a las finalidades sociales de la escuela, las tendencias pedagógicas fueron clasificadas en liberales y progresistas, a saber:

A) Pedagogía liberal:

- 1.- Conservadora
- 2.-Renovada progresista
- 3.-Renovada no directiva

B) Pedagogía Progresista:

- 1.- Libertadora
- 2.-Libertaria
- 3.-De contenidos

Es evidente que tanto las tendencias como sus manifestaciones no son puras ni mutuamente excluyentes, lo que constituye la limitación principal de cualquier tentativa de clasificación. En algunos casos las tendencias se complementan y en otros divergen. De cualquier modo, la clasificación y su descripción podrán funcionar como instrumentos de análisis para que el docente pueda evaluar su práctica en el aula.

Inicialmente se hará una explicación general del cuadro de tendencias para, después, detallar cada una de ellas en sus aspectos teóricos y metodológicos.

A) Pedagogía liberal:

El término liberal no tiene el sentido de “avanzado”; “democrático”; “abierto” como se acostumbra a usarlo. La doctrina liberal apareció como justificación del sistema capitalista que, al defender la preponderancia de la libertad y de los intereses individuales en la sociedad, estableció una forma de organización social basada en la propiedad privada de los medios de producción, también denominada sociedad de clases. La pedagogía liberal, por lo tanto, es una manifestación propia de ese tipo de sociedad.

La educación brasileña, por lo menos en los últimos cincuenta años, fue marcada por las tendencias liberales en su forma a veces conservadora y otra renovada. Evidentemente, tales tendencias se manifiestan en las prácticas escolares y en el ideario pedagógico de muchos docentes, aunque ellos no perciban esa influencia.

La pedagogía liberal sostiene la idea de que la escuela tiene por función preparar los individuos para el desempeño de papeles sociales, de acuerdo con las aptitudes individuales. Para eso los individuos necesitan aprender a adaptarse a los valores y normas vigentes en la sociedad de clases a través del desarrollo de la cultura individual. El énfasis puesto en el aspecto cultural esconde la realidad de las diferencias de clases, pues aunque difunde la idea de la igualdad de oportunidades no tiene en cuenta la desigualdad de condiciones.

Históricamente, la educación liberal se inició con la pedagogía conservadora y, por razones de recomposición de la hegemonía de la burguesía, evolucionó hacia la pedagogía renovada (también denominada escuela nueva o activa), lo que no significó la sustitución de una por la otra; pues ambas convivieron y conviven en la práctica escolar.

En la versión conservadora, la pedagogía liberal se caracteriza por acentuar la enseñanza humanística, de cultura general, en la que cada alumno es educado para llegar, por su propio esfuerzo, a su plena realización como persona. Los contenidos, los procedimientos didácticos, la relación docente – alumno no tiene relación con la cotidianidad del alumno y mucho menos con las realidades sociales. Es la predominancia de la palabra del docente, de las reglas impuestas,

del cultivo exclusivamente intelectual. Generalmente son identificados con la versión conservadora algunas tendencias con acentuada influencia de la pedagogía jesuítica y las que se basan en la acción modeladora de los contenidos humanísticos, cuyo principal representante es Alain.

La versión liberal renovada (escuelanovista) también parte de la cultura como desarrollante de las aptitudes individuales; pero tiene un carácter acentuadamente pragmático. La enseñanza es orientada en el sentido de desarrollar las capacidades individuales en función de su utilización para la vida en sociedad. En términos pedagógicos, la escuela renovada propone la auto-educación, el alumno como sujeto del conocimiento de donde se extrae la idea del proceso educativo como desarrollo de la naturaleza infantil; el énfasis en la adquisición de procesos de conocimiento en oposición a los contenidos; la valorización de la iniciativa del alumno en oposición a la interferencia del adulto. La tendencia liberal renovada se distingue en: “renovada progresivista”, en la forma difundida por los representantes de la escuela progresiva más conocidos entre nosotros: Dewey; Montessori; Decroly y en cierta forma Piaget; y “renovada no directiva”, cuyo principal mentor es Carl Rogers.

B) Pedagogía Progresista:

El término “progresista”, tomado a partir de Snyders (1974), es usado aquí para designar las tendencias que, partiendo de un análisis crítico de las realidades sociales, sustentan implícitamente las finalidades socio – políticas de la educación. Evidentemente, la pedagogía progresista no tiene manera de institucionalizarse en una sociedad capitalista, de ahí que ella es un instrumento de lucha de los docentes junto con otras prácticas sociales.

La pedagogía progresista se ha manifestado en tres versiones: la “liberadora”, más reconocida como pedagogía de Paulo Freire; la “libertaria”, que reúne los defensores de la autogestión pedagógica, la de “los contenidos” que a diferencia de las anteriores, acentúa la primacía de los contenidos en su confrontación con las realidades sociales.

Las versiones liberadora y libertaria tienen en común el antiautoritarismo; la valorización de la experiencia vivida como base de la relación educativa y la idea de la autogestión pedagógica. En función de esto, dan más valor al proceso de aprendizaje grupal (participación en discusiones, asambleas, votaciones, etc.)

que a los contenidos de la enseñanza. Como consecuencia, la práctica educativa solamente adquiere sentido en la práctica social junto al pueblo, razón por la cual prefieren la modalidad de educación popular “no formal”.

La pedagogía progresista “de los contenidos” pretende ser una síntesis de lo tradicional y lo renovado en el sentido de atribuir importancia a la transmisión de contenidos, aunque sin perder de vista la actividad y la participación del alumno.

TENDENCIAS Y PRACTICAS ESCOLARES

Analizaremos ahora algunos aspectos de la práctica escolar; el papel de la escuela; los contenidos de la enseñanza; métodos; relaciones profesor – alumno – aprendizaje que caracterizan cada una de las tendencias aquí expuestas.

1) TENDENCIA LIBERAL CONSERVADORA:

-Papel de la escuela: consiste en la preparación intelectual y moral de los alumnos para asumir su posición en la sociedad. El compromiso de la escuela es para con la cultura, los problemas sociales pertenecen a la sociedad. El camino cultural en dirección al saber es el mismo para todos los alumnos, siempre que se esfuercen. Así, los más capaces, deben luchar para superar sus dificultades y conquistar su lugar junto a los más capaces. En caso que no lo consigan deben buscar una enseñanza más profesionalizante.

-Contenidos de enseñanza: son los conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas y transmitidos a los alumnos como verdades. Las materias de estudio procuran preparar al alumno para la vida y son determinadas por la sociedad y ordenadas en la legislación. Los contenidos son disociados de la experiencia del alumno y de las realidades sociales, valorizados por su valor intelectual, razón por la que la pedagogía conservadora es acusada de intelectualista y, a veces, de enciclopedista.

-Métodos: se basan en la exposición verbal de la materia y/o la demostración. Tanto la exposición como el análisis son hechas por el docente observando los siguientes pasos: a) preparación del alumno (definición del trabajo, repaso de la clase anterior, despertar el interés); b) presentación (destacar puntos centrales, demostración); c) asociación (combinación del nuevo conocimiento con lo ya conocido por comparación y abstracción); d) generalización (de los aspectos particulares se llega al concepto general y a la exposición sistematizada), e) aplicación (explicación de los hechos adicionales y/o resolución de ejercicios). El

énfasis puesto en los ejercicios, en la repetición de conceptos o fórmulas y en la memorización, apunta a disciplinar la mente y formar hábitos.

-Relación profesor – alumno: la idea de que la enseñanza consiste en repasar los conocimientos para el espíritu del niño es acompañada de otra. La de que la capacidad de asimilación del alumno es idéntica a la del adulto, sólo menos desarrollada. Los programas, entonces, deben estructurarse en progresión lógica establecida por el adulto, sin tener en cuenta las características propias de cada edad. El aprendizaje es así receptivo y mecánico, para lo que se recurre frecuentemente a la coacción. La retención del material ya enseñado es garantizada por la repetición de ejercicios asistemáticos y la recapitulación de la materia. La transferencia del aprendizaje depende del entrenamiento; es indispensable la retención a fin de que el alumno pueda responder a situaciones nuevas de forma semejante a las respuestas dadas en situaciones anteriores. La evaluación se da por verificaciones a corto plazo (interrogatorios orales, deberes) o de plazo más largo (pruebas escritas y tarea para el hogar). El refuerzo es, en general, negativo (castigo, notas bajas, llamado a los padres); a veces es positivo (emulación, clasificaciones).

-Manifestaciones en la práctica escolar: la pedagogía liberal conservadora está viva y actuante en nuestras escuelas. En la descripción presentada se incluyen las escuelas religiosas o laicas que adoptan una orientación humanista – clásica, siendo que ésta se aproxima más al modelo de escuela predominante en nuestra historia educacional. La llamada “pedagogía de los modelos”, divulgada por una obra de Chartier (1978), aclara bastante el pensamiento liberal conservador de muchos docentes. Ella parte de una tradición cultural y atribuye a la educación la función de ofrecer a los alumnos modelos de imitación (autores y obras clásicas, ejemplos); pero permitiendo al alumno la revaloración personal de estos modelos.

Se debe incluir, también, en esta tendencia las teorías del condicionamiento, en especial las de orientación behaviorista. El alumno es sometido a un proceso de control del comportamiento a fin de ser conducido a objetivos previamente establecidos. El aprendizaje es un entrenamiento hecho en base a manuales de instrucción programada, máquinas de enseñar, televisión y el docente es apenas un auxiliar del programa. La enseñanza behaviorista es la versión modernizada y tecnicista de la concepción pedagógica conservadora. Su representante más

conocido es Skinner, pero existen muchas ramificaciones. Los principios de la tecnología educacional basados en el behaviorismo fueron introducidos en Brasil junto con las prácticas escolanovistas y por esa razón serán comentados en el punto siguiente.

2) TENDENCIA LIBERAL RENOVADA PROGRESIVISTA:

-Papel de la escuela: la finalidad de la escuela es adecuar las necesidades individuales al medio social y, para ello, se debe organizar de manera de retratar, cuanto sea posible, la vida. Todo ser dispone dentro de sí mismo mecanismos de adaptación progresiva al medio y de una consecuente integración de esas formas de adaptación en el comportamiento. Tal integración se da por medio de experiencias que deben satisfacer al mismo tiempo los intereses del alumno y las exigencias sociales. La escuela debe brindar las experiencias que permitan al alumno educarse en un proceso activo de construcción y reconstrucción del objeto, en una interacción entre estructuras cognitivas del individuo y estructuras del ambiente.

-Contenidos de enseñanza: como el conocimiento resulta de la acción a partir de los intereses y necesidades, los contenidos de enseñanza son establecidos en función de experiencias que el sujeto vivencia frente a desafíos cognitivos y situaciones problemáticas. Se le otorga, por lo tanto, mucho más valor a los procesos mentales y habilidades cognitivas que a los contenidos organizados racionalmente. Se trata de “aprender a aprender”, o sea, es más importante el proceso de adquisición del saber que el saber propiamente dicho.

-Métodos de enseñanza: la idea de “aprender haciendo” está siempre presente. Se valorizan las tentativas experimentales, la investigación, el descubrimiento, el estudio del medio natural y social, el método de solución de problemas. Aunque los métodos varíen, las escuelas activas o nuevas (Dewey, Montessori, Decroly, Cousinet, Piaget y otros) parten siempre de actividades adecuadas a la naturaleza del alumno y a las etapas de desarrollo. En la mayoría de ellas se acentúa la importancia del trabajo en grupo, no solo como técnica, sino como condición básica del desarrollo mental. Los pasos básicos del método activo son: a) colocar a un alumno en una situación de experiencia que tenga interés por sí misma, b) el problema debe ser desafiante, como estímulo a la reflexión; c) el alumno debe disponer de informaciones e instrucciones que le permitan

investigar y descubrir soluciones; d) las soluciones provisionales deben ser incentivadas y ordenadas con la discreta ayuda del docente; e) se debe asegurar la oportunidad de poner las soluciones a prueba a fin de determinar su utilidad para la vida.

-Relación docente – alumno: no hay un lugar privilegiado para el docente, su papel es auxiliar al desarrollo libre y espontáneo del niño. Si interviene es para dar forma al razonamiento de él. La disciplina surge de la toma de conciencia de los límites de la vida grupal, así, el alumno disciplinado es aquel que es solidario, participante, respetuoso de las reglas del grupo. Para garantizar un clima armonioso dentro del aula es indispensable una relación positiva entre docente y alumnos, una forma de instaurar la “vivencia democrática” tal como debe ser la vida en sociedad.

-Presupuestos de aprendizaje: la motivación depende de la fuerza de la estimulación del problema y de los esquemas de asimilación ya disponibles en el alumno; pero es fundamental que la situación problemática corresponde a los intereses de los alumnos, esto es, que recurra a aspectos motivacionales internos. Así, aprender se transforma en una actividad de descubrimiento, en un auto aprendizaje, siendo el ambiente el medio estimulador. Es retenido lo que se incorpora a las actividades del alumno a través del descubrimiento personal y lo que es incorporado pasa a componer la estructura cognitiva para ser utilizado en nuevas situaciones. La evaluación es fluida e intenta ser eficaz en la medida en que los esfuerzos y los éxitos son rápida y explícitamente reconocidos por el docente.

-Manifestaciones en la práctica escolar: los principios de la pedagogía progresivista han sido difundidos en larga escala en los cursos de licenciatura, y muchos docentes sufren su influencia. Entretanto, su aplicación es reducidísima, no solo por falta de condiciones objetivas como también porque se choca con una práctica pedagógica básicamente tradicional. Algunos métodos son adoptados en escuelas particulares como el Montessori, el método de los centros de interés de Decroly, el método de proyectos de Dewey. La enseñanza basada en la psicología genética de Piaget tiene amplia aceptación en la educación preescolar. Pertenecen también a la pedagogía progresivista, muchas de las escuelas denominadas “experimentales”, las escuelas “comunitarias” y más

remotamente (década del 60') a "escuela secundaria moderna", en la versión difundida por Lauro de Oliveira Lima.

En cuanto al movimiento de la "tecnología educativa", preferimos situarlo aquí y no junto a las tendencias de tipo behavioristas; aunque tenga base teórica en esa corriente. La "tecnología educativa" se fue introduciendo en los sistemas públicos de enseñanza a partir de la tradición progresivista que privilegia a la enseñanza sobre el ángulo de los aspectos metodológicos en contraposición al énfasis puesto en los contenidos de las materias. Así, los recursos ofrecidos por la tecnología de la educación (instrucción programada, planeamiento sistémico, operacionalización de los objetivos de conductas, análisis conductual y secuencia institucional) fueron incorporados a la práctica escolar.

3) TENDENCIA LIBERAL RENOVADA NO DIRECTIVA:

-Papel de la escuela: Se acentúa en esta tendencia el papel de la escuela en la formación de actitudes, razón por la cual, la preocupación central pasa por los problemas psicológicos más que por los pedagógicos o sociales. Todo esfuerzo está puesto en crear un clima favorable a un cambio dentro del individuo, esto es, a una adecuación personal a las solicitudes del ambiente. Rogers (1971) considera que la enseñanza es una actividad excesivamente valorizada. Para él, los procedimientos didácticos, la competencia en la materia, la clase, los libros, todo tiene poca importancia, en cuanto al propósito de ofrecer a la persona un clima de autodesenvolvimiento y realización personal, lo que implica estar bien consigo mismo y con sus semejantes. El resultado de una buena educación es semejante al de una buena terapia.

-Contenidos de enseñanza: El énfasis que esta tendencia pone en los procesos de desarrollo de las relaciones y de la comunicación relega a un papel secundario la transmisión de contenidos. Los procesos de enseñanza buscan facilitar a los estudiantes los medios para que encuentren por sí mismos los conocimientos que, entretanto, son dispensables.

-Métodos de enseñanza: se evitan los métodos tradicionales, prevaleciendo casi exclusivamente el esfuerzo del docente para desarrollar un estilo propio que facilite el aprendizaje a los alumnos. Rogers explicita algunas de las características del profesor "facilitador", aceptación de la persona del alumno,

capacidad de ser confiable, receptivo y tener plena convicción en la capacidad de su autodesarrollo. Su función se restringe a ayudar al alumno a organizarse, utilizando técnicas de sensibilización en las que los sentimientos de cada uno puedan ser expuestos sin amenazas. Así, el objetivo del trabajo escolar se agota en los procesos de mejor relación interpersonal como condición para el crecimiento personal.

-Relación docente – alumno: La pedagogía no directiva propone una educación centrada en el alumno, tendiendo a formar su personalidad a través de la vivencia de experiencias significativa que le permitan desarrollar características inherentes a su naturaleza. El maestro es un especialista en relaciones humanas al garantizar el clima de vinculación personal y auténtica. “Ausentarse” es la mejor forma de respeto y aceptación plena del alumno. Toda intervención es amenazadora, inhibidora del aprendizaje.

-Presupuestos de aprendizaje: La motivación resulta del deseo de adecuación personal en la búsqueda de autorrealización personal y es, por lo tanto, un acto interno. La motivación aumenta cuando el individuo desenvuelve el sentimiento de que es capaz de actuar en términos de alcanzar sus metas personales, esto es, desarrollar la valorización del “yo”, o sea, aprender, por lo tanto es modificar sus propias percepciones; de allí que solo se aprende lo que está significativamente relacionado con estas percepciones. Resulta que la retención se da por la relevancia de lo aprendido en relación al “yo”, o sea, lo que no está incluido en el “yo” no es retenido ni tampoco transferido. Por lo tanto, la evaluación escolar pierde enteramente sentido privilegiando la autoevaluación.

-Manifestaciones en la práctica escolar: Entre nosotros, el inspirador de la pedagogía no directiva es Carl Rogers, en verdad más psicólogo clínico que educador. Sus ideas influyen un número expresivo de educadores y profesores, principalmente orientadores educacionales y psicólogos escolares que se dedican al asesoramiento. Menos recientemente, se puede citar también, tendencias inspiradas en la escuela de Summerhill del educador inglés A. Neil.

4) TENDENCIA PROGRESITA LIBERADORA:

-Papel de la escuela: No es propio de la pedagogía liberadora hablar de enseñanza escolar; ya que su marco es la actuación “no formal”. Sin embargo,

profesores y educadores comprometidos en la enseñanza escolar vienen adoptando presupuestos de esa pedagogía. Así, cuando se habla de educación en general, se dice que ella es una actividad donde profesores y alumnos, mediatizados por la realidad que aprenden y de la que extraen contenidos de aprendizaje, alcanzan un nivel de conciencia de esa misma realidad a fin de actuar sobre ella en un sentido de transformación social. Tanto la educación tradicional, -denominada “bancaria” porque busca depositar informaciones sobre el alumno-, como la educación renovada, -que pretendería una liberación psicológica individual-, son domesticadoras; pues en nada contribuyen para develar la realidad social de opresión. La educación liberadora, por lo contrario, cuestiona concretamente la realidad de las relaciones del hombre con la naturaleza y con los otros hombres, apuntando a una transformación; por eso es una educación crítica (Freire, 1976, 1979, 1980)

-Contenidos de enseñanza: Denominados “temas generadores”, son extraídos de la problematización de la práctica de vida de los educandos. Los contenidos tradicionales son rechazados porque cada persona, cada grupo envuelto en la acción pedagógica dispone, en sí mismo; aunque sea en forma rudimentaria, los contenidos necesarios de los que se parte. Lo importante no es la transmisión de contenidos específicos, sino despertar una nueva forma de relación con la experiencia vivida. La transmisión de contenidos estructurados desde fuera es considerada “invasión cultural” o “depósito de información”, porque no emerge del saber popular. Si llegan a ser necesarios textos de lectura, ellos deberán ser elaborados por los propios educandos, con la orientación del educador.

En ningún momento el inspirador y mentor de la pedagogía liberadora, Paulo Freire, deja de mencionar el carácter esencialmente político de su pedagogía, lo que según sus propias palabras, impide que ella sea puesta en práctica, en términos sistemáticos, en instituciones oficiales antes de la transformación de la sociedad. De ahí que su actuación se dé más a nivel de educación extraescolar. Esto no ha impedido que sus presupuestos sean adaptados y aplicados por numerosos docentes.

-Métodos de enseñanza: “Para ser un acto de conocimiento, el proceso de alfabetización de adultos demanda, entre educadores y educandos, una relación

de auténtico diálogo; aquella en la que los sujetos del acto de conocer se encuentran mediatizados por el objeto de conocimiento (...)” “El diálogo compromete activamente a ambos sujetos del acto de conocer; educador – educando y educando – educador”

Siendo así la forma de trabajo educativo, es el “grupo de discusión” a quien cabe autogenerar el aprendizaje, definiendo el contenido y la dinámica de las actividades. El docente es un animador que, por principio, debe “descender” al nivel de sus alumnos, adaptándose a sus características y al desenvolvimiento propio de cada grupo. Debe caminar “junto”, intervenir lo mínimo indispensable; aunque no se prive de brindar una información más sistematizada cuando sea necesario. Los pasos del aprendizaje (codificación, decodificación y problematización de la situación), permitirán a los educandos un esfuerzo de comprensión de lo “vivido” hasta llegar a un nivel más crítico de conocimiento de la realidad, siempre a través del intercambio de experiencias en torno a la práctica social. Si en eso consiste el contenido del trabajo educativo, se dispensa un programa previamente estructurado, trabajos escritos, clases expositivas, como también cualquier tipo de verificación directa de aprendizaje. Todas estas, son formas propias de la “educación bancaria”, por lo tanto, domesticadoras. Entretanto, se admite la evaluación práctica de vivencias entre educador – educandos en el proceso de grupo y, a veces, la autoevaluación hecha en términos de los compromisos asumidos con la práctica social.

-Relación docente – alumno: En el diálogo como método básico, la relación es horizontal, en el que el educando y educador se poseionan como sujetos en el acto de conocimiento. El criterio de buena relación es la total identificación con el pueblo, sin lo que la relación pedagógica pierde consistencia. Se elimina, por supuesto, toda relación de autoridad, bajo pena de que esta inviabilice el trabajo de concientización de “aproximación de conciencias”. Se trata de una “no directividad”; pero no en el sentido del docente que se ausenta (como en Rogers) sino que permanece vigilante para asegurar al grupo un espacio humano para “pronunciar su palabra”, para expresarse sin neutralizarse.

-Presupuestos de aprendizaje: La propia definición de “educación problematizadora” como correlación de la educación liberadora, revela la fuerza motivadora del aprendizaje. La motivación se da a partir de la codificación de una situación – problema, de la que se toma distancia para analizarla

críticamente. Este análisis incluye el ejercicio de abstracción a través del que se busca alcanzar, por medio de la representación concreta, la razón de ser de estos hechos.

Aprender es un acto de conocimiento de la realidad concreta, esto es de la situación real vivida por el educando y solo tiene sentido si resulta de una aproximación crítica a esa realidad. Lo que es aprendido no deriva de una imposición o memorización, sino del nivel crítico de conocimiento al que se llega por el proceso de comprensión reflexiva y crítica. Lo que el educando transfiere, en términos de conocimiento, es lo que fue incorporado como respuesta a las situaciones de opresión, o sea, su compromiso en la militancia política.

-Manifestaciones en la práctica escolar: La pedagogía liberadora tiene como inspirador y divulgador a Paulo Freire, que ha aplicado sus ideas personalmente en diversos países, primero en Chile, después en África. Entre nosotros ha ejercido influencia expresiva en los movimientos populares y sindicatos y, prácticamente se confunde con la mayor parte de las experiencias de lo que se denomina "educación popular". Existen diversos grupos de esta naturaleza que viven actuando no solo a nivel de la práctica popular, sino también a través de publicaciones, con relativa independencia en relación a las ideas originales de la pedagogía liberadora. Aunque las formulaciones teóricas de Paulo Freire se limiten a la educación de adultos o a la educación popular en general, muchos docentes intentan colocarlas en práctica en todos los niveles de la enseñanza formal.

5) TENDENCIA PROGRESITA LIBERTARIA:

-Papel de la escuela: La pedagogía libertaria espera que la escuela ejerza una transformación en la personalidad del alumno en un sentido libertario y autogestionario. La idea básica es introducir modificaciones institucionales, a partir de los niveles subalternos, que luego van a ir contaminando todo el sistema. La escuela instituirá, - basándose en la participación grupal- mecanismos de cambios institucionales (asambleas, consejos, elecciones, reuniones, asociaciones, etc.) de tal manera que el alumno, actuando en las instituciones "externas" lleve para allá todo lo que aprendió. Otra forma de actuación de la pedagogía libertaria correlativa a la primera es, aprovechando el margen de

libertad del sistema, crear grupos de personas con principios educativos autogestionarios (asociaciones, grupos informales, escuelas autogestionarias). Por lo tanto, existe un sentido expresamente político en la medida en que se afirma el individuo como producto de lo social y que el desarrollo individual solo se realiza en el colectivo. La autogestión es, así, un contenido y un método; resume tanto el objetivo pedagógico como el político. La pedagogía libertaria, en su modalidad más conocida entre nosotros, la “pedagogía institucional” pretende ser una forma de resistencia contra la burocracia como instrumento de la acción dominadora del Estado que todo controla (profesores, programas, pruebas, etc.), quitando autonomía.

-Contenidos de enseñanza: Las materias son colocadas a disposición del alumno; pero no exigidas. Son un instrumento más porque lo importante es el conocimiento que resulta de las experiencias vividas por el grupo, especialmente la vivencia de mecanismos de participación crítica. “Conocimiento” aquí no es la investigación cognitiva de lo real para extraer de él un sistema de representaciones mentales, sino el descubrimiento de respuestas a necesidades y exigencias de la vida social. Los contenidos propiamente dichos son los que resultan de necesidades e intereses manifiestos por el grupo y que no son, necesariamente y ni siquiera indispensablemente, las materias de estudio.

-Métodos de enseñanza: Es la vivencia grupal en su forma autogestionaria en la que los alumnos buscarán encontrar las bases más satisfactorias de su propia “institución”, gracias a su propia iniciativa y sin ninguna forma de poder. Se trata de “poner” en manos de los alumnos todo lo que fuera posible; el conjunto de la vida, las actividades y las organizaciones de trabajo dentro de la escuela (salvo la elaboración de los programas y la decisión de los exámenes que no dependen ni de los docentes ni de los alumnos). Los alumnos tienen libertad de trabajar o no, quedando el interés pedagógico en la dependencia de sus necesidades o de las del grupo.

El progreso de la autonomía, excluida cualquier dirección desde fuera del grupo, se da en un “crescendo”; primeramente la oportunidad de contactos, aberturas, relaciones informales entre los alumnos. En seguida el grupo se comienza a organizar, de manera que todos puedan participar en discusiones, cooperativas, asambleas, esto es, en diversas formas de participación y expresión a través de la palabra; quien quiera hacer otra cosa o logra un acuerdo con el grupo o se

retira. En el tercer momento, el grupo se organiza en forma más efectiva y finalmente, en el cuarto momento, comienza la ejecución del trabajo.

-Relación docente – alumno: La pedagogía institucional busca en “primer lugar transformar la relación docente –alumno en el sentido de la no directividad, esto es, considerar desde el comienzo la ineficacia y la nocividad de todos los métodos basados en las obligaciones y amenazas”. Aunque el docente y el alumno sean desiguales y diferentes, nada impide que el docente se ponga al servicio del alumno, sin imponer sus concepciones e ideales, sin transformarlo en “objeto”. El docente es un orientador y un catalizador, él se mezcla con el grupo para la reflexión en común.

Si los alumnos son libres frente al docente, también él lo es en relación a los alumnos (él puede, por ejemplo, negarse a dar una respuesta a una pregunta, permaneciendo en silencio). Sin embargo esta libertad de decisión tiene un sentido muy claro; si el alumno decide no participar, lo hace porque no se siente integrado; pero el grupo tiene responsabilidad en este hecho y esto se va a ver, cuando el docente calle a una pregunta, su silencio tiene un significado educativo que puede, por ejemplo, ser una ayuda para que el grupo asume la respuesta o la situación creada. Al profesor cabe la función de “consejero” y otras veces de instructor – monitor según la disposición del grupo. En ningún momento esos papeles del profesor se confunden con el del “modelo”, pues la pedagogía libertaria niega toda forma de poder o autoridad.

-Presupuestos de aprendizaje: Las formas burocráticas de las instituciones existentes, por su carácter impersonal, comprometen el crecimiento personal. El énfasis en el aprendizaje informal, vía grupo y la negación de toda forma de represión. Buscan un desarrollo de personalidades más libres. La motivación, está por lo tanto, en el interés de crecer dentro de la vivencia grupal; pues supone que el grupo devuelve a cada uno de sus integrantes la satisfacción de sus aspiraciones y necesidades.

Solo lo vivido, lo experimentado, es incorporado y utilizable en situaciones nuevas. La relevancia que se le otorga al saber sistematizado se basa sobre su posible uso práctico. Por eso mismo, no tiene sentido ninguna iniciativa de evaluación del aprendizaje, por lo menos, en términos de contenidos.

-Otras tendencias pedagógicas correlativas: La pedagogía libertaria abarca casi todas las tendencias antiautoritarias en educación, entre ellas, las anarquistas, psicoanalíticas, sociológicas y también las docentes progresistas. Aunque Neill y Rogers no pueden ser considerados progresistas (como lo entendemos aquí) no dejan de influir a algunos libertarios como Lobrot. Entre los extranjeros debemos citar a Vazquez y Oury entre los más recientes y Ferrer y Guardia entre los más antiguos. Particularmente significativo es el trabajo de Freinet que ha sido muy estudiado entre nosotros, existiendo algunas escuelas que aplican su método.

Entre los estudiosos y divulgadores de la tendencia libertaria se puede citar a Mauricio Tragtembreg, a pesar que la tónica de sus trabajos no sea propiamente pedagógica, y sí de crítica a las instituciones a favor de un proyecto autogestionario. En términos propiamente pedagógicos, inclusive con propuestas efectivas de acción escolar, citamos a Miguel González Arroyo.

6) TENDENCIA PROGRESISTA “DE LOS CONTENIDOS”:

-Papel de la escuela: La difusión del contenido es la tarea primordial. No contenidos abstractos, sino concretos y por lo tanto, indisociables de las realidades sociales. La valorización de la escuela como instrumento de apropiación del saber es el mejor servicio que se presta a los intereses populares; ya que la misma escuela puede contribuir a eliminar la selectividad social para hacerla dramática. Si la escuela es parte integrante del todo social, actuar dentro de ella es también actuar hacia la transformación de la sociedad. Si lo que define una pedagogía crítica es la conciencia de sus condicionantes histórico – sociales, la función de la pedagogía “de los contenidos” es dar un paso al frente en el papel transformador de la escuela; pero a partir de las condiciones existentes. Así, la condición clave para que la escuela sirva a los intereses populares es garantizar a todos una buena enseñanza, entendido esto como la apropiación de contenidos escolares básicos que tengan resonancia en la vida de los alumnos. Así entendida, la educación es “una actividad mediadora en el seno de la práctica social global”, o sea, una de las mediaciones por las que el alumno, a través de la intervención del docente y por su propia participación activa, pasa de una

experiencia inicialmente confusa y fragmentada (sincrética), a una visión sintética, más organizada y unificada (Snyders, 1974 en Saviani 1982)

En síntesis, la actuación de la escuela consiste en la preparación del alumno para el mundo adulto y sus contradicciones, proveyéndole instrumentos por medio de la adquisición de contenidos y de la socialización para una participación organizada y activa en la democratización de la sociedad.

-Contenidos de la enseñanza: Son los contenidos culturales universales que se constituyeron en dominios de conocimiento relativamente autónomos incorporados por la humanidad; pero aparentemente reevaluados en función de las realidades sociales. Aunque se acepte que los contenidos son realidades exteriores al alumno, que deben ser asimilados y no simplemente reinventados, ellos no son cerrados y refractarios a las realidades sociales. No basta que los contenidos sean enseñados, aún bien enseñados; es necesario que se conecten de forma indisociable a su significación humana y social.

Esta manera de concebir los contenidos del saber no opone la cultura erudita y la cultura popular o espontánea. Es más una relación de continuidad en que, progresivamente, se pasa de la experiencia inmediata y desorganizada al conocimiento sistematizado. No es que la primera aprehensión de la realidad sea equivocada; pero es necesario la ascensión a una forma de elaboración superior, conseguida por el mismo alumno, con la intervención del docente.

La postura de la 'pedagogía de los contenidos', al admitir un conocimiento relativamente autónomo, asume el saber teniendo un contenido relativamente objetivo, pero al mismo tiempo introduce la posibilidad de una reelaboración crítica frente a ese contenido. Como sintetiza Snyders(1976) al mencionar el papel del docente, se trata por un lado de obtener el acceso del alumno a los contenidos relacionados con su experiencia concreta, la continuidad; pero por el otro lado, de proporcionar elementos de análisis crítico que ayuden al alumno a superar la experiencia, los estereotipos, las presiones difusas de la ideología dominante, es la ruptura.

De estas consideraciones resulta claro que se puede ir del saber al compromiso político, pero no a la inversa, bajo el riesgo de afectar la propia especificidad del saber y hasta de caer en una forma ideológica que es lo que se critica a la pedagogía tradicional y a la pedagogía nueva.

-Métodos de enseñanza:

La cuestión de los métodos se subordina a la de los contenidos; si el objetivo es privilegiar la adquisición del saber y del saber vinculado a las realidades sociales; es preciso que los métodos favorezcan la correspondencia de los contenidos con los intereses de los alumnos y que estos puedan reconocer en los contenidos el auxilio a su esfuerzo de comprensión de la realidad (práctica social). No se trata de métodos dogmáticos de transmisión del saber de la pedagogía tradicional, ni de su sustitución por el descubrimiento, investigación o libre expresión de las opiniones como si el saber pudiese ser inventado por el niño en la pedagogía renovada.

Los métodos de una 'pedagogía de contenidos' no parten entonces de un saber artificial depositado desde afuera ni de un saber espontáneo, sino de una relación directa con la experiencia del alumno confrontada con el saber traído desde afuera. El trabajo del docente relaciona la práctica vivida por los alumnos con los contenidos propuestos por el docente, momento en el que se dará la 'ruptura' en relación poco elaborada. Tal ruptura sólo es posible con la introducción explícita, por parte del docente, de los elementos nuevos de análisis a ser aplicados críticamente a la práctica del alumno. En otras palabras, una clase comienza por la constatación de la práctica real, en seguida la conciencia de esa práctica en el sentido de referirla en términos del contenido propuesto, a la manera de confrontación entre la experiencia y la explicación del docente. Vale decir, se va de la acción, hasta la síntesis, lo que no es otra cosa sino la unidad entre la teoría y práctica.

Relación profesor-alumno:

Si como mostramos anteriormente el conocimiento resulta de intercambios que se establecen entre el medio (natural, social, cultural) y el sujeto, siendo el mediador el docente, entonces la relación, entonces la relación pedagógica consiste en el suministro de las condiciones en que docentes y alumnos puedan colaborar para hacer avanzar esos intercambios. El papel del docente es insustituible, pero se acentúa también la participación del alumno en el proceso. El alumno, con sus experiencias inmediatas en un contexto cultural, participa de la búsqueda de la verdad al confrontarla con los contenidos y modelos explicitados por el docente, este esfuerzo del profesor por orientar, abrir

perspectivas de análisis a partir de contenidos, abarca el estilo de vida de los alumnos, teniendo conciencia, inclusive de los contrastes entre su propia cultura y la del alumno. No se contentará con satisfacer sus necesidades y carencias, buscará despertar otras necesidades, acelerar y disciplinar los métodos de estudio, exigir el esfuerzo del alumno, proponer contenidos y modelos compatibles con sus experiencias vividas, a fin de que el alumno se movilice para una participación activa.

Evidentemente que el papel de mediación ejercido en torno al análisis de contenidos excluye la no-directividad como forma de orientación del trabajo escolar, porque el diálogo docente-alumno es desigual, el docente dispone de una formación (o por lo menos sabe disponer) para enseñar, posee conocimientos y a él cabe hacer el análisis de los contenidos en confrontación con las realidades sociales. La no-directividad abandona a los alumnos a sus propios deseos, como si ellos tuvieran una tendencia espontánea a alcanzar los objetivos esperados de la educación. Sabemos que las tendencias espontáneas y naturales no son tan 'naturales', sino que son tributarias de las condiciones de vida y del medio. No es suficiente el amor para que los hijos estudien más, progresen; es necesaria la intervención del docente para conducir al alumno a creer en sus posibilidades, a ir más lejos, a prolongar su experiencia vivida.

-Presupuestos de aprendizaje:

Por un esfuerzo propio el alumno se reconoce en los contenidos y modelos sociales presentados por el profesor; así puede ampliar su propia experiencia. Aprender dentro de la visión pedagógica de los contenidos, es desarrollar la capacidad de procesar informaciones y tratar los estímulos del ambiente, organizando los datos disponibles de la experiencia. En consecuencia se admite el principio de aprendizaje significativo que supone como paso inicial verificar aquello que el alumno sabe. El maestro necesita saber (comprender) lo que los alumnos dicen o hacen, el alumno necesita comprender lo que el docente trata de decirle. La transferencia del aprendizaje se da a partir del momento de la síntesis, esto es cuando el alumno supera su visión parcial y confusa por una visión más clara y unificadora.

Resulta con claridad que el trabajo escolar necesita ser evaluado, no como juzgamiento definitivo y dogmático, sino como comprobación para el alumno de sus progresos en dirección a nociones más sistematizadas.

-Manifestaciones en la práctica escolar:

El esfuerzo de elaboración de una 'pedagogía de contenidos' está en proponer modelos de enseñanza encaminadas al logro de la interacción contenidos-realidades sociales, por lo tanto tratando de avanzar en términos de la articulación de lo político y de lo pedagógico, aquel como extensión de éste, o sea la educación 'al servicio de la transformación de las relaciones de producción'. Aunque a corto plazo se espere del maestro un mayor conocimiento de los contenidos de su materia y el dominio de las formas de transmisión a fin de garantizar mayor competencia técnica, su contribución 'será' tanto más eficaz cuanto más sea capaz de comprender los vínculos de su práctica con la práctica social global, teniendo en vista (...) 'la democratización de la sociedad brasileña, la respuesta a los intereses de las capas populares, la transformación estructural de la sociedad brasileña' (Mello, 1982).

Dentro de las líneas generales expuestas aquí, podemos citar la experiencia pionera más remota del educador y escritor ruso Makarenko.

Entre los autores actuales podemos citar a Charcel, Suchodolsky, Manacorda, y de manera especial, G. Snyders, además de los autores brasileños que han desarrollado investigaciones relevantes, entre los que se destaca Demerval Saviani. Son exponentes también de las propuestas aquí presentadas, los innumerables maestros de la red pública escolar que se ocupan, competentemente, de una pedagogía de contenidos articulada con la adopción de métodos que garantizan la participación del alumno que, muchas veces sin saberlo, avanza en la democratización efectiva de la enseñanza para los sectores populares.

A FAVOR DE LA PEDAGOGIA DE CONTENIDOS

Seguramente existirán objeciones sobre que estas consideraciones conducen a posturas antidemocráticas, al autoritarismo, a la centralización del papel del maestro y a la sumisión del alumno.

Pero qué será más democrático, excluir toda forma de dirección, dejar todo librado a la libre expresión, crear un clima amigable para alimentar las buenas relaciones o garantizar a los alumnos la adquisición de contenidos, el análisis de modelos sociales que van a instrumentarlos en la lucha por sus derechos. ¿No serán las relaciones democráticas en el estilo no-directivo una forma sutil de adiestramiento que llevaría a reivindicaciones sin contenido? ¿Representan las relaciones no directivas las reales condiciones del mundo social adulto? ¿Serían capaces de promover la efectiva liberación de su condición de dominado?

Un punto de vista realista de la relación pedagógica no rechaza la autoridad pedagógica expresada en la función de enseñar. Pero no se debe confundir autoridad con autoritarismo. Este se manifiesta en miedo del maestro de ver su autoridad, en la falta de consideración con el alumno o en la imposición del miedo como forma de hacer más cómodo y menos desgastante el acto de enseñar.

Además son incongruentes las dicotomías tan difundidas por muchos educadores entre 'maestro-gendarme o maestro-pueblo', entre los métodos directivos y no directivos, entre enseñanza centrada en el maestro y enseñanza centrada en el alumno. Al adoptar tales dicotomías se diluye la presencia del como mediador de los contenidos que explicita, como si estos fueran siempre imposiciones dogmáticas y que nada aportaran de nuevo. Evidentemente que al propiciar la intervención del docente, no se está concluyendo por la negación de la relación docente-alumno. La relación pedagógica es una relación con un grupo y el clima del grupo es esencial en pedagogía. En este sentido, son bienvenidas las consideraciones formuladas por las 'dinámica de grupos' que enseñan al docente a relacionarse con la clase, a percibir los conflictos, a saber que está tratando con una colectividad y no con individuos aislados, a adquirir la confianza de los alumnos. Entretanto más que restringirse al desafortunado 'trabajo en grupo' o caer en la ilusión de la igualdad profesor-alumno, se trata de encarar el grupo clase como una colectividad donde son trabajados modelos de interacción como ayuda mutua, respeto por los otros, los esfuerzos colectivos, la autonomía en las decisiones, la riqueza de la vida en común e ir ampliando e ir ampliando progresivamente esa noción (de colectividad) hacia la escuela, la ciudad y la sociedad toda.

Por fin situar la enseñanza centrada en el maestro y la centrada en el alumno en extremos opuestos es casi negar la relación pedagógica, porque no hay alumnos

o grupo de alumnos aprendiendo solos y tampoco un docente enseñando a las paredes. Existe una confrontación del alumno entre su cultura y herencia cultural de la humanidad, entre su modo de vivir y los modelos sociales deseables para un proyecto nuevo de sociedad. Y hay un docente que interviene, no para oponerse a los deseos o necesidades, a la libertad o autonomía del alumno, sino para ayudar a superar sus necesidades y crear otras, para ganar en autonomía, para ayudarlo en su esfuerzo por distinguir la verdad del error, para ayudarlo a comprender las realidades sociales y su propia experiencia.