

EDUCACIÓN

Y CULTURA CRÍTICA

W. R. DAROS

Editorial CIENCIA
ROSARIO 1986



Copyright by EDITORIAL "CIENCIA"
Queda hecho el depósito que señala la ley 11.723
Impreso en la Argentina / Printed in Argentine.

ÍNDICE

EDUCACIÓN Y CULTURA CRÍTICA

- 5 **Prólogo.**
- 11 **PRIMERA PARTE: Educación, sociedad y aprendizaje.**
 - 13 I. Educación y sociedad.
 - 34 II. La educación es fundamentalmente aprendizaje.
 - 38 III. Aprendizaje y ciencia.
 - 50 IV. Aprendizaje: entre creencias y ciencias
- 57 **SEGUNDA PARTE: Dos concepciones de aprendizaje crítico.**
 - 59 I. Aprendizaje crítico
 - 62 II. Concepción del aprendizaje crítico y psicosocial de la alfabetización: P. Freiré.
 - 91 III. Concepción del aprendizaje en el espíritu crítico de la ciencia en un contexto social: A. Einstein.
- 111 **TERCERA PARTE: Educación, didáctica y cultura crítica.**
 - 113 I. Delimitación del concepto de educación y de sus fines.
 - 123 II. La relación yo-mundo.
 - 134 III. Los agentes de la formación del hombre.
 - 138 IV. El sentido de la didáctica.
 - 144 V. La didáctica: método y curriculum como recurso de facilitación.
 - 158 VI. Acusaciones a la escuela.
 - 160 VII. El hombre, creador de cultura y producto cultural.
 - 162 VIII. Pluralismo cultural y unidad constitucional
 - 165 IX. Pluralismo cultural y docencia.
 - 189 X. El hombre culto y las instrumentalizaciones de la Cultura.
 - 175 XI. Cultura mistificadora y cultura crítica

PRÓLOGO

"El arte de aprender es el arte de educarse a sí mismo" (A. Rosmini).

En la complejidad del concepto de educación, existe una afirmación condicionante que parece evidente: el individuo y el pueblo que no *aprenden*, nunca serán una persona o una nación educadas. La educación ha sido falsamente planteada como un problema más bien de enseñanza que de aprendizaje. Este matiz que acentúa, aun sin separarlos, ya la enseñanza ya el aprendizaje, divide políticamente a los hombres, con algunas excepciones, en dos categorías: los que conciben la educación como una *imposición* o *transmisión* de verdades —que son por lo general las "verdades" de los impostores- y los que conciben a la educación como una *búsqueda* y un *aprendizaje crítico*, aunque a veces sea modesto y doloroso. Los totalitarismos han tomado siempre la defensa de la enseñanza —se entiende que de "sus verdades"—; pero los pueblos han sobrevivido en la medida en que *aprendieron*, esto es, en la medida en que experimentaron, reflexionaron y *aprovecharon la experiencia reflexiva y vital* para solucionar sus problemas y no cometer nuevamente los mismos errores. Porque con esas experiencias se habían *educado*: no sólo habían mejorado sus inteligencias sino también sus voluntades, su praxis, su sentido de valores tales como la justicia, el amor, la convivencia pluralista, considerados frutos de un esfuerzo que era necesario convalidar constantemente.

No se trata de suprimir la enseñanza ni los puntos de vista políticos o sociales sobre los acontecimientos humanos —lo que es imposible, pues el apoliticismo es también una política. Se trata de *asegurar la libertad de pensamiento y acción en los que aprenden*, de salvaguardar la *pluralidad de criterios* lo que hace críticos a los juicios y democrática a la vida.

Nuestras reflexiones sobre educación parten y suponen constataciones históricas y cotidianas: 1°) la tendencia pendular a suprimir el espíritu democrático, pluralista y participativo, en el hombre argentino; 2°) la incapacidad del sistema escolar para posibilitar el surgimiento de ese espíritu en la concreta situación de enseñanza-aprendizaje. Tras un ropaje de aparente ideología liberal, la educación suele pasar, de hecho, por un proceso de enseñanza autoritario y dogmático, carente de una didáctica en función de una visión democrática del hombre, proceso donde la primacía de la libertad real para aprender queda o bien relegada y finalmente suprimida por los autoritarismos del docente o del Estado (que impone sus métodos o sus contenidos), o bien queda imposibilitada por la vigencia de la irracionalidad y la anarquía.

En este sentido, la reflexión filosófica no puede ser una ideología más que justifique las ideologías —de izquierda o derecha—, sino que se convierte en una *reflexión crítica y antidogmática* que debe acompañar, modesta y audazmente, toda práctica educativa.

La cultura “CríTic^A”, como lo expresamos en el título, hace *reflexionar acerca de los criterios* que utilizamos al pensar y juzgar. La crítica implica constatar los supuestos o “medidas” que empleamos en nuestro conocimiento: lo alto, lo bajo; lo justo o lo injusto; lo verdadero o lo falso, etc. Es sobre todo la manera de pensar científica la que nos exige el control (lógico o empírico) de nuestros conocimientos, para ir descartando nuestros errores. El proceder científico es un proceso de constante aprendizaje y las instituciones educativas (sin reducirse solamente a ello) puede aprovechar este modo de aprender, que tantas mejoras trajo a Occidente y tantas tiene aún por mejorar, sobre todo en el ámbito de los comportamientos sociales.

Estas reflexiones, en consecuencia, no definen a priori y dogmáticamente lo que es la educación, ni justifica a posteriori la situación reinante; sino que, a partir de constataciones históricas y cotidianas, *pretenden defender al hombre*, considerado como un ser con capacidad para aprender y emprender, gradualmente, con libertad y responsabilidad, su propio destino individual y social, con capacidad para el cambio y la reconstrucción a partir del reconocimiento de sus propios condicionamientos.

Este libro está dedicado, por ello, a todos los que —en el modo de pensar de los grandes científicos— creen que “nada hay más práctico que una buena teoría”, aunque una teoría es solo algo *necesario, pero no suficiente*, en el quehacer educativo. Está dedicado a aquellos que —como el autor— se hallan en la práctica docente desde hace muchos años, pero ven como necesaria la interacción de la

teoría con la práctica educativa y saben que lo que dicen es realizable, porque en buena medida ya ha sido pensado y realizado, aunque también saben que una teoría siempre supera con sus ideales los límites duros de la práctica.

Está dedicado, además, a aquellos docentes que desean nuevos y mejores fines para el sistema educativo y para una patria —como lo establece la Constitución Nacional— representativa, republicana y federal; pero que conocen que en la situación de aprendizaje importa tanto el *contenido* como *las formas o métodos* de pensar y actuar críticos, si no queremos que los grandes ideales sean ineficaces por falta de medios concretos que los posibiliten.

La escuela posee, entre otras irrenunciables tareas, la de *ofrecer instrumentos para un pensar y actuar críticos*, la misión de facilitar a los alumnos el empleo de una *pluralidad de criterios* (sociales, políticos, metodológicos, etc.), consciente de los presupuestos, fines e intereses con los que se realizan las acciones humanas. No se trata de despolitizar, sino de posibilitar y facilitar un aprendizaje crítico, pluralista, en función de opciones y acciones más lúcidas. Se trata de una tarea básicamente *liberadora* ante aquellos —docentes, políticos, psicólogos, sociólogos, etc.— que desean *imponer sus verdades*. La imaginación creativa y la exigencia de responsabilidad social intersubjetiva, propias del pensar y del actuar en la *interacción de la verdad y la libertad* pueden tender a un bien común cada vez más justo y humano.

La buena acogida que han tenido algunos de mis escritos en revistas especializadas, tanto europeas como latinoamericanas, me han animado a presentar ahora algunos de ellos en forma de libro. Creo que no es posible actuar eficazmente en educación sin una teoría clara y comprometida, y que, si bien es necesario el compromiso de toda tarea seria, no es igualmente deseable el fanatismo y «I dogmatismo teórico-práctico que absolutiza las premisas.

Aun nuestras más queridas creencias o persuasiones pueden ser erróneas. Los que conocen la falibilidad humana, reconocen que quizás nada haya mejor para educarnos que una enseñanza y un aprendizaje críticos. Asignarle a la escuela y a la universidad la tarea

preferencial de posibilitar y facilitar el surgimiento del pensamiento y actuar críticos no es todo, pero no es poco. "La educación que suprime el juicio crítico, que no despierta un sano sentido crítico, que no cultiva la creatividad, que se mueve sólo en términos de adaptación a la cultura vigente y observancia de un modelo rígidamente estático de sociedad, no es verdadera educación, sino amaestramiento, domesticación y abuso de dominio de unos sobre otros". (*Educación y Proyecto de Vida*, n° 36).

El autoritarismo (de derecha o de izquierda, nacional o internacional) no puede considerar amistosa ninguna crítica, porque *la crítica manifiesta la relatividad de los diferentes supuestos e intereses*, y hace patente la prepotencia intelectual de quienes pretenden poseer e *imponer*, como verdad única y dogmática en los cambiantes asuntos humanos, los propios puntos de vista. En la búsqueda de un bien común, material y cultural, comunitariamente construido y participado, docentes y discantes no se pueden considerar poseedores de la verdad, sino críticos y constantes buscadores de la misma, con la honesta persuasión de que *corrigiendo los errores es posible progresar* sobre los condicionamientos de todo (económicos, sociales, políticos, culturales), porque fundamentalmente creemos en la capacidad del hombre para superar sus mismos condicionamientos. Cada día aumenta irreversiblemente, en las personas, la conciencia de que son o pueden ser ellas mismas los autores y promotores de la historia de la comunidad en que viven. Crece la necesidad de una mayor autonomía y responsabilidad social e individual, por la que todos tienen, democráticamente, igual derecho a pensar y actuar respondiendo por sus acciones. A medida que se acrecienta en el mundo la conciencia humana acerca de los derechos humanos parece surgir la concepción de un nuevo humanismo y de una nueva educación, sobre la base de una verdad más crítica y criticable, de una justicia más igualitaria y participativa, y de una autonomía más eficiente y real.

Desde hace tiempo, los pueblos y hombres latinoamericanos analizan sus estilos de vida (social, económica, política, cultural).

Empleando la crítica por la que somos en parte deudores de la, escuela iniciada por los griegos- desean dar sentido nuevo a la historia latinoamericana y *generar un proceso de educación más liberadora y responsable*. "La educación humaniza y personaliza al hombre cuando logra que éste desarrolle plenamente su pensamiento y su libertad, haciéndolos fructificar en hábitos de comprensión y de comunión con la totalidad del orden real, por los cuales el mismo hombre humaniza su mundo, produce cultura, transforma la sociedad y construye la historia" (*Documento de Puebla*, no 1025).

PRIMERA PARTE:

EDUCACIÓN, SOCIEDAD Y APRENDIZAJE

"Por el mismo hecho de constituirse la práctica educativa en una situación gnoseológica, el papel de educador-problematizador es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento a nivel de "*doxa*" por el conocimiento verdadero, el que se da a nivel de "*logos*" (P. Freiré).

"Para que sea posible desarrollar criteriosamente el juicio subjetivo propio de la *doxa*, resulta necesario cumplir los procesos rigurosos y específicos de la *episteme*. Estos procesos matemáticos vinculados a la *episteme* son los que yo señalo como propios de la escuela. Lo cual no significa que en términos absolutos *enseñanza* sea más importante que *educación*" (G. Gozzer).

"Las garantías de justicia a partir de la inteligencia, en una sociedad que no brinda igualdad en la distribución de recursos y riquezas, es muy limitada" (J. Tedesco).

I. EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

1. Es importante determinar lo que entendemos con el término educación. El concepto educación remite a una realidad compleja, sustentada en diversos factores (persona, familia, sociedad, economía, política, ciencia, escuela, didáctica, psicología, etc.). La realidad educación no sólo es compleja en sí misma sino que, además, es interpretada por un complejo número de ciencias, de teorías e uncieses privados o comunitarios, prácticos o teóricos, económicos V políticos, de hecho e históricos (1).

Ya pasó la época en que la educación podía ser considerada como una crianza (educare) que correspondía solamente a la familia. Hoy el ámbito familiar de cualquier persona ha quedado sobrepasado por el social y afecta a la comunidad organizada, tanto a nivel nacional como mundial. El hombre, más que siempre, es un ser político; pero ya no vive en una polis griega o ciudad-estado, sino en naciones y en continentes interdependientes social y políticamente. En consecuencia, la compleja realidad de la educación sólo podrá ser tratada científicamente si se encuadra en una teoría educativa que permita: a) precisar la realidad a la cual se refiere; b) fijar los (Mínimos con los cuales se expresa; c) coordinar en interpretaciones sistemáticas e hipotéticas los hechos, y d) prever o verificar otros

"Existe una cierta creencia entre profesionales de la educación respecto a que lo esencial de la preparación de un educador es la práctica, llegando incluso a despreciar todo aquello que podría considerarse como "teoría de la educación". Sobre este punto es preciso afirmar de manera rotunda que no existe práctica sin teoría, a menos que tal práctica sea fruto de la

(1) Cfr. ZAPATA, M. Reforma educativa ¿para qué?, México, FCE, 1983, pág. 258. SAVIANI, D. Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina, en Revista Colombiana de Educación, n° 13, 1984, pág. 9. MERANI, A. Educación en Latinoamérica: mito y realidad. México, Grijalbo, 1983, págs. 62 y 174.

improvisación constante. La renovación pedagógica *requiere de un quehacer práctico* que, seguramente, deberá apoyarse en *ovos planteamientos teóricos*, superados de los comúnmente adquiridos; pero no cabe racionalidad ni progreso sin la guía que proporciona un marco teórico bien conocido, con el que se sienta plenamente integrado el educador" (2).

2. En una perspectiva onto- y filogenética, lo que entendemos por educación parece implicar evidentemente dos polos: (*apersona humana* y la *sociedad humana*. Estos polos no son antagónicos en todas las teorías (como en la concepción del liberalismo individualista); entre ellos existe un punto de interacción, de unión y cooperación social.

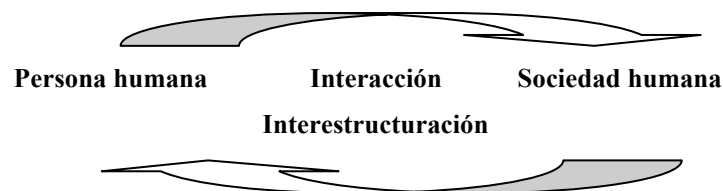
Al hablar de educación resulta imprescindible tener una concepción o *teoría* de lo que es (o se quiere que sea): 1) el hombre y, 2) la sociedad, 3) en interacción. Estas tres realidades surgen y se interestructuran *simultáneamente*, acompañadas de sus herencias o cargas históricas.

"No puedo negar la singularidad de mi existencia, pero esto no quiere decir que mi existencia personal tiene un significado absoluto en sí mismo, aislado de otras existencias, por el contrario, es en la intersubjetividad, mediada por la objetividad, que mi existencia adquiere sentido. El "yo existo" no precede al "nosotros existimos"; se constituye en él" (3).

(2) SARRAONA, J. *Ciencia y tecnología en educación*, en *Revista de Tecnología educativa*, Vol. 8, n° 2, OEA, Chile, 1983, pág. 144. Cfr. NOVAK, J. *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, Alianza, 1982, pág. 17. MOORE, T. *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid, Alianza, 1980, pág. 11. NASSIF, R. *Teoría de la educación*. Madrid, Cincel-Kapelusz, 1984, pág. 19. SCHEUERL, H. *Sobre la cuestión de la fundamentación de las decisiones pedagógicas*, en revista *Educación*, Vol. 30, Tübingen, 1984, pág. 83. MONAKHOV, V. y PYSKALO, A. *La mejora del rendimiento de la escuela primaria en la URSS*, en *Perspectivas*, n° 3, 1984, UNESCO, París, pág. 407.

(3) FREIRÉ, P. y otros. *Educación para el cambio social*. Bs. As., Aurora, 1984, pág. 134. Cfr. DAROS, W. *La teoría relaciona/ de la personalidad según J. Nuttin*. *Reflexiones filosóficas para una teoría del aprendizaje*, en revista *Sapiencia*. Bs. As., 1985, Vol. 40, págs. 49-66.

Nada impide pensar —según ciertas filosofías— que el hombre en su esencia metafísica trasciende el valor del mundo físico. No obstante esto, *el hombre de hecho nace y vive en una sociedad organizada* (familiar, social, económica, política, religiosamente, etc.). A la inversa, no podemos pensar una *sociedad planificada para* nomines planificados ideológicamente por ella, sin una *interacción que* pueda modificar, desarrollar o revolucionar a ambos, pues ambos -persona y sociedad- son agentes con relativas autonomías y relativas dependencias.



En general, la persona de tendencia conservadora tiende a mantener una sociedad conservadora en su estructura, que a su vez lo conserve en su estructura personal. Por el contrario, una persona de tendencia revolucionaria tiende a revolucionar la estructura social que, a su vez, la revolucionará más aún, a no ser que las revoluciones sociales se vuelvan imposibles por la tiranía o por la homogenización que hace desaparecer las diferencias.

3. La *persona humana* (el hombre en su especie y en su desarrollo original) existe siempre en la interacción de un *mundo o sociedad concreta* con limitados recursos, con determinados intereses económicos y políticos. En este contexto debe ser pensado el concepto de *educación*.

"La educación es un despegamiento entre el hombre y el mundo que permite la distancia, la interrogación, la duda, en una palabra el pensamiento crítico... Consiste en una búsqueda de libertad mediante la comprensión de los obstáculos en la construcción de estructuras que sirvan al hombre" (4).

(4) MIRANI, A. *Educación en Latinoamérica...* Op. Cit., pág. 16.

Cualquier *teoría*, pues, sobre educación debe partir de una constatación de tres hechos concretos: a) el hombre concreto, b) una sociedad concreta, c) los modos de interacción. Cabe entonces preguntarse: Educar ¿para qué sociedad? (5). Sociedad ¿para qué concepción del hombre? Educar ¿de qué modo, entre qué juego de fuerzas?

Pero para que cualquier conceptualización adquiera el *status* de *teoría* científica debe superar el necesario pero mero nivel de los hechos, de lo dado, de lo que está en concreto. Una *teoría* formaliza un punto de vista (entre otros) que no es dogmático, sino *hipotético*; ofrece una nueva interpretación y, a veces, una nueva manera de operar y actuar. Una *teoría* —aunque tiene presente hechos y busca confirmarse o refutarse con ellos, no se reduce a ellos— es una creación conjetural, que en su carácter hipotético, vale por su relativa coherencia y autonomía (6). En epistemología se ha superado e integrado la fase positivista. Aun las teorías "bien confirmadas", en el espíritu antidogmático de la ciencia, deben permitir la investigación sobre otros puntos de vista teóricos y prácticos.

"Esta es, pues, mi acusación: lejos de eliminar el progreso, el empirismo moderno ha encontrado una nueva vía de hacer honorables el dogma y la metafísica; esta vía consiste en llamarles "teorías bien confirmadas" y en desarrollar un método de confirmación en que la investigación experimental juega un amplio aunque muy controlado papel...

Es muy interesante ver cómo muchos así llamados empiristas, cuando vuelven al pasado fallan completamente en prestar atención a ciertos hechos muy obvios que son incompatibles con su epistemología empirista. Así Galileo ha sido presentado como un pensamiento que rehuía las

(5) Cfr. GIRARDI, G. *Educare: per qualesocietà?* Assisi, Citadella, 1976.

(6) Cfr. POPPER, K. *El desarrollo del conocimiento científico*. Bs. As Paidós, 1967, pág. 250-289. HEGENBERG, L. *Introducción a la filosofía de la ciencia*. Barcelona, Herder, 1969, pág. 110-133. WARTOFSK Y, M. *Introducción a la filosofía de la ciencia*. Madrid, Alianza, 1976. Vol. I, pág. 374. SELLTIZ, C. y otros. *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid, Rialp, 1976, págs. 530-553.

las especulaciones vacías de los aristotélicos y que limitaba sus propias leyes sobre hechos que él había reunido previa y cuidadosamente. Nada más lejos de la verdad. Los aristotélicos podían aducir numerosos resultados observacionales en su favor. La idea copernicana del movimiento de la tierra, por otra parte, no poseía apoyo observacional independiente, por lo menos no en los primeros 150 años de su existencia. Más aún, era inconsistente con hechos y con teorías físicas altamente confirmadas. Y así es como comenzó la física moderna: no como una empresa observacional, sino *como una especulación* sin apoyo y que era inconsistente con leyes «altamente confirmadas" (7).

Una teoría científica no depende solamente de los hechos de los cuales parte o a los cuales observa y justifica. Ni siquiera la práctica científica real es la autoridad última en ciencia. En otras palabras, el modo como nos educamos o nos educan -actuando, críticamente y evaluando de acuerdo con ciertas teorías- no es necesariamente el único, ni el único científicamente posible o válido. Ninguna conquista científica es un dogma; toda teoría que ayude con su heurística positiva a orientar o definir nuevos problemas es válida en cuanto teoría (8).

4. Una interpretación de lo que es *educación* parte, pues, de "hechos" que interactúan con la interpretación o teoría conjeturada para darles sentido y posibilitar la acción. Pero quien elabora una interpretación teórica, aplicable a la práctica -como sucede mi educación- no sólo tiene en cuenta puntos de partida de la realidad (los hechos o datos) sino, además, ideales, deseos, intereses, fines que podrían lograrse. El hombre, la sociedad, el proceso educativo actual, son, pues, puntos de partida para una interpretación teórica; pero no constituyen necesariamente el ideal que se desea lograr. El ideal, los fines sobrepasan la realidad, a la cual pretenden

(7) FEYERABEND, P. *Cómo ser un buen empirista. Defensa de la tolerancia en cuestiones epistemológicas*. Valencia, Universidad, 1976, pág. 17.

(8) Cfr. LAKATOS, I. *El papel de los experimentos cruciales en ciencia*, en *Teorema*. Vol. V/3, 1975, pág. 396.

dar sentido y guiar. Este es el valor y el límite de la *teoría* con la cual interactúa la práctica. Además está decir que en este proceso de teorización influye no sólo la lógica o coherencia de las conclusiones con los principios, esto es, con creencias u opiniones asumidas como prioritariamente válidas y necesarias; sino que también influyen interferencias externas, propias de las coyunturas y del devenir contingente e histórico en que se realiza la teorización atenta a la realidad y a la determinación de objetivos histórico-concretos (9).

5. Una interpretación teórica, pues, de lo que es *educación* no se identifica con la práctica o realidad observable y vivida; pero tampoco la desconoce o la niega.

En nuestra estimación, la *educación* es, ante todo, un proceso dinámico y vital de aprendizaje, que se da en la interacción del hombre con la sociedad, por el que ambos capitalizan o aprovechan y mejoran la experiencia presente y futura con la ayuda de la experiencia pasada, de modo que ambos, en este proceso, adquieren un creciente grado de autonomía —que no es ni autarquía ni anarquía— en función de un bien común, democráticamente elaborado. En sentido estricto, el aprendizaje es educativo en cuanto *incide* en la persona y en la sociedad y las *compromete* en el esfuerzo de aprender (de acuerdo a ciertos fines, con determinadas valoraciones, mediante precisas y flexibles estrategias de aprendizaje). Es educada la persona que *aprende a aprender*, que adquiere dominio en el proceso de búsqueda renovada, lo que le ayuda, en términos relativos, *a mejorar su calidad de vida* individual y social. Un aprendizaje que fuese mera habilidad técnica, se semeja más al instinto animal —siempre suficiente para lograr sus fines específicos— que al aprendizaje *humano*, donde ninguna adquisición es segura, donde la creatividad es fundamental, donde es vital la constante reforma del sí mismo personal y social.

(9) Cfr. RADNITZKY, G. *El papel de las teorías de la investigación en la fundamentación teórica para la planificación de la ciencia*, en *Teorema*, Vol. V/2, 1975. pág. 239.

En educación, es condición previa, acompañante y concluyente que la persona y la sociedad emitan, actúen y justifiquen intersubjetivamente sus juicios de valor.

En la interacción resulta funesto tanto la *absolutización del hombre* individual, o de un grupo o clase, sobre los demás o sobre la sociedad, (cual acaece en una concepción liberal individualista), como la *absolutización de la estructura social* sobre la iniciativa in-individual en cuanto ésta puede renovar esa estructura en función de un bien común y contra una burocracia establecida (como acaece en las dictaduras colectivistas).

En esta concepción teórica de la educación que aquí delimitamos parte de una doble vertiente: a) de una delimitada *lectura de la realidad social* argentina y latinoamericana; y b) de una *concepción básica del hombre* que interactúa con esa sociedad de hecho estructurada.

Una diversa acentuación sobre una u otra vertiente nos dará como consecuencia una u otra concepción de la educación. La acentuación prioritaria sobre el hombre nos lleva a concebir el proceso de educación como *autoeducación*, a marcar los aspectos psicológicos, individualistas o espiritualistas de la educación. Por el contrario, la acentuación prioritaria sobre la realidad social lleva a pensar el proceso educativo como *heteroeducación* y a remarcar las influencias sociales, políticas, económicas, ambientales sobre la educación.

"Auto y heteroeducación no son dos procesos antitéticos, sino sucesivos y complementarios en la educación de cada sujeto. Es más, la heteroeducación no ha cumplido realmente su cometido si no puede dar paso, en un momento dado, a la autoeducación... Es *cada sujeto* quien en última instancia se educa. A las influencias recibidas sin mediar tal aceptación personal la calificamos entonces de *adoctrinamiento*: imposición de ideas sin que medie una actitud crítica, la adhesión libre del sujeto" (10).

7. En nuestra estimación, ambas vertientes (lo hetero- y lo auto-educativo) son factores presentes en todo proceso educativo. La educación, por cierto, *no se reduce a* la enseñanza, ni menos a la enseñanza formal o escuela. La *educación* es un proceso cuyo protagonista insoslayable es la persona, que se da una forma aprendiendo en interacción con la sociedad. La educación es un proceso de aprendizaje, de desarrollo y cambio (a veces revolucionario) de la persona humana dentro de una sociedad, la cual también se desarrolla y cambia (evolucionando o revolucionándose). La facilitación de este aprendizaje —en la que se inscribe la *didáctica*— es sólo un aspecto de la educación (11).

La *persona* (con sus cambiantes estructuras biológicas, físicas, intelectivas, afectivas, volitivas) y la *sociedad* (con sus cambiantes estructuras legales, políticas, económicas, etc.) *interactúan* siendo ya una, ya la otra, la que motiva cambios con relativos progresos y retrocesos. La sociedad hace al hombre, pero no es menos cierto que los hombres hacen a la sociedad que desean.

En este contexto, el *proceso educativo* es visto como el *aprendizaje* del autodomínio y desarrollo de la persona humana y de la sociedad humana que se organizan interactuando.

8. La sociedad humana posee, sin embargo, un cierto *predominio* sobre el hombre singular: posee más *fuerza* (económica, coercitiva, persuasiva, etc.) y dispone de más *tiempo*. El hombre nace en una sociedad (familiar, nacional, etc.) ya constituida en sus estructuras (económicas,

políticas, etc.). Estas, si bien no son eternas ni Inamovibles, requieren de la reflexión crítica y de la cooperación de todos

(10) FULLAT, O. - SARRAONA, J. *Cuestiones de educación*. Barcelona, CEAC, 1982, pág. 38. Cfr. PERRET - CLERMONT, A. *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang, 1979. CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica*. Grenoble, La Pensée Sauvage, 1985. LAUTRY, S. *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris, PUF, 1980. HILLERT, F. y otros. *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Bs. As., Cartago, 1985, pág. 16.

(11) Cfr. FREIRÉ, P. y otros. *Educación para el cambio...* Op. Cit. Pág. 31-34.

sus hombres organizados para el bien común, a fin de transformarlas (o revolucionarlas) y ponerlas al servicio humanitario de todo hombre. Sólo entonces la educación deja de ser acumulación de conocimientos y supera el conocimiento ingenuo de la realidad por una conciencia y acción críticas. La sociedad no humanizante, entendida como mera empresa económica, "tiende más a formar al trabajador productivo y adaptado que al ciudadano crítico-creativo"; tiende a resguardar los privilegios, más que a favorecer la movilidad social (12). No parece ser humana una sociedad que, por su misma estructura —y no por falta de esfuerzo y de diversidad personal— genera crecientes injusticias de modo que el rico se hace más rico y el pobre siempre más pobre.

"Es evidente que no todos los hombres son iguales en lo que toca a la capacidad física y a las cualidades intelectuales y morales... Más aún, aunque existen desigualdades justas entre los hombres, sin embargo, la igual dignidad de la persona exige que se llegue a una situación social más humana y más justa. Resulta escandaloso el hecho de las excesivas desigualdades económicas y sociales que se dan entre los miembros o los pueblos de una misma familia humana. Son contrarias a la justicia social, a la equidad, a la dignidad de la persona humana y a la paz social e internacional" (13).

9. Como consecuencia del predominio relativo de la sociedad sobre la persona singular ha surgido, a veces, la idea de que *educar es solamente socializar*, integrar a los individuos en una sociedad

(12) DEMO, P. *Perspectivas políticas de la educación y la cultura. Hipótesis sobre la importancia de la educación para el desarrollo*, en *Revista de la CEPAL*, n° 21, Chile, 1983, pág. 150.

(13) Concilio Vaticano II. *Constitución "Gaudium et Spes"*, n° 29. Cfr. FINSTEIN, A. *¿Por qué el socialismo?* en *Mis ideas y opiniones*. Barcelona. Bosch, 1981, pág. 136.

que ellos no construyeron (14). Más concretamente, ha surgido la idea de que *educar es igual a enseñar* lo que se instituciona-

liza en la *escuela* (15). De esta manera, en la bibliografía corriente se identifica *educación* con *escuela* o con *sistema educativo*. Se trata indudablemente de un empobrecimiento y de un desenfoque en el concepto de educación.

Según nuestro modo de ver, el proceso educativo debería tender a un *fin* que es tanto *la socialización en la personalización como la humanización de la sociedad*. Cuando la persona humana es sofocada o alienada por la estructura económica, social y política, entonces naturalmente el proceso educativo propende a convertirse en un proceso de *liberación social*; pero, a su vez, cuando los individuos anárquicamente destruyen toda estructura social, la educación tiende a ser pensada como un *sistema represor de esa anarquía individualista*, en vistas a conservar la sociedad considerada como un *bien común*.

Esto nos lleva a pensar que la educación, idealmente considerada, debiera ser un *proceso de aprendizaje libre pero dentro de ciertas condiciones sociales democráticamente establecidas*. La democracia participativa y pluralista, en efecto, con todos sus límites, se presenta como el único sistema en el cual los individuos pueden elegir y cambiar las autoridades y las estructuras socio-políticas y económicas sin derramar sangre (16). En la democracia, según la clásica definición de Aristóteles, el pueblo constituye una sociedad en la que los protagonistas son los hombres libres,

(14) Cfr *La educación en la perspectiva de la sociología*, en NASSIF, R. *Teoría de la Educación...* Op. Cit., págs. 43-64. DURKHEIM, E. *Educación como socialización*. Salamanca, Sígueme, 1976.

(15) Cfr. ILLICH, I. *Crítica a la liturgia de la enseñanza*, en FREIRÉ, P. y otros. *Educación para el cambio social...* Op. Cit., pág. 79.

(16) Cfr MACPHERSON, C. *La democracia liberal y su época*. Madrid, Alianza, 1981, págs. 113-138. FLISFISCH, A. *El surgimiento de una nueva ideología democrática en América Latina*, en revista *Crítica y Utopía*, n° 9, 1983, págs. 11-29. RABOSSI, E. *Marcos filosófico-políticos: conservadores y reformistas*, en revista *Crítica y Utopía*, n° 12, 1984, págs. 123-137.

pero pobres, en cuanto constituyen la mayoría y son soberanos (17). Cuando este protagonismo es aparente, o ficticio, la democracia también lo es *humanizar* la sociedad, en democracia, es posibilitar concretamente la libertad y la decisión soberana de sus protagonistas.

10. Esta finalidad del proceso educativo (socialización en la personalización y humanización de la sociedad) ha sufrido diversos matices a lo largo de la historia argentina -y en general latinoamericana- al concretarse en instituciones educativas como la escuela (academias, colegios, universidades...)

La *escuela* es una institución social, encuadrada dentro de un régimen legal y político determinado. En un contexto democrático tener la función de: 1) ofrecer los medios para que cada alumno, pobre y libre, aprenda; 2) adquiera contenidos de conocimientos y habilidades teórico-prácticas que hacen a la cultura y necesidades (afectivas, sociales, intelectuales, morales, etc.) del individuo pobre y libre— y de la sociedad (profesionales, hombres con sentido crítico acerca de las decisiones políticas) democrática en que vive (18). La universidad debería prolongar, perfeccionar y recrear esta función; ofrecer la posibilidad de ingresar en los métodos de investigación científica y tecnológica, y como profesional, tener la posibilidad de recrear o satisfacer las exigencias de la cultura y las necesidades del pueblo que constituye la base de la democracia (esto es, los libres aunque pobres que son mayoría y son soberanos).

De esta manera, la escuela y la universidad se convierten en un *medio* (no en un fin) para realizar sistemáticamente la finalidad de la educación: la socialización de la persona y la humanización —en el sentido antes mencionado— de las estructuras de la sociedad.

(17) ARISTÓTELES. *La política*. Lib. VI, Cap. 3.

(18) Cfr. MEYER, W. *Sociabilidad en la escuela*, en revista *Educación. Colección semestral de las aportaciones alemanas recientes en las ciencias* Vol. 24, Tübingen, 1981, pág. 44.

"Si desde la óptica socioeconómica la educación no posee la fuerza que se imagina, desde la óptica política es algo insustituible, en la línea de la realización de la ciudadanía, aunque las relaciones entre ellas no sean mecánicas ni automáticas" (19).

11. Este *medio* (que son las instituciones y sistemas escolares) ha servido, según las diversas épocas históricas, a variados intereses y perspectivas políticas. La escuela argentina -y en general la latinoamericana- nació colonizada. Por sus contenidos, fue europea y española primero, luego en el siglo XIX, de tendencia iluminista, enciclopedista, positivista y directivista por sus métodos (20).

"El maestro aparecía como la figura central del proceso de aprendizaje, ya que él resumía tanto los conocimientos como la autoridad que los legitimaba" (21).

En Argentina y en general en Latinoamérica— en nuestro siglo, después de una crítica al positivismo y de una notable influencia del espiritualismo (que reasumió, juntamente con la concepción de la educación como formación integral espontánea, una técnica didáctica idealistamente disociada de las prácticas sociales vigentes (22), propia de la Escuela Nueva), surgió, ya a mediados de siglo una nueva problemática. Co-

- (19) DEMO, P. *Perspectivas políticas*. Op. Cit., pág. 145. Cfr. RAMA, G. (Comp.) *Educación y sociedad en América Latina y el Caribe*. Santiago, UNICEF, 1980.
- (20) Cfr. CIRIGLIANO, G. *Educación y futuro*. Bs. As., Humanitas, 1982, págs. 20-83. TEDESCO, J. *Educación y sociedad en Argentina 11880-1900!*. Bs. As., Centro Editor de América Latina, 1982, pág. 159. RAMA, G. *La educación latinoamericana. Exclusión o participación*, en *Revista de la CEPAL*, 1983, n° 29, pág. 17.
- (21) TEDESCO, J. *Directivismo y espontaneísmo en los orígenes del sistema educativo argentino*, en revista *Punto de Vista*, n° 19, 1983, págs. 17-26. Cfr. PAZ, M. *La educación argentina*. Córdoba, Universidad, 1979. ZANOTTI, L. *Etapas históricas de la política educativa*. Bs. As., Eudeba, 1973.
- (22) Cfr. TEDESCO, J. *Elementos para una sociología del currículum escolar en la Argentina*, en *El proyecto educativo autoritario*. Bs. As., Flacso, 1983, pág. 17. SAVIANI, D. *Teorías de la educación...* Op. Cit., pág. 12.

menzó a tener vigencia entonces la antigua idea (ya prevista por Saavedra Lamas en 1916) de industrializar rápidamente el país y de acentuar, en consecuencia, la educación técnica y tecnológica. El desarrollo económico -según la concepción espiritualista- no debería, sin embargo, ir en detrimento de la humanidad del hombre. Los estudios técnicos o prácticos podrían estar al alcance de la población, mientras la cultura humanista y creadora de directivos diplomados en la universidad debía estar manos de muy pocos (23). Entonces se hizo sentir la necesidad de desarrollar las energías materiales, recuperando para ello los *recursos humanos* mediante las instituciones y el sistema educativo. Los pensadores de política escolar tomaron a la escuela como medio de desarrollo social y económico, dentro del sistema reinante.

"La educación es un *motor de desarrollo social y económico*. Libera, para el individuo y para la sociedad, las aptitudes y los talentos que favorecen un rendimiento económico y social más elevado.

El desarrollo incide en todos los órdenes de la vida del hombre y su solución urge, en el momento, la entrega comprometida de todos, en la medida de las fuerzas y de la misión personal. Exige, además, la solidaridad de todos y demanda la apertura del hombre hacia un humanismo trascendente, que abarque también los valores del espíritu, es decir, que trascienda el campo puramente material.

Una concepción así del desarrollo no postula el desenvolvimiento económico como meta última y exclusiva, sino como condición necesaria de la justicia social.

El desarrollo educativo de un pueblo es a la vez condición esencial de su progreso económico y garantía irremplazable de su desarrollo social dentro del orden" (24).

- (23) Cfr. TEDESCO, J. *La educación argentina entre 1930 y 1955*, en *El país de los argentinos*. Bs. As., CEAL, 1981, n° 185.
- (24) TREJOS DITTEL, E. *Educación y desarrollo en América Latina*. Bs. As. Librería del Colegio, 1971, pág. 24. Cfr. DI TELLA, T. y otros. *Argentina sociedad de masas*. Bs. As., Eudeba, 1965. GERMANI, G. *Estructura social en la Argentina*. Bs. As., Raiga, 1965.

Dentro de este contexto, la preparación escolar fue vista, de hecho, como una preparación del hombre para el mercado, para la producción económica. Esta concepción de la política escolar pretendía ignorar los conflictos y desigualdades ocultas tras el desarrollo y la brecha social y económica que el mismo desarrollo generaba. El conocimiento, por otra parte, asimilado para ser reproducido favorecía a los grupos que tenían acceso a ese conocimiento, dejando en marginación a los demás. Los económicamente dominados, en su gran mayoría, quedaban privados del acceso al conocimiento y legitimaban las diferencias sociales como si fuesen diferencias escolares (25).

Creer fue considerado como sinónimo de desarrollo principalmente industrial y económico, y para desarrollar era necesario educar (26). La educación fue entendida entonces como tecnología de recursos didácticos con miras a la producción de conocimientos; pero sin profunda relación con el desarrollo pleno de la persona y de los grupos menos favorecidos, con el olvido de los grandes problemas del hombre y de la sociedad.

"Tampoco es bueno que el discurso pedagógico quiera reducirse a un problema de eficacia técnica, soslayando planteamientos de base. Y esto puede producirse al adoptar un modelo tecnicista de la pedagogía por objetivos" (27).

La educación llegó a caracterizarse entonces, de hecho, como un entrenamiento para lograr, rápida y eficientemente, hábitos a fin de ejercer las actividades que los hombres desempeñan en una sociedad en vía de desarrollar sus recursos. En la década del 60 al 70 se vio con demasiada simplicidad una correlación entre los elevados niveles educacionales y el crecimiento economi-

(25) Cfr. BRASLAVSKY, C. *La educación argentina (1955-1980)*, en' *Historia Integral Argentina*. T. VI: *Civiles y militares: las diez presidencias*. Bs. As., CEAL, 1980, pág. 282. Cfr. TEDESCO, J. *Elementos para una sociología...* Op. Cit., pág. 19.

(26) GIMENO SACRISTÁN, J. *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata, 1982, pág. 13.

co (28). En la década del 70 al 80 se creyó percibir la correlación causal entre pobreza y analfabetismo.

12. Si la década del 60 al 70 fue una década signada, en la política educacional, por la idea del *desarrollo*, la década del 70 al 80 vio a la sociedad, y en ella a la escuela, bajo la perspectiva de la perspectiva de la concientización y liberación de la *dependencia económica*. Los países latinoamericanos, y en particular la Argentina, agobiados en forma creciente por una abultada deuda externa, vieron menguadas sus posibilidades de decisión soberana. En consecuencia, se pensó a la instrucción y al sistema escolar como un medio *de liberación de la dependencia*, como un medio de concientización y de ruptura con el sistema imperialista mundial del dinero y de la explotación del hombre. Así se describía entonces la situación:

"Es ésta para nosotros, los argentinos, una época de confusión y desintegración de valores, de agudos conflictos generacionales y de profundos malestares sociales, de hondas tensiones y violencias. Gran parte de estos fenómenos son consecuencia de la intrusión económica foránea y de la perpetuación de estructuras socioeconómicas y culturales inoperantes o deficientes para el momento actual, engendradoras de profundos desequilibrios internos, los que se han visto agravados por la carencia, durante largos años, de procesos políticos institucionales que aseguraran la representatividad de todos los grupos sociales en la toma de fundamentales decisiones políticas, económicas, sociales, educacionales, etc...

Sería ingenuo creer que la dependencia económica pueda no incidir sobre los aspectos nacionales de la educación, la sociedad, la cultura y la política" (29).

(28) Cfr. F ILGUEIRA, C. *Educación o no educar: ¿es este el dilema?*, en revista la *CEPAL*, n° 21, Chile, 1983, pág. 56.

(29) MANGANIELLO, E. *La pedagogía argentina en la encrucijada*. Bs. As., Librería del Colegio, 1976, pág. 7£. Cfr. ROMERO, J. L. *El drama de la democracia argentina*. Bs. As., Centro Editor de América Latina, 1983.

En la década que estamos tratando, el universitario toma conciencia de que "todo es política" y la universidad, convertida ya inicialmente en una "isla revolucionaria", se propuso como un "foco irradiador de la revolución antiimperialista". Mientras el método de la discusión y presión política se hace presente en las aulas, Salvador Allende recordaba a los estudiantes latinoamericanos las limitaciones del poder intelectual, que no es directamente protagónico.

"El que es estudiante tiene una obligación porque tiene más posibilidades de comprender los fenómenos económicos y sociales y las realidades del mundo; tiene la obligación de ser factor dinámico del proceso de cambio, pero sin perder los perfiles, también, de la realidad.

La revolución no pasa por la Universidad, y esto hay que entenderlo; la revolución pasa por las grandes masas... La revolución la hacen, esencialmente, los trabajadores" (30).

La situación de la década 70-80 se vio gravada no sólo con una creciente dependencia económica exterior; sino, además, con gobiernos militares de facto, enfrentados, a veces, a grupos de guerrilla rural y urbana que, por su parte, pretendían tomar el poder político para subvertir los débiles regímenes de democracia formal. Después de una sangrienta lucha, el sistema social y educativo se vio fuertemente controlado por una política autoritaria, que bajo la ideología de la seguridad nacional suprimió por muchos años el ejercicio de las libertades fundamentales de los ciudadanos.

"Está vinculada - esta ideología— a un determinado modelo económico-político, de características elitistas y verticalistas que suprime la participación amplia del pueblo en las decisiones políticas. Pretende incluso justificarse en ciertos países de América Latina como doctrina defensora de la civilización occidental cristiana. Desarrolla un sistema represivo, en concordancia con su concepto de "guerra permanente"." (31)

(30) Cfr. CIRIGLIANO, G. *Universidad y pueblo. Planteos y textos*. Bs. As., Librería del Colegio, 1973, págs. 24 y 114.

(31) *Documento de Puebla*. IIIª Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. Bs. As., San Pablo, 1979, pág. 189. Cfr. DAROS, W. *El hombre*, en revista *Didascalia*, n° 8, octubre de 1979, págs. 465-515.

13. La década de los años 80 se inicia retomando los problemas de las décadas anteriores, pero desde una perspectiva política distinta. La educación escolar se vincula ahora a la *democracia*; a una democracia *pluralista y participativa*. La concepción social y política de la democracia tiene un supuesto antropológico: una concepción en la cual el hombre es *potencia/mente libre* para *buscar la verdad y decidir* sobre su propio comportamiento como persona y como sociedad. La democracia, pluralista y participativa, parece ser, además, un retorno a las bases federales y republicanas. Este ideal no es nuevo ni reciente.

"El problema argentino, paralelo al universal, consiste en revalorizar la democracia y la libertad. No tendremos otra tarea en los años próximos, y es prudente que nos dispongamos a pensar, desde ya, en los *medios* de consolidar los elementos fundamentales de la democracia, y reflexionar sobre los fines que la educación debe cumplir para el robustecimiento del orden constitucional y la creación de las aptitudes indispensables capaces de enfrentar los problemas sociales del mañana" (32).

Cuando el sentimiento y el ejercicio de la libertad participativa, en el marco de la carta fundamental de la nación, desaparece o se atenúa en los hombres de la comunidad, la libertad y la democracia se convierte en algo abstracto y formal. Por ello, una escuela que prepare al hombre democrático, esto es libre y responsable, supone en ella misma -en su estructura- el ejercicio de la libertad y la responsabilidad; supone el valor ético de la razón, de la discusión con diversidad de criterio y con reconocimiento de los límites que esos criterios comportan.

(32) GHIOLDI, A. *Bases de la pedagogía constitucional*. Bs. As., 1944, pág. 175.

En este contexto, las escuelas no son neutras. Más allá de los contenidos de conocimientos de turno que imponen ideológicamente, por depender o estar controladas por el poder nacional, las escuelas han ayudado siempre a mantener el espíritu democrático en cuanto han otorgado herramientas intelectuales para generar juicios críticos y cambios sociales.

"Las escuelas siempre han apoyado el cambio indirectamente, en cierta medida, entregando a los hombres herramientas para desarrollar sus conocimientos y utilizarlos creativamente" (33).

La escuela se quedaría en los *grandes fines pero sin los medios* si no logra funcionalizar los fines mediante una didáctica eficaz y coherente, con miras al aprendizaje del alumno (34), de modo que éste quede capacitado - por su juicio y acción crítica— para participar democráticamente en la sociedad.

"Una democracia política requiere que los grupos sociales carentes de poder económico participen en la definición del desarrollo de la sociedad, y esta participación, salvo en un planteo de destrucción del orden social vigente, no depende meramente de la expresión numérica, sino de la capacidad de escoger y controlar las opciones que pone en práctica el Estado...

Independientemente de las construcciones ideológicas, la organización social reposa en la mayor o menor participación de los grupos sociales en el poder, la riqueza y la cultura; y, en la sociedad moderna, *democracia* quiere decir que quienes sufren las consecuencias de las decisiones poseen el conocimiento suficiente —y, claro está, el poder— para pedir cuentas a los que gobiernan" (35).

(33) ANDERSON, A. y otros. *Educación y cambio social*. Bs. As., Ediciones Culturales Olivetti, 1971. pág. 66.

(34) Cfr. TEDESCO, J. - PARRA, R. *Marginalidad urbana y educación formal*, en *La educación popular en América Latina*. Bs. As., Kapelusz, 1984, pág. 92.

(35) RAMA, G. *Estructura y movimientos sociales en el desarrollo de la educación popular*, en PARRA, G. — RAMA, G. y otros. *La educación popular en América Latina*. Bs. As., Kapelusz, 1984, pág. 36.

Esta nuestra década del 80 está empeñada en mejorar: a) cuantitativamente el sistema escolar proponiéndose suprimir el analfabetismo antes de fin de siglo (36) y cualitativamente se empeña en "la búsqueda de una más acabada y científica formación de los maestros" (37); b) la coherencia entre los aspectos macroeducativos (educación, industrialización, democracia, familia, etc.) y los microeducativos (currículum, métodos) (38). En otras palabras, es en esta década trata de conciliar la difícil interacción entre las personas y la sociedad democráticamente pensada, entre los fines sociales y los medios didácticos para hacerlos posibles. En nuestra década, los (Mises latinoamericanos heredaron de gobiernos autoritarios, entre otras cosas y juntamente con una pesada carga de endeudamiento económico externo, graves deficiencias *cuantitativas* y *cualitativas* en educación. Sin reducir la educación a la escuela, se puede sin embargo sostener que ésta representa al menos una mínima y necesaria posibilidad instrumental de desarrollo personal y cultural en las sociedades modernas. En este sentido, nuestra década se presentó en la Argentina, con un *analfabetismo o semianalfabetismo* de casi el 35% de la población. Esta grave deficiencia cuantitativa se agrava aún más con una deficiencia *cualitativa*: *la ausencia de aprendizaje crítico* en aquellos que frecuentan las escuelas; deficiencia real pero no registrada en las estadísticas.

El desafío, en el ámbito instrumental de la educación escolar, tiene, en este contexto, una doble urgencia: alfabetizar y ofrecer la posibilidad de un aprendizaje crítico.

(36) Cfr. PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, Chile, UNESCO, 1981.

(37) Cfr. *Reunión regional de expertos de América Latina y el Caribe* UNESCO, CRESAL, 1982, en *Revista Argentina de Educación*, n° 4, Bs. As., 1984, pág. 19.

(38) Cfr. BRASLAVSKY, C. *La educación argentina...* Op. Cit., pág. 286. HILLERT F y otros. *El sistema educativo argentino...* Op. Cit. Págs. 184-185 TEDESCO J. y otros. *El proyecto educativo autoritario...* Op. Cit. págs 118-121. PÉREZ LINDO, A. *Universidad, política y sociedad*. Bs. As., Eudeba. 1985, pág. 50. CANO, D. *La educación superior en la Argentina*. Bs. As., Flacso, 1985, pág. 121

No se trata de *despolitizar* los ámbitos de enseñanza. Los docentes poseen siempre alguna visión sobre las cuestiones sociales y políticas. El mismo apoliticismo es una opción política. Hoy se trata de *posibilitar y facilitar en los aprendizajes la crítica*, la pluralidad de criterios, de puntos de vistas, de intereses, de fundamentaciones. Esto exige un alto altruismo ético en los docentes, basado en el reconocimiento de la falibilidad humana, en la persuasión de que nadie posee el monopolio de la verdad en los asuntos humanos, en la constatación de que son muchos los intereses por los cuales unos seres humanos explotan a los otros.

En este nuevo clima se tiende a *acentuar la libertad del alumno en el aprendizaje*, crítico y socialmente democrático, por oposición al carácter autoritario de la relación docente-alumno, docente que apareció identificado por fuerza con la política escolar del gobernante de turno (39).

Se pretende romper ahora la contradicción de una constante histórica entre teorías de la escuela (en que se acentuaban los llamados a la personalidad del niño, a la creatividad y valores éticos) y las *prácticas pedagógicas* (de autoritarismo docente y arbitrariedad) (40).

No obstante la complejidad inherente a los fenómenos sociales y educativos, y a su mutua interacción, la *educación* no se confunde con la *sociedad*. Una teoría educativa y una teoría social tienen sus perspectivas propias, sus relativas autonomías científicas que le otorgan especificidad. Por esta conciencia epistemológica, nuestra década parece distinguirse de las anteriores.

"El hecho educativo debe ser tratado en su complejidad, considerando los factores que actúan en los intramuros de la escuela, con los enfoques

(39) Cfr. TEDESCO, J. *El proyecto educativo autoritario...* Op. Cit., pág. 19.

(40) Ídem, págs. 20-21.

globales de la Pedagogía, que no es Psicología aplicada, ni Lingüística aplicada, ni aplicación de las interpretaciones epistemológicas de cada compartimiento del saber. Por la extrema complejidad de la educación, la Pedagogía se comunica con otras ciencias, naturales, humanas y sociales v, en otro plano, con las ciencias políticas», económicas y filosóficas. Pero debe conservar su especificidad y autonomía que es siempre relativa, en todas las ciencias" (41).

(41) BRASLAVSKY C *La calidad de la educación y el curriculum*, en UHAS-LAVSKY. C. RIQUELMÉ, G. (Comp.) *Propuestas para el debate educativo en 1984*. Bs. As., Centro Editor de América Launa, 1984, pág. 25.

II. EDUCACIÓN ES FUNDAMENTALMENTE APRENDIZAJE

14. La educación es un proceso ejercido por personas. La educación -es nuestra interpretación— consiste fundamentalmente en un proceso de *aprendizaje*; pero el aprendizaje: a) se realiza por unos *finés* (una determinada concepción del desarrollo de la persona y de la sociedad) y b) requiere *medios* materiales y culturales, endógenos y exógenos a los sistemas institucionalizados para favorecer el aprendizaje (nutrición, familia, escuelas, materiales didácticos, formación docente, métodos, etc.).

No es el propósito ni el lugar para analizar aquí estas variables complejas que hacen a la educación. Sin ignorar esta complejidad -digna de ser estudiada experimentalmente e interdisciplinariamente por un conjunto de profesionales— me ceñiré aquí al aspecto filosófico de una posible concepción del aprendizaje en el hombre, en su perfil preferentemente racional (prescindiendo, aunque no ignorando otros aspectos) y a los medios de carácter procesal (procesos del pensar al aprender) que favorecen el desarrollo de esa determinada concepción del aprendizaje del hombre. Indudablemente que el hombre no siempre aprende solo. Surge así la cuestión de los *agentes* de la educación. Cada persona que aprende es la protagonista de su educación y, por esto, la educación nunca deja de ser, en una medida variable, autoeducación. La enseñanza (y la *didáctica* en cuanto ciencia y arte de enseñar) pertenece a la] educación como factor coadyuvante de quien aprende; como ayuda gradual y adecuada a los sujetos concretos que desean aprender. En el mismo sentido, las personas físicas (docentes, maestros, profesores, etc.) o morales (escuelas, universidades, etc.) pertenecen al ámbito educativo en cuanto favorecen, gradual y adecuadamente, el proceso de aprendizaje. En el concepto de *educación* se integran, entonces, muchas variables. Según el modo en que se integran o acentúan, se constituyen diversos sistemas o teorías educativas. En nuestra interpretación la variable central de la educación se halla en el proceso de aprender, en torno al cual giran las demás.

“El proceso de enseñanza-aprendizaje es, sin duda, el proceso esencial y más importante de todos los que ocurren en el sistema educativo, cualquiera sea el nivel considerado. Podría decirse que la finalidad esencial de dicho sistema es la de producir aprendizaje... La enseñanza no es sino un medio para facilitar ese aprendizaje.

Es importante comprender que la *persona verdaderamente educada* es aquella que *aprendió a aprender*, y que comprende que ninguna adquisición es segura y eterna, pero que sólo el dominio del proceso de búsqueda procura alguna seguridad. El buen resultado de un curso no estriba en que el estudiante haya aprendido todo lo que necesita saber y sí en su progreso de cómo aprender aquello que desea saber" (42).

Presentamos aquí, pues, una *teoría*, basada en la afirmación de el núcleo fundamental de la educación pasa por el aprendizaje. El concepto y estudio del *proceso de aprendizaje* posibilita sistematizar y evaluar -esto es, tratar científicamente- todo un sistema educativo. El aprendizaje, en efecto, implica no sólo una definida concepción del hombre y de la sociedad, sino también de los fines y de los medios graduales para lograrlo.

En este contexto, la *ciencia* es un *instrumento* para estudiar el proceso de aprendizaje típicamente humano y para -apoyándose en su método-favorecerlo. Lejos de absolutizar este instrumento o medio, debemos reconocer desde ya su necesidad, pero no su suficiencia; su precariedad humana, pero también su modesta utilidad. Nuestra civilización, en efecto, con sus grandezas y sus miserias, es, un gran parte, fruto del proceder con espíritu científico.

(42) SILVIO J. *La pedagogía en la enseñanza superior*, en revista PLANIUC, n° (i, 1984, Valencia Venezuela, pág. 10; y *Documento* (Res. Min. n° 2278/85) de la Dirección Nacional de Educación Media, en CONSUDEC, Argentina, n° 534, 1985, pág. 145. FURTER, P. *Educación y reflexión*. Bs. As. Schapire, 1984, pág. 101.

La grandeza del método científico, en función educativa, se halla en verdad: a) en su capacidad para auto-corregirse, para aprender, mejorando el logro de los fines y de los medios; b) en la posibilidad que ofrece de superar la dualidad "directivismo-espontaneísmo", pues el método científico exige libertad de investigación, pero también responsabilidad de crítica. El docente, en este caso, toma la función primordial -aunque no la única y exclusiva- de ser un coadyuvante y facilitador del proceso de aprendizaje, empleando un método didáctico adecuado.

15. Es justamente con el surgir de *diversas teorías e interpretaciones hipotéticas* como se hace posible una visión *crítica* del sistema educativo. La crítica es posible cuando existe diversidad de criterios que pretenden sugerir diversidad de prácticas. La investigación de los supuestos filosóficos, confrontados con la situación real para establecer los fines a los que tienden las reformas educativas "es un elemento esencial en la calidad y nivel profesional de la educación" (43). En este sentido no se debe absolutizar el valor de la investigación, ni reducirla a enfoques parciales, como si la reforma de un sistema dependiese sólo de un método.

"Ciertamente, no es sobre los profesores de ciencias de la educación, ni en general sobre las universidades, que descansa la responsabilidad principal de la reforma del sistema educativo. Es más bien a partir de una *voluntad política* que se puedan renovar efectivamente los sistemas educativos" (44).

La voluntad política tiene, sin embargo, limitaciones. No son suficientes decretos y leyes para establecer una reforma. Una voluntad política, además, es racional cuando se guía por una *concepción racional* del

(43) *Reunión de expertos de América Latina y Caribe*, CRESALC, 1982, en *Revista Argentina de Educación*. n° 4, 1984, pág. 14.

(44) *idem*, pág. 17.

del hombre y de su situación real, que la encamina a la consecución de *fines* claros y *medios* oportunos y eficaces (45).

"La madurez de nuestro pensamiento filosófico, que ya se pone de relieve sus proyecciones hacia el tema del hombre, es el que hará que el *proceso de autonomía y de concientización* de la pedagogía argentina va adquiriendo cada día mayor vigor y hondura" (46).

Claro está que el hombre se halla interactuando dinámicamente en una sociedad, concreta e históricamente condicionada y viceversa (47).

16.- La realidad humana y social puede y suele ser paradójica respecto de la idealidad humana. Se puede sostener la teoría de que todos los hombres son iguales e inspirar acciones de mayor justicia en ese sentido igualitario y, sin embargo, todo hombre y toda sociedad es diversa realmente de otra.

Los niños 'al llegar a la escuela son portadores de desigualdades', (innatas o adquiridas); tratados en un pie de igualdad es manejar y mantener la desigualdad, incluso acrecentarla. Una escuela no es igual si no es 'desigual', si no dedica más dinero, más profesores, más medios para los que tienen dificultades" (48).

Y, mi obstante, es por el *valor de la teoría* -aun en su idealismo e irrealidad filosófica- por lo que las acciones concretas de reforma educativas pueden hacerse más efectivas. Es solamente *dentro* de una teoría, o concepción orgánica coherente, que es posible una evaluación de su lógica y de su valor empírico y real.

(45) CIRIGLIANO, G. *Educación y futuro*. Bs. As. Humanitas 1982, págs. 115-146.

(46) MAGANIELLO, E. *La pedagogía argentina en la encrucijada*. Bs As., Librería del Colegio, 1976, pág. 46.

(47) Cfr. PEREIRA, L. *Educación y sociedad. Ensayos sobre sociología de la educación*. Bs. As., Ateneo, 1970, pág. 302-311

III. APRENDIZAJE Y CIENCIA

17. La educación es legítimamente pensada por el *sociólogo* como un proceso heteroestructurante de *aculturación* (49), como un proceso por el cual la sociedad con sus sistemas, o las personas adultas, ejercen su acción sobre "las que no están todavía maduras para la vida social" (50) a fin de imponerles sus cánones. Para un *filósofo*, por su parte, la educación puede ser legítimamente un *proceso de aprendizaje en la interacción experiencial*, personalizante y socializante, entre las personas y las estructuras de la comunidad en que vive.

El aprendizaje humano —esto es, el propio y específico de las personas humanas— no es un mero ejercicio de *tendencias impulsivas*, más o menos innatas. Tampoco consiste solamente en un *adiestramiento* que selecciona y fija respuestas difusas a estímulos socialmente seleccionados, de modo que el sujeto pueda ejercer mecánicamente técnicas exigidas para su supervivencia en la sociedad.

"En su oposición a las ideas del desenvolvimiento de poderes latentes *desde dentro* y de la formación *desde fuera*, sea por la naturaleza física, sea por los productos culturales del pasado, el ideal del crecimiento presenta la concepción de que la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia (*reorganizing or reconstructing of experience*)... Es aquella reconstrucción y reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y aumenta la habilidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente" (51).

(48) SCHWARTZ, B. *Hacia otra escuela*. Madrid, (Marcea, 1979, pág. 54.

(49) Cfr. GRAS, A. *Sociología de la educación*. Madrid, Narcea, 1980, pág. 13. PARRA-ZIBIETTA. *Escuela, marginalidad y contextos sociales en Colombia*, en *Revista Colombiana de Educación*, n° 10, 1982, Bogotá, pág. 11.

(50) Cfr. DURKHEIM, E. *Educación como socialización*. Salamanca, Sigüe-me, 1976, pág. 98.

(51) DEWEY, J. *Democracy and Education*. New York, The Free Press, 1968, pág. 76. Cfr. STRAKA, G. *Caracteres de una didáctica teórica de la enseñanza y del aprendizaje*, en revista *Educación*, n° 28, 1983, Tübingen, pág. 76.

En otras palabras, el aprendizaje es un proceso en el cual la persona se enriquece -en términos relativos- con el mismo proceso; se autocorrigue, aprende a aprender (52). Es en la interacción de nuestro actuar con el mundo como (mediante nuestras creencias, errores y corroboraciones, procesos que hacen a lo esencial del espíritu del método científico) se realiza educación entendida como aprendizaje. En el aprendizaje que es educativo no se puede prescindir ni de la persona ni del mundo social; pero el aprendizaje se da propiamente en el *aprovechamiento* que el sujeto hace de la interacción con el mundo para dominar y mejorar su experiencia futura con ese mundo. En este contexto, tiene toda su validez la expresión de P. Freiré: "Nadie educa a nadie, nadie se educa solo. Nos educamos mutuamente mediatizados por el mundo" (53).

18. La educación se centra sobre el proceso de *aprendizaje* que realiza el alumno inmerso en una sociedad concreta. Todo el sistema educativo adquiere sentido a partir de la *forma* en que se aprende el *contenido* del aprendizaje está más condicionado por el ambiente, la sociedad y su política educativa.

Cuando el proceso de aprender toma forma sistemática en las escuelas, su *contenido* puede priorizar lo intelectual, lo práctico, lo estético, lo político, lo religioso, lo afectivo, etc., según los diversos programas o currícula. Mas la educación, en cuanto consiste en un *proceso o forma que es aprender*, no se reduce a un contenido. La educación es, entonces, una maduración integral de la persona humana en su sociedad, maduración que supone e indica un

(52) Cfr. REBOUL, O. *Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement*. Paris, PUF, 1980, pág. 57. NOVAK, J. - GOWIN, D. *Learning how to Learn*. Cambridge, University Press, 1984. SOLOMÓIM, J. *Science in a Social Context Teacher's Guide*. Harfield, A.D.E., 1983, Cfr. *Atti del Convegno del COASSI su "Educazione scientifica di base"*. Montecatini, Aprile 1982. GIL, D. MARTÍNEZ TORREGRO SA, J. *La resolución de problemas como investigación*. Madrid MEC 1985.

(53) FREIRÉ, P. *Sobre la acción cultural*. Santiago, ICIRA, 1971, pág. 24.

creciente desarrollo de las potencialidades humanas, especialmente de la libertad y responsabilidad social, lo que hace al núcleo mismo de la personalidad (54).

Tan erróneo es hacer consistir el aprendizaje en una mera *forma* de aprender, sin consideración con los contenidos vitales para el que aprende y para la sociedad (lo que constituye el vicio del *formalismo*), como estimar que la experiencia o contacto espontáneo con la realidad (*espontaneísmo*) es, en sí mismo, un proceso educativo, prescindiendo del esfuerzo personal que exige organizar la experiencia futura. Vivir espontáneamente no es sinónimo de aprender. Aprender es un proceso, a veces notablemente complejo, que con frecuencia requiere de la ayuda didáctica para realizarse.

"Los principios científicos de la didáctica: carácter científico de la enseñanza, sistematización, relación entre teoría y práctica, unidad de lo concreto con lo abstracto, no sería posible aplicarlos en una escuela donde la libre espontaneidad del alumno fuese el principio pedagógico rector" (55).

Es por esto que el mero cambio o actualización de programas (materias) o de contenidos de las asignaturas es algo necesario, pero no suficiente, para generar un aprendizaje libre y responsable, consonante con una sociedad democrática. Tampoco una decisión en política educativa —aunque frecuentemente necesaria— es de por sí suficiente (56). El hombre, sin ser totalmente racional, puede educarse porque cultiva la razón, como medio —necesario, aunque tampoco suficiente— para utilizar luego otros medios de estructuración y de liberación personal y social. El espíritu científico no

(54) Cfr. LEGRAND, L. *Pour une politique démocratique de l'éducation*. Paris, PUF, 1977, pág. 203.

(55) TOMACHEWSKI, K. *Didáctica general*. México, Grijalbo, 1983, pág. 215.

(56) Cfr. LEGRAND, L. *Pour une politique...* Op. Cit., pág. 274.

produce por sí solo una escuela pública liberadora. No existe posiblemente *un medio automático* o *único* de liberación: nada puede sustituir al hombre y a su propio y renovado esfuerzo por liberarse, como persona y como sociedad, de los avalares de la opresión. Y, no obstante, el espíritu científico (en sentido amplio, en cuanto pretende ser un proceso constructor y mejorador de la experiencia mediante teorías heurísticas (57) y corrección de errores) sigue siendo un instrumento válido —aunque no suficiente— de la educación.

"Libérer l'homme c'est le faire sortir de l'ignorance, c'est-à-dire d'une part lui donner les instruments de la culture personnelle —la lecture et l'écriture au premier chef— et d'autre part développer chez lui les attitudes de l'autonomie intellectuelle: esprit critique, goût de la preuve scientifique, connaissance des acquis des sciences physiques, naturelles et sociales qui doivent lui permettre un jugement personnel sur les réalités économiques, politiques et techniques qui l'environnent et conditionnent son existence" (58).

19. Si se habla de *contenidos* del aprendizaje, éstos deberían ser, en gran parte y en forma decreciente, los más cercanos al ambiente «n que nacemos, pero siempre en función de la vida real. Si se habla de *métodos* o *formas de aprender*, entonces, el espíritu propio del método científico —debidamente adecuado a las posibilidades del niño y de la institución— constituye una *base útil* por la creatividad, libertad, responsabilidad y rigor social que implica en el pensar y actuar (59). Los saberes socialmente válidos —literatura, arte, ciencias, tecnologías, implican hoy

(57) LAKATOS, I. *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid, Alianza, 1983, pág. 144-158. ANTISERI, D. *La funzione dell'educazione scientifica nella formazione della personalità*, en revista *Prospettiva EP*, n° 34, 1981, Siena, pág. 91.

(58) LEGRAND, L. *Pour une politique démocratique de l'éducation...* Op. Cit., pág. 213.

(59) Cfr. TITONE, R. *Psicodidáctica*. Madrid, Narcea, 1981, pág. 116. PRIETO, J. *Sentido social de la cultura universitaria*. Bs. As., Plantié, 1946, págs. 111-138.

tanto la independencia del pensamiento (60) como la responsabilidad social (61). Este método tiende a evitar tanto el *adoctrinamiento* que uniforma totalitariamente las inteligencias, como la *anarquía* que hace imposible todo progreso humano; disuade tanto de la validez dogmática como de la persuasión infundada y propagandística (62). Es sabido que la presencia de los padres o el contacto persistente con los docentes puede llegar a esclavizar, *afectiva e intelectualmente* la inteligencia de los niños. Se dice que John Stuart Mili no pudo admitir nunca que su padre se hubiese equivocado. Con frecuencia los jóvenes siguen apegados al club o al partido político que apreciaban sus padres. Hasta cierto punto la dependencia intelectual es espontánea en los primeros años; pero, por esto precisamente, es necesario que el docente utilice, en forma creciente, *un método didáctico que posibilite un aprendizaje crítico*. En un mundo que cambia rápidamente resulta peligroso vivir acríticamente aferrado a opiniones políticas, religiosas, sociales. Las "verdades" de los adultos no pueden ser los únicos criterios de los niños o jóvenes. Pero aún, considerar todos los acontecimientos desde un *sólo* punto de vista —el moral, por ejemplo— puede resultar perjudicial para la inteligencia, para la persona y para la sociedad humana. Al aprender, muchos intereses y puntos de vistas deberían estar presentes, a fin de que nuestro aprendizaje no quede absolutizado por uno solo de ellos. Ver todas

(60) Cfr. MANTOVANI, J. *Educación y vida*. Bs. As., Losada, 1970, pág. 61.

(61) Cfr. LANEVE, C. *La persuasione nel rapporto educativo*, en revista *Prospettiva EP*, n° 5, 1981, Siena, págs. 26-27. REBOUL, O. *L'endoctrinement*. Paris, PUF, 1977. OTERO, O. *Educación y manipulación*. Pamplona, Eunsa, 1981. AURIN, K. *La politización de la pedagogía en el tercer Reich*, en *Revista Educación*, n° 28, 1983, Tübingen, pág. 82-93. GRESSLER, L. *Capacidad de pensamiento crítico y actitudes sobre la investigación educativa*, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, N° 1, 1977, México, Vol. Vil, pág. 104. GOULDNER, A. *La dialéctica de la ideología y la tecnología*. Madrid, Alianza, 1978, pág. 54.

(62) SNYDERS, G. *Ecole, classe et lutte des classes*. Paris, PUF, 1976, pág. 377. RUSSELL, B. *Ensayos sobre educación*. Madrid, Espasa, 1967, pág. 144.

las cosas desde el solo punto de vista político, o desde la mera perspectiva moral lleva a generar personas fanáticas.

20. El tener o facilitar la adquisición de un *criterio propio*, Independiente y consciente de sus límites, parece ser algo básico en todo aprendizaje y enseñanza para la democracia.

"Las metas de la escuela democrática comprenden tanto la trasmisión y adquisición de conocimientos, como el desarrollo de las habilidades creadoras, especialmente la habilidad (*te pensar independientemente*). Considerar al alumno como un simple elemento pasivo en el proceso de enseñanza es tanto como frenar el desarrollo de *sólidas personalidades con criterio propio*, conscientes de su papel responsable en la sociedad socialista y, por extensión, en toda sociedad democrática" (63).

La *base científica de la didáctica* pone a la ciencia (o sea, al saber personalmente creador y socialmente validado) como base del proceso de aprender y enseñar sin absolutizarlo. La ciencia —saber creador, sistematizado y garantizado (64)— se convierte en un punto de referencia socialmente válido, tanto para el alumno que aprende, como para el docente que facilita su aprendizaje. Tanto como las verdades científicas (*contenido*) importa que el *método* (forma) científico, según los diversos saberes, se adapte a las posibilidades psicoevolutivas del alumno que aprende a aprender. La perspectiva propia de la educación surge en la encrucijada de distintos saberes. Aquí la atención a los intereses del alumno, los datos de la

(63) TOMACHEWSKI, K. *Didáctica General...* Op. Cit., págs. 213-214.

(64) Cfr. KLIMOVSKY, G. *La ciencia: ¿dogma o creatividad controlada?*. Bs. As., Coloquio, Junio 1983. DAROS, W. *La ciencia como pensamiento crítico según Carlos R. Popper*, en revista *Sapientia*, Bs. As., 1982, Vol. 37, págs. 21-34. DAROS, W. *Razón e inteligencia*. Genova, Studio Editoriale di Cultura, 1984, págs. 85-126. KLIMOVSKY, G. *Estructura y validez de las teorías científicas*, en ZIZIEMSKY, D. (Comp.) *Métodos de investigación en psicología y psicopatología*. Bs. As., Nueva Visión, 1971.

psicología genética y el diagnóstico didáctico, son de particular importancia (65).

21. Al proceder "al modo de los científicos", sea imaginando, sea clasificando objetos, sea hipotizando o verificando, el alumno no da generalmente a la sociedad nuevos descubrimientos científicos; pero como persona se enriquece creando sus conocimientos, sintiendo la emoción - la alegría, la angustia, el esfuerzo— de la invención (66), fortificando su voluntad en la búsqueda y justificación de interpretaciones personales, ejercitando tanto la intuición como la derivación, tanto el trabajo individual como el grupal, aprovechando y organizando su experiencia física, conceptual o social (67). La síntesis de provisoriedad de los logros y de crítica (conciencia de los límites o criterios del saber) es fundamental en el proceso de investigación y aprendizaje. Fomentar y posibilitar el espíritu investigador y la reflexión sobre las consecuencias de las acciones "ha de ser una constante, puesto que su posibilidad existe desde los primeros años de escolarización" (68). Según la epistemología genética y según la epistemología propia de la historia de las ciencias no existe una diferencia fundamental entre la investigación precientífica y la científica, sino un mejoramiento cualitativo dado por la coherencia interna del sistema y por las exigencias del control o verificación de las afirmaciones.

(65) Cfr. TITONE, R. *Psicodidáctica...* Op. Cit., pág. 91. PIAGET, J. *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Bs. As., Paidós, 1972. AUSUBEL, O. *Psicología educativa*. México, Trillas, 1976.

(66) Cfr. TOMACHEWSKI, K. *Didáctica General...* Op. Cit., pág. 224.

(67) Cfr. REICHENBACH, H. *Objetivos y métodos del conocimiento físico*. México, FCE, 1983, págs. 42-53. BRUERA, R. *La Maléfica...* Op. Cit., págs. 226-230. DAROS, W. *Enquadre epistemológico de la didáctica experimental*, en revista *Didáctica experimental*. Rosario, IRICE, 1982, n° 1, págs. 33-63.

(68) Cfr. FULLAT, O. SARRAONA, J. *Cuestiones de educación*. Barcelona, CEAC, 1982, págs. 14 y 201. Cfr. PIAGET, J. *Seis estudios de psicología*. Barcelona, Seix Varral, 1979. PIAGET, J. *Psicología y pedagogía*. Barcelona, Ariel, 1980. PIAGET, J. *La construcción de lo real en el niño*. Bs. As., Proteo, 1970. PIAGET, J. *La representación del mundo en el niño*. Madrid, Losada, 1933.

"Si notre position est correcte, il s'ensuit que la connaissance scientifique n'est pas une catégorie nouvelle, fondamentalement différente et hétérogène par rapport aux normes de la pensée préscientifique et aux techniques inhérents aux conduites instrumentales propres à l'intelligence pratique.

Les normes scientifiques se situent dans le *prolongement* des normes de pensée et de pratiques antérieures, mais en incorporant deux exigences nouvelles: la *cohérence interne* (du système total) et la *vérification expérimentale* (pour les sciences non déductives)" (69).

Todo saber no comporta solo objetos conocidos (o contenidos de conocimiento), sino, además, una forma de saber que reflexiona sobre las acciones y operaciones, las estructura, las reorganiza y las valora. Existe una constante alternancia entre *práctica o experiencia* y *teoría o reflexión*, que generan sistemas o estructuras, rupturas y nuevas reequilibraciones u organizaciones del conocimiento, de la acción y de la personalidad.

Por los beneficios que presta "el proceso de investigación es una norma didáctica fundamental" (70), que une vitalmente al que aprende con la realidad que investiga.

El proceso de aprender propio de un ser humano no consiste, pues, en un tecnicismo. La misma alfabetización, si es humana, es consciente y desarrolla la capacidad del dominio simbólico, enseña a aprender críticamente -según la edad- de modo que los alfabetizados no se conviertan en analfabetos funcionales (71).

22. Las estructuras del conocimiento de todo tipo (precientífico, científico, estético, moral, etc.) están en función de la persona,

(69) PIAGET, J. - GARCÍA, R. *Psychogenèse et histoire des sciences* Paris, Flammarion, 1983, págs. 38-39

(70) TITONE, R. *Psicodidáctica...* Op. Cit., pág. 114. Cfr. DAROS W. *Epistemología y didáctica*. Rosario, Ediciones Matética, 1983, págs.

(71) Cfr. RODRÍGUEZ FUENZALIDA, E. *Metodologías de alfabetización en América Latina*. México, UNESCO, 1982, págs. 108-112.

si la persona no sólo las posee sino, además, llega a dominarlas, organizarlas, reorganizarlas, y aplicarlas según diferentes fines. Dicho en otras palabras, *el dominio del saber*, en interacción con la sociedad, está en función del *lento y gradual logro de la autonomía personal*, de la objetividad intelectual, reciprocidad y solidaridad moral, a todo lo cual tiene el proceso de educación.

"Desde el punto de vista intelectual, esta misma cooperación entre los individuos conduce a una crítica mutua y a una objetividad progresiva... El éxito de la autonomía, en el plano de la conducta moral del escolar, depende, más de lo que se supone de los métodos empleados en el plano intelectual... En la medida en que se da mayor participación a la verdadera actividad del niño, en el terreno del trabajo individual, es decir, *la libre Investigación en común*, esa especie de *autonomía intelectual*, que constituye la educación activa de la razón, favorece indudablemente el éxito de la *autonomía moral*, paralela a él" (72).

23. La autonomía personal es el fruto de un aprendizaje que supera - sin negarlo- tanto: a) el conocimiento instintivo o hereditario biológico, como b) el socialmente rutinario. Los desafíos ambientales y sociales hacen producir variaciones en los comportamientos: el sujeto fantasea nuevas interpretaciones o teorías para comprender y actuar en su mundo, interpretaciones que superan, a veces, las respuestas biológicamente heredadas por la especie, o las socialmente admitidas como válidas. El sujeto aprende en la medida en que sus tentativas fallan y aprovecha de estas fallas para eliminar el error y mejorar su experiencia futura de manera de no repetir dos veces el mismo error (73).

(72) PIAGET, J. y HELLER, J. *La autonomía en la escuela*. Bs. Ai., Losada, 1968, págs. 15 y 20. PANNUNZIO, R. *La política en la época científica*. Bs. As., Pléyade, 1971. pág. 14.

(73) Cfr. POPPER, K. *The Self and Its Brain*. Berlín, Springer, 1977, pág. 46-46, 132. NASSIF, R. *Teoría de la educación*. Madrid, Cincel, 1984, Pág.37.

"Una justificación del valor del aprendizaje por investigación o por descubrimiento es que los estudiantes aprenden cómo aprender" (74).

La autonomía personal se logra en la interacción social del pensamiento objetivado mediante el lenguaje oral o escrito. Los pensamientos se convierten en objetos exteriores a nosotros mismos y pueden someterse a críticas, esto es, a diversos criterios o puntos de vista. La objetivación del pensamiento ha permitido la planificación, la imaginación creadora de nuevos esquemas conceptuales y la posibilidad de control empírico de nuestras creencias, mitos o persuasiones personales o sociales.

"El descubrimiento científico está emparentado con la narración de historias, con la fabricación de mitos y con la imaginación poética. El desarrollo de la imaginación demanda, sin duda alguna, la necesidad de un cierto control, tal como la crítica inter-persona I en el ámbito de la ciencia, la cooperación amistosamente hostil de los científicos que está basada en parte en la competición y en parte en la meta común de acercarse a la verdad" (75).

La ciencia, con su método, es a la vez un *producto* de la razón humana y un *instrumento* para que, debidamente graduada, pueda ayudar a otras personas a construir un proceder racional. Los hombres y la ciencia no son totalmente racionales, ni tampoco lo es el aprendizaje típicamente humano. El proceder a modo de los científicos no suprime ni la afectividad ante la realidad y sus problemas, ni la intuición, ni la libertad y la necesidad de decidir con un margen de error, ni las presiones o necesidades sociales.

(74) NOVAK, J. *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, Alianza, 1982, pág. 37.

(75) POPPER, K. *La racionalidad de las revoluciones científicas*, en revista *Teorema*, Vol. XIII/1-2, 1983. Universidad Complutense de Madrid, Pág. 117.

24. Hemos dicho que el empleo del espíritu del método científico, como base del proceder facilitador de la didáctica a quien se desea aprender, es solo un medio o instrumento, y no puede ser ni absolutizado ni ignorado. Se trata sólo de un factor -aunque importante en nuestra cultura para promover una inteligencia crítica, libre y responsable dentro de la didáctica, en el ámbito de la enseñanza sistemática, donde ésta, a su vez, es sólo un factor dentro del sistema educativo. Es ilusorio creer que un cambio social profundo se producirá debido al empleo de un método didáctico, como es ilusorio también creer que se producirá sin él.

"Las garantías de justicia a partir de la inteligencia, en una sociedad que no brinda igualdad en la distribución de recursos y riquezas, es muy limitada" (76).

Como el sistema educativo es en parte efecto y en parte causa de la sociedad en que se halla inserto, tampoco la mera igualdad de distribución de recursos -ciertamente básica y necesaria en justicia- no es suficiente para generar inteligencias diferentes y críticas que sepan mantener esa justicia social igualitaria. Los supuestos, valores, creencias y persuasiones de los que estamos convencidos, deben poder ser analizados y sustentados crítica y eficazmente. No es fácil -aunque tampoco imposible- conciliar una diversidad intelectual y personal con una relativa igualdad socioeconómica, sobre la base de una ética y de un bien común.

El aprendizaje crítico muestra antes que nada su valor relativo en función de posibilitar el surgimiento de personas críticas; pero también posee un valor relativo para generar movilidad social. Con frecuencia se ha exagerado el valor de la escuela para posibilitar un cambio o un reforzamiento en la estructura social y económica de la sociedad.

(76) TEDESCO, J. *La educación argentina entre 1880 y 1930*, en *Historia Integral Argentina*. Bs. As., CEAL, 1974, T.V.: Crecimiento y desequilibrios, pág. 128.

"No se sostienen ciertas interpretaciones acerca de un alto grado de autonomía o una dependencia total de la educación con relación a la matriz social.

Lo que existe es más bien una autonomía relativa de los sistemas de educación formal que no contribuyen solo o simplemente a reproducir la matriz de desigualdades sociales, ni tampoco pueden librarse de sus restricciones" (77).

Dada su relativa autonomía, la institución escolar es a veces una y a veces efecto del cambio social. Es causa de cambio en cuanto no está totalmente determinada por los mecanismos de control sociopolíticos; esto es, en cuanto una sociedad, democrática y pluralista, confiere esas posibilidades a la institución escolar (78). No hay posibilidad de cambio, por el contrario, cuando la sociedad está constituida o controlada por una sola clase social (sea la burguesa, sea la proletaria). Cuando la sociedad establece por ley los fines de la enseñanza (como, por ejemplo, "la formación conceptual materialista dialéctica acerca de la naturaleza y la sociedad"), entonces los docentes tienen la "alta responsabilidad" de realizar ese objetivo (79).

(77) FILGHEIRA, C. *Educación o no educación: ¿es este el dilema?*, en *Revista de la CEPAL*, n° 21, Chile, 1983, pág. 76. Cfr. BAYCE, R. *La investigación contemporánea en educación: una evaluación epistemológica de teoría y métodos*. Montevideo, Acali, 1983.

(78) Cfr. QUINTANA, J. *Sociología de la educación. La enseñanza como sistema social*. Barcelona, Hispano Europea, 1977, págs. 142-155.

(79) Cfr. *Ley de enseñanza en la República Socialista de Rumania*, en SIGUAN, M. *Educación y sociedad*. Barcelona, CEAC, 1978, pág. 112.

IV. APRENDIZAJE: ENTRE CREENCIAS Y CIENCIAS

25. Los pueblos y las personas nacen en un ambiente y en un contexto sociopolítico determinado que los condiciona, aunque no los determina. Condicionados, adquirimos las costumbres, las valoraciones y las evidencias del grupo en que nacemos. Ellas generan *persuaciones* de ánimo más o menos firmes que podemos llamar *creencias* (individuales o colectivas).

Las persuaciones que se constituyen como creencias (o doxa) no son necesariamente ni falsas ni verdaderas. Constituyen, sin embargo, un dogmatismo inicia! y la base del fanatismo de las personas y de los pueblos. Contra el fanatismo y el dogmatismo, el espíritu del método científico toma conciencia de sus propios supuestos y límites. Por esto, es capaz de criticar y cuestionar constantemente sus principales hallazgos. La escuela, y en diversa proporción la universidad, guiadas didácticamente por el espíritu del método científico, no pueden convertirse en trasmisoras de técnicas, sin posibilitar en el alumno, la capacidad de *cuestionar, de investigar, de verificar o rechazar* los mitos de las ciencias naturales, humanas o sociales (80).

26. Los ideales de la enseñanza y del aprendizaje permanecerán en retórica hasta tanto no se propongan como fines a alcanzar y hasta tanto no se concreten en los medios o métodos (81). Los ideales de una sociedad democrática no se logran sin una escuela y un aprendizaje con posibilidades de un pensamiento crítico, libre y responsable en su actuar, con un

(80) Cfr. CIRIGLIANO, G. *Universidad y pueblo. Planteos y textos*, Bs. As., Librería del Colegio, 1973, pág. 103. POPPER, K. *El desarrollo del conocimiento científico*. Bs. As., Paidós, 1967, pág. 63. PAPERT, S. *Desafío a la mente*. Bs. As., Galápagos, 1981, pág. 17,13, 43. BRUNER, J. // *significate dell'Educazione*. Roma, Armando, 1976, pág. 98.

(81) AA.VV. *La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales*. Madrid, Consejo de Investigaciones, 1981, pág. 20. CANEVARO, A. *Aprender de las periferias pedagógicas, en Perspectivas*. n° 3. 1984. UNESCO. París, pág. 341.

dominio objetivado de la afectividad ante los problemas y las personas (82).

La *crítica* supone la reflexión, el análisis de los medios para ver si son pertinentes para lograr el fin que se presenta como la solución de un problema. La crítica exige, pues: a) rigor y precisión en los términos, conceptos y acciones que se refieren a cosas; b) conciencia de fines y de sus límites; c) conciencia de la medida o del criterio con el que se juzga o mide una realidad, un proceso, una teoría. Admitidos tales hechos, creencias, hipótesis, experimentos o métodos, se puede admitir críticamente tales consecuencias y valoraciones, para lograr tales fines.

"Lo importante para aprender a pensar científicamente no reside en que la reflexión sea teórica o teórico-práctica. Lo importante es la reflexión en sí. Adquirida esa habilidad en un campo de estudio cualquiera, fácilmente se realiza la transferencia a todos los otros que utilizan similar sistema de pensamiento" (83).

Esta manera de proceder no sólo es particularmente útil para resolver problemas individuales y sociales; sino, que además, constituye una forma de sabiduría que hace al mejoramiento profundo de la persona (84).

27. Toda sociedad organizada impone, por medio de su política, programas, planes o contenidos y exigencias mínimas que hacen del aula y de la escuela una institución dependiente. En este sentido, cabe afirmar que toda escuela es ideológica (85). Desde este punto de vista, no existe escuela neutra. Sin embargo, el *método didáctico* —o de facilitación de los aprendizajes— depende de la estructura misma del saber o ciencia que se aprende y de las posibilidades de comprensión, y de acción del alumno.

(82) Cfr. NOVAK, J. *Teoría y práctica de la Educación...* Op. Cit., pág. 150.

(83) VERDU, R. *Pedagogía para adolescentes universitarios*. Bs. As., Lasserre, 1976, pág. 196.

(84) Cfr. MORESTIN, J. *Racionalidad y acción humana*. Madrid, Alianza, 1978, pág. 199.

Si la educación fue-j se sinónimo de enseñanza (y no principalmente de aprendizaje); si! la enseñanza fuese sinónimo de transmisión de contenidos y evaluación del modo en que fueron memorizados, no habría casi medio de escapar a la uniformidad ideologizadora de las inteligencias. Aunque el alumno debe aprender a conocer y actuar en su sociedad "el aprendizaje de un niño en clase no debe igualarse a la práctica social de los adultos" (86). Entre el niño y el adulto existen diferencias que exigen gradualidad y ayuda adecuada.

Estimamos por esto que es posible una didáctica que desee favorecer gradualmente un aprendizaje crítico, libre y responsable, empleando gradualmente un método didáctico basado en el espíritu del método científico (87). Una de las funciones de la ciencia — empleada con conciencia epistemológica y fines humanos— consiste en .posibilitarnos *analizar nuestras creencias* o persuasiones (individuales o sociales), actuando críticamente, esto es, con ia conciencia de los límites en nuestro conocer y actuar, verificando mutuamente la teoría con la práctica y viceversa.

En el pensar y actuar del hombre, conviven la *ciencia* y la *creencia*, sin identificarse ni necesariamente excluirse. La *creencia* (en sus diversos grados) constituye el *ámbito del estado psicológico* del sujeto {individual o social) que conoce, siente y se persuade (88). Las creencias se relacionan con un contenido, con una rea-

(85) Cfr. BOURDIEU, P. - PASSERON, J. *La reproducción, elementos para una teoría del sistema educativo*. Barcelona, Laia, 1977. ZANOTTI, L. *Política y educación*, en *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, n° 43, Bs. As., 1983, pág. 9. DAROS, W. *¿Ciencia o actividad política en la docencia?*, en revista *Sapientia*, Bs. As., 1985 Vol. 40 págs 197-216. KLIMOVSKY, G. *Ciencia e ideología*, en SABATO, J.(Comp.) *£1 pensamiento latinoamericano en la problemática ciencia-tecnología-desarrollo-dependencia*. Bs. As., Paidós 1975 págs. 18-34

(86) TOMACHEWSKI, K. Op. Cit., pág. 26.

(87) Cfr. ZAPATA, M. *Reforma educativa ¿para qué?*. México FCE 1983 pág. 143. TOMACHEWSKI, K. *Didáctica General...* Op. Cit. págs 160/165 y 25.

(88) Cfr. VILLORO, L. *Creer, saber, conocer*. México, Siglo XXI, 1982 pág 224.

lidad en la cual se cree; pero la *causa* de la creencia no se halla en los objetos conocidos, sino, además, en la afectividad y actividad -motivada o no desde el exterior— del sujeto.

La ciencia supone creencias, conocimientos más o menos persuasivos; pero critica y cuestiona al fundamento de los misinos. Posibilitar este cuestionamiento hace a la esencia misma de la escuela (non diversos grados según las crecientes posibilidades psicoevolutivas de los alumnos) y a su autonomía.

"L' autonomía, concepita come pienezza, significa che l'insegnante non evita la demande che provocano delle obiezioni, non nasconde le proprie opinioni, ma non tratta nemmeno la materia in modo dogmático, imponendo agli allievi le proprie opinioni come infallibili, presentando invece il materiale identico in modo da permettere sempre all'allievo di scorgere anche il rovescio della medaglia, farsi ed esprimere il proprio giudizio su ciò che sta imparando... La scienza unisce gli uomini alloquando é conscia dei propri limiti" (89).

La escuela y el docente, pues, sin ser neutrales, pueden ser posibilitantes de opiniones diversas y de autonomía personal, si no son dogmáticos y autoritarios (90). Cuando la presentación de la materia se vuelve tendenciosa, cuando se limita la crítica interpersonal con criterios claros, cuando se limitan las fuentes de información, la clase se convierte en un medio de propaganda impositiva; el profesor incurre en manipulación del alumno (91).

28. La escuela, como el proceder científico, tiene sus condicionamientos sociopolíticos. La escuela no es una isla en la problemática

(89) HESSEN, S. *Ideologia e autonomia dell' educazione e dalla pedagogia*. Roma, Armando, 1962, págs. 20y 21. Cfr. SCHAPOSNIK, E. *La nueva reforma universitaria*. Rosario, UNR, 1986, pág 26.

(90) Cfr. CIRIGLIANO, G. *Universidad y pueblo...* Op Cit., págs. 103-104.

(91) AA.VV. *La calidad de la educación...* Op. Cit., pág. 210.

de un país ni ajena a sus problemas (92}, Por esto, es utópico pretender solucionar todos sus problemas con métodos formales; pero es también utópico y limitado pretender reducir todas las limitaciones escolares o educativas a la sola variable económica, aun siendo ésta necesaria y primordial (93). Ante un niño desnutrido, con un cerebro biológicamente e irremediabilmente dañado, la escuela y el docente con su didáctica poco o nada pueden esperar. Ante tal injusticia social cabe la protesta y la acción organizada no sólo de los docentes, sino de todo ciudadano. Es esta una acción política necesaria, prioritaria y urgente. No obstante, en situaciones no extremas como éstas, ningún factor (ni el social, ni el político, ni el didáctico) es determinante del atraso o del desarrollo mental; pero son todos igualmente necesarios, aunque no suficientes (94).

Dentro de los condicionamientos propios de la escuela y de la sociedad es, pues, importante la función de la escuela, del docente y de la didáctica en cuanto posibilitan -modestamente y de manera limitada- el crecimiento de personalidades con pensamiento crítico y antidogmático, conscientes de la situación social y política; capaces de corregir las creencias en interacción con la sociedad (95), siendo así potenciales agentes de cambio personal y social (96). El poder para el cambio social, sin embargo, no se halla en las aulas porque las aulas han perdido hasta el último reducto de poder: la conciencia crítica.

La educación se ha convertido, con frecuencia, en lo inverso de

(92) Cfr. FREINET, C. *Por una escuela del pueblo*. Barcelona. Laia, 1972, pág. 27.

(93) Cfr. ZAPATA, M. *Reforma educativa...* Op. Cit., pág. 69.

(94) Cfr. TEDESCO, J. *Modelo pedagógico y fracaso social*, en Revista de la CEPAL, n° 21, Chile, 1983, pág. 135. LEVINGER, 8. *La alimentación escolar: el mito y lo hacedero*, en revista *Perspectivas*, n° 3, 1984, UNESCO, París, pág. 389.

(95) Cfr. ANTISERÍ, D. y otros. *Epistemología e investigación pedagógica*. Roma, PAS, 1976, págs. 55-100.

(96) Cfr. FREIRÉ, P. y otros. *Educación para el cambio social*. Bs. As., Aurora, 1984, pág. 28.

proceso vivencial, personal y social, de aprendizaje. La educación se ha vuelto sinónimo de enseñanza, de sistema escolar. El sueño alquimista de que la educación, hecha inculcación, puede transformar a los hombres, es una creencia ampliamente compartida.

"En todas las naciones, los educados usan el mismo ritual de seducir y obligar a los otros a aceptar su fe. Este ritual es llamado enseñanza" (97).

La propuesta consiste aquí en partir del aprendizaje, entendido como un progresivo análisis y acción crítica y correctiva de los errores (individuales y sociales) sobre nuestras creencias, al intentar proponer y alcanzar un fin renovadamente humano. Esta función crítica, concientizadora de los problemas, de las utopías y de sus límites, permite al hombre superar lo cotidiano vivido y no transformarse ni en un fatalista ni en un cínico, ni en un escéptico ni en un dogmático (98). He aquí la grandeza y los límites del método crítico, basado en el espíritu de las estructuras del saber científico, visto en relación con la educación y la didáctica, en un contexto social determinado.

(97) ILLICH, I. *Crítica a la liturgia de la enseñanza*, en FREIRÉ, P. y otros. *Educación para el cambio social...* Op. Cit., pág. 81.

(98) NOVAK, J. *Teoría y práctica de la educación...* Op. Cit., pág. 60.

SEGUNDA PARTE:

DOS CONCEPCIONES DEL APRENDIZAJE CRÍTICO

"Una de las grandes -si no la mayor- tragedias del hombre moderno es que hoy, dominado por las fuerzas de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideologizada o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir" (P. Freiré).

"El objetivo ha de ser formar individuos que actúen y piensen con independencia y que consideren, sin embargo, su interés vital más importante el servir a la comunidad" (A. Einstein).

I. APRENDIZAJE CRÍTICO

Muchas son las concepciones acerca del aprendizaje. Hay quienes conciben el aprendizaje como la adquisición de un comportamiento de mera *respuesta* mecánica, biológica o psíquica a un estímulo. Otros ven en el aprendizaje un proceso de *domesticación*, de ingreso pasivo a la sociedad (familiar y civil) en el que se practican las pautas determinadas por la tradición o las autoridades. No faltan quienes conciben el aprendizaje como un proceso *individualista, espontáneo, no-directivo*, sin consideración o referencia a pauta social alguna.

En nuestra concepción, el aprendizaje es una experiencia individual y social por la que, quien aprende, organiza -y reorganiza corrigiendo los errores su sí mismo personal y el mundo (físico, social, político, etc.) en el que vive. En este contexto, el aprendizaje humano es típicamente *crítico*; implica activamente la conciencia y la libertad en quien aprende para investigar al interactuar con su mundo. El aprendizaje crítico supone una progresiva conquista de sí, en el que ejerce el aprendizaje, y del mundo con el que participa en busca de un bien común; pero supone, además, capacidad para analizar y criticar con diversidad de criterios, de puntos de vistas e intereses.

El aprendizaje típicamente humano implica un proceder *crítico*, porque la vida humana es *crisis*: discernir a veces dramáticamente en medio de obstáculos, juzgar con posibilidad de error, decidir ayudado de un conocimiento falible, y actuar ateniéndonos responsablemente a las consecuencias personales y sociales. Por esta capacidad de estar en crisis, el hombre supera el estadio de las acciones instintivas y ayudado, socializa y personaliza su comportamiento. Los *criterios* constituyen instrumentos de objetivación intersubjetiva de la crítica, con los cuales se criban los conocimientos y las acciones.

La *crítica* no tiene sentido o validez en sí misma sino en función de la vida y de los problemas que se desean dilucidar. La *hipercrítica* constituye justamente la absolutización, la exageración de la crítica que se vuelve narcisistamente sobre sí misma, perdiendo de vista los problemas reales. La *hipocresía*, por el contrario, constituye el ocultamiento de la discriminación necesaria que debería hacerse patente.

La vida humana es básicamente crítica; nos requiere constantemente tomar decisiones y éstas, a su vez, suponen discernimiento, juicios, elección y acción. El aprendizaje humano no es ajeno a la vida: es crítico como ella. Nada afecta y neurotiza más la vida que la *crítica* no tiene sentido o validez en sí misma sino en función de la vida y de los problemas que se desean dilucidar. La *hipercrítica* constituye justamente la absolutización, la exageración de la crítica que se vuelve narcisistamente sobre sí misma, perdiendo de vista los problemas reales. La *hipocresía*, por el contrario, constituye el ocultamiento de la discriminación necesaria que debería hacerse patente.

La vida humana es básicamente crítica; nos requiere constantemente tomar decisiones y éstas, a su vez, suponen discernimiento, juicios, elección y acción. El aprendizaje humano no es ajeno a la vida: es crítico como ella. Nada afecta y neurotiza más la vida personal y social que la ignorancia, el ocultamiento o la hipermovilidad de los criterios, con la ayuda de los cuales se debería proceder, intersubjetivamente.

El *aprendizaje crítico* no es, entonces, ajeno a la vida humana; sino todo lo contrario. Supone una *racionalidad dinámica y dialéctica* en función de la vida personal y social, por la que quien aprende capitaliza su experiencia interactuando con su mundo. En todo *proceso ideológico*, por el contrario, se ocultan los intereses del grupo —en cuanto son de un grupo o partido— y se los *impone*, manifestando que son los intereses de todos, la verdad para todos que todo lo justifica y santifica.

El *aprendizaje crítico* implica aprender —capitalizar la experiencia— advirtiendo los criterios (medidas, intereses, puntos de vista) con los que se discierne, juzga, decide y actúa en la vida. El aprendizaje humano o es crítico o no es humano, y se convierte entonces, en una aceptación mimética o dogmática de comportamientos. El aprendizaje humano, crítico, supone la previa aceptación de la falibilidad y precariedad de nuestros conocimientos y acciones en el ámbito personal y social. Quien estima ser omnisciente o todopoderoso no aprende nada. El reconocimiento de la debilidad, falibilidad y relatividad propias de los asuntos humanos, nos posibilita reconocer otros puntos de vista y otros intereses que pueden hacer al mundo más humano y más dinámicamente justo; nos lleva a un diálogo tolerante con la pluralidad de criterios en búsqueda de una convivencia en común, donde se respeten las diferencias individuales sin injusticia social. Los totalitarismos (de derecha o de izquierda) pretenden poseer, con la totalidad del poder, la totalidad de la verdad; se oponen, en consecuencia, a toda crítica que acepte una pluralidad de criterios, una división de los poderes y una organización con pluralidad de partidos, pues la crítica hace patente la relatividad de los criterios e intereses que los totalitarismos absolutizan.

En este contexto, hemos elegido dos ejemplos de concepciones de la educación basadas en un aprendizaje crítico, elaboradas o esbozadas por hombres distantes entre sí, que actuaban en contextos sociales diferentes y —sin embargo— coincidentes en la necesidad de pensar el aprendizaje humano como fundamentalmente *crítico*, donde el que aprende —y no el que enseña— es el protagonista; donde el que aprende reconoce los límites y las posibilidades de los diversos criterios con los que actúa, ya a nivel de alfabetización, ya en otros niveles.

II. CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE CRÍTICO Y PSICOSOCIAL DE LA ALFABETIZACIÓN: P. FREIRE

En estas décadas en las que los expertos de América Latina y del Caribe, en cuestiones de educación, sienten la necesidad de impulsar el desarrollo de "fundamentos teóricos" para un aprendizaje crítico y de promover, como objetivos específicos esenciales "la eliminación del analfabetismo" y "la generalización de la escolaridad" como meta a lograrse antes de fines de siglo (1), es oportuno recordar los fundamentos que ha elaborado P. Freire como base para su didáctica de alfabetización —crítica y liberadora— para adultos, especialmente de zonas rurales.

Cada vez más, la mentalidad y eficiencia humana y científica exigen que la teoría no sea incoherente con la práctica, y que ambas mutuamente se rectifiquen. Esto lleva a elevar la calidad de la educación personal y de los procesos de enseñanza y aprendizaje conduce a una visión de los currículos más integradora, al desarrollo de recursos didácticos apropiados y a un permanente e interactuante diálogo entre la sociedad (con sus prioridades opcionales en la organización sociopolítica), la institución escolar (con su organización didáctica) y quien aprende (que desea tener su propio criterio en la visión de las cosas) (2). La centralidad del aprendizaje crítico hace ver la parcialidad de la clásica dicotomía de politicismos, filosofismos, sociologismos, psicologismos de la educación, por una parte; y los didactismos y tecnicismos asépticos, por otra. Una teoría educativa implica necesariamente una sistematización de variables interdisciplinarias donde la filosofía no puede estar ausente - entendida al menos como análisis epistemológico-, pero tampoco puede

(1) UNESCO *Reunión regional de expertos de América Latina y el Caribe*. Cfr *Revista Argentina de Educación*, Año 111, n° 4, 1984, pág. 12.

(2) Cfr. *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO. Chile, 1981,

absolutizarse (3). La idea que nos hacemos de la sociedad (de su origen, de su gobierno, etc.) y del hombre (de sus posibilidades, de sus condicionamientos, etc.) son variables fundamentales para elaborar la concepción de un aprendizaje que debe ser crítico. Con la teoría se hará necesaria una práctica que haga posible y eficaz la realización y corrección de la teoría.

a) Primero "leer" la sociedad y en ella concretar una idea del hombre

1. Un método implica fines y pautas codificadas para la acción, de modo que ésta pueda lograrse no por casualidad, sino con economía de tiempo y mayor probabilidad de éxito. Con anterioridad al método que codifica las técnicas básicas, se requiere haber conceptualizado con claridad el fin, el sentido de la acción educativa y, más concretamente, de las personas y de la sociedad para quienes se realiza, en este caso, la acción alfabetizados. Así lo ha pensado el cristiano militante y profesor de historia y filosofía de la educación en Recife, Paulo Freire.

2. El cuadro de referencia en el que P. Freire piensa a la educación es la *sociedad humana*: "No existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella" (4). Se trata de una afirmación de principio. En el medioevo. Dios o la Iglesia o la vida eterna, eran los puntos de referencia de la educación que otorgaban sentido a los medios empleados: se educaba para la salvación del alma, pura que el hombre lograra el estado de perfección que consistía

(3) Cfr. BRASLAVSKY, B. *La calidad de la educación y el curriculum*, en BRASLAVSKY, C. - RIQUELME, G. (Comp.) *Propuestas para el debate educativo en 1984*. Bs. As.: Centro Editor de América Latina, 1984, pág. 26.

(4) FREIRÉ, P. *La educación como práctica de la libertad*. Bs. As., Siglo XXI. 1972, pág. 25. Abreviaremos: E. P.

en la virtud. En el ámbito de la instrucción, la lógica intentaba entonces corroborar las creencias teológicas. En la época moderna, se educó para el logro de la libertad, entendida como autonomía individual frente a los despotismos e intervencionismos en las acciones individuales (comerciales, culturales, etc.).

Ahora bien, entre tantos intentos que continuaron la dirección del individualismo moderno, la concepción de P. Freiré significa una ruptura. Sin excluir al hombre y su esfuerzo personal por educarse, este alfabetizador brasileño lo piensa *en la sociedad y*, en concreto, en las sociedades subdesarrolladas como lo son las latinoamericanas. P. Freiré "lee" la sociedad de su tiempo y de su medio haciendo relevantes algunas características: A) la sociedad es intensamente cambiante; B) dramáticamente contradictoria; C) con valores y formas de ser que se desvanecen, mientras se buscan otras.

Cualquier respuesta educativa implica reconocer esas características y *optar* por un modelo nuevo de sociedad y de hombre. Una actividad no es necesariamente impensada o irracional pero es, ante todo, una *decisión*, un acto voluntario que encauza y mueve todas las energías para la consecución de un fin. Según P. Freiré es necesario hacer una nueva opción: hay que optar por una sociedad nueva y para ello, por una nueva educación como medio para lograr un hombre nuevo, realizador de una nueva historia humana. No se trata ya de una elección elitista, sin pueblo.

"Opción que significaba una sociedad sin pueblo, dirigida por una élite superpuesta, alienada, y en la cual el hombre común minimizado y sin conciencia de serlo era más "cosa" que hombre mismo; la opción por el mañana, por una nueva sociedad (requiere) al sujeto de sí misma... al hombre y al pueblo sujetos de su historia...

La opción, por lo tanto, está entre una "educación" para la "domesticación" alienada y una educación para la libertad. "Educación" para el hombre-objeto o educación para el hombre-su jeto" (5).

(5) E.P., pág. 25y26.

3. Los dos primeros tercios del fundamental libro "*La educación como práctica de la libertad*" está dedicada a presentar la que llamaremos *primera* lectura que P. Freiré ha hecho de la esencia del hombre y de la sociedad brasileña. Sólo admitiendo esa premisa toma fuerza la técnica de la alfabetización, y la educación adquiere un preciso sentido social.

El hombre es pensado por P. Freiré como "un ser de relaciones", *en* el mundo y *con* el mundo. El hombre por esencia se relaciona con el mundo *críticamente*, interactuando con él, organizándose a sí mismo, eligiendo la mejor respuesta ante la pluralidad de posibles respuestas; probándose a sí mismo y actuando.

El hombre existe individualmente pero trascendiéndose por la trascendencia del yo inacabado hacia el mundo y su Creador, Entre el hombre y el mundo media la conciencia y la posibilidad del aprendizaje. Por su conciencia no puede ser alienado, hecho objeto, pues a él como sujeto le toca discernir *por qué*

existe. El hombre por su conciencia se hace temporal – presente, pasado, futuro–;

mas está siempre trascendiendo el tiempo, abrumándose en él y emergiendo de él. Heredando una experiencia hecha cultura, la recrea, se expresa en ella objetivándose, pero la supera trascendiéndola y dominándola. La vida del hombre es, en este sentido, un duro y constante aprendizaje entendido como recreación y dominio de la experiencia personal y social de la historia y de la cultura (6).

4. La *relación* del hombre con su mundo es una *integración*, no un acomodamiento. Integrarse supone que el hombre es sujeto que critica, opta, se ajusta *a* la realidad pero la transforma; esto es, hace que la sociedad también se ajuste a nuevos proyectos. El hombre -por su naturaleza crítica- no se adapta pasivamente a la realidad de su mundo, sino que es capaz de optar y alterar la realidad.

(6) E.P. pág. 30-31.

b) La verdadera idea de hombre y de la educación

5. Esta concepción del hombre, que crea y recrea decidiendo sobre la realidad en que nace, es una concepción posible pero ideal de lo que es el hombre. El hombre es decisión y, sin embargo, está siendo expulsado de esa órbita, convirtiéndose en un ser dominado, oprimido.

"Una de las grandes —si no la mayor— tragedia del hombre moderno es que hoy, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir. Está siendo expulsado de la órbita de las decisiones. El hombre simple no capta las tareas pro-pías de su época; le son presentadas por una élite que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida" (7)

He aquí, pues, el mecanismo con el que se elabora una teoría educativa. El teórico de la educación —P. Freiré, en este caso— determina, ante todo, cuál es la verdadera naturaleza del hombre en la sociedad y cuál es, en consecuencia, su drama, su desnaturalización.

El ser humano, por su naturaleza espiritual, imagen del Creador, trasciende siempre lo que es, creando, recreando, y decidiendo lo que será en la sociedad. Pero, desgraciadamente, el hombre simple ignora su verdadera naturaleza y la sociedad le ayuda a ignorarse y no decidir, rebajándose de sujeto a objeto de una élite que decide por él.

6. Si esta descripción es real, la *educación* aparece entonces como el *proceso de liberación de la opresión social* que le impide optar acerca de su propio y personal destino; y, al mismo tiempo, como el proceso que lleva al hombre a retomar su verdadera naturaleza.

(7) E.P. pág. 33

Para lograr la educación, en efecto, es necesario concientizar a todos, y a cada uno de su situación de oprimido y pasivo consumidor de recetas ajenas.

Concientizar es elevar el pensamiento de las masas; es autorreflexión que termina haciendo de las personas-objetos personas-sujetos, empeñadas con su situación social e histórica, politizadas contra quienes, privilegiados, mantienen la alienación del hombre.

El hombre *no educado* es el hombre simple, oprimido, que teme la convivencia auténtica y la libertad; es el que no transforma sus conocimientos en opciones y acciones. Bien se advierte, entonces, que la verdadera educación no puede consistir en una forma abstracta (formalismo) de pensar. Es necesario pensar, pero no sobre ejemplos que presenta una élite, sino sobre el proceso de alienación que el hombre padece a fin de posibilitar a cada hombre que pase a una opción y acción transformadora de la realidad social. Más concretamente, la educación es un proceso en el que se relacionan *tres variables*, dentro de una sociedad concreta en un tiempo y espacio concreto: el *educando* (el que aprende), el *educador* (el que problematiza) y la mediación de un *objeto cognoscible* (tomado de la realidad que se vive, expresado en un vocablo con el que se puede leer la realidad). Si bien el hombre no se reduce a su capacidad de conocimiento crítico, la educación es para P. Freire fundamentalmente una *situación gnoseológica de aprendizaje crítico, decodificador, creador*. El protagonista de la educación es el sujeto que críticamente apprehende.

"El conocimiento exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Requiere su acción transformadora sobre la realidad. Demanda una búsqueda constante. Implica invención y reinención. Reclama la reflexión crítica de cada uno sobre el acto mismo de conocer, por el cual se reconoce conociendo y, al reconocerse así, percibe el "cómo" de su conocer, y los condicionamientos a que está sometido su acto..."

Por esto mismo es que, en el proceso de aprendizaje, sólo *aprende* verdaderamente aquél que se apropia de lo aprendido, transformándolo en aprehendido, con lo que puede, por eso mismo, reinventarlo, aquel que es capaz de aplicar lo aprendido-aprehendido a situaciones existenciales concretas" (8).

En este contexto, el educador no es un transmisor de contenidos, sino un problematizador-facilitador para el educando que desea conocer la realidad en que vive, hecha objeto mediatizador. Pero en este conocer problematizador, el sujeto se conoce y reconoce, se construye, se educa. El mejor alumno, el que mejor se educa es "el que piensa críticamente". El hombre se educa en la sociedad, pero es él quien produce su educación aprendiendo.

7. La verdadera educación lleva a tomar conciencia de la situación de opresión, pero también de la condición humana y limitada de las opciones. En otras palabras, en nombre de la libertad no sólo *puede imponer la verdad*. La conciencia de las limitaciones en la *búsqueda de la verdad* y el pluralismo de las opciones llevan naturalmente a emplear el *diálogo* como instrumento fundamental de educación.

"El hombre radical en su opción no niega el derecho a otro de optar. *No pretende imponer su opción, dialoga sobre ella*. Está *cor»* vencido de su acierto, pero respeta en otro el derecho de juzgarse también dueño de la verdad; intenta convencer y convertir, pero no oprime a su oponente; tiene el deber, por una cuestión de amor, de reaccionar con violencia a los que pretenden imponerle silencio. A los que, en nombre de la libertad, matan en sí y en él, la propia libertad" (9).

La verdadera educación se opone al *sectarismo*. El sectario es

(8) E.P., pág. 26. FREIRE, P. *¿Extensión o comunicación?* México, Siglo

XXI, 1983, pág. 28.

(9) E.P., pág. 41.

emocional y acrítico, arrogante y antidialógico; es activo sin reflexión, imponiendo a todos su fanatismo. El sectario, oscilando entre el optimismo ingenuo y la desesperación, copia modelos porque es incapaz de "crear proyectos autónomos de vida".

La verdadera educación implica una *democratización* creciente, una participación económica, social, política y cultural de todos.

Mas esto no puede lograrse sin un choque con la "democracia" entendida como *conducción* de un pueblo inconsciente. "La salud para esta extraña democracia es el silencio del pueblo, su quietud. Es la 'sociedad cerrada'." (10).

En resumen, *educarse* es —en el pensamiento y opción de P. I. Freire— *concientizarse*, esto es, aprender a volverse crítico de la propia situación e insertarse en el proceso de liberación individual y social por medio de una participación activa y reflexiva de proyectos autónomos. Sin caer en un formalismo abstracto y vacío que niega (y que hace incapaz) al hombre para ver las contradicciones sociales, es de desear una "educación que le facilitase la reflexión sobre su propio poder de reflexionar y que tuviese su instrumentación en el desarrollo de ese poder, en la explicación de sus potencialidades, de la cual nacería su capacidad de opción" (11).

La educación, individual y social, es la experiencia de la autorreflexión y del autogobierno.

c) Coherencia entre teoría y práctica

8. La *educación*, entendida como aprendizaje y experiencia personal y comunitaria de autorreflexión y autogobierno, significa a nivel individual: a) que cada uno es el protagonista de su propia educación, en relación dialógica con los demás; b) que la educación es autonomía, pensamiento crítico; c) que la educación en el nivel social

(10) E. P. pág. 48.

(11) E.P., pág. 52.

es "una democracia en aprendizaje", un desarrollo de la I convicción de que todos participamos de los cambios de la sociedad I en forma crítica, dialógica, transitiva, sin irracionalismo y emocionalidad (12). Una buena educación supone un proceso de desarrollo racionalmente coherente; requiere una teoría precisa que clarifique y que guíe el accionar, pero que no se reduzca a verbosidad.

"Generalmente cuando se critica nuestra educación, nuestro apego a la palabra hueca, a la verbosidad, se dice que su pecado es ser "teórica". Se identifica así, absurdamente, teoría con verbosidad. Verdaderamente es *teoría* lo que nosotros precisamos, teoría que implica una inserción en la realidad, en *un contacto analítico con lo existente, para comprobarlo, para vivirlo plenamente, prácticamente*" (13).

9. La concepción de la educación, teorizada y practicada por P. Freiré, tiende a una finalidad precisa que integra a la persona con la sociedad. La *alfabetización* es un medio importante y un instrumento básico para "*superar la inexperiencia democrática*"^ y adquirir una *conciencia reflexiva* o crítica sobre la realidad vivida. "Es precisamente la *crítica* la nota fundamental de la *mentalidad democrática*. Cuanto más crítico un grupo humano, tanto más democrático y permeable es. Tanto más democrático, cuanto más ligado a las condiciones de su circunstancia" (14).

Esta teoría de la educación exige, en el nivel individual y comunitario, esfuerzo de aprendizaje, de incorporación y recreación. La educación *no se reduce a la instrucción, pero la incluye* y, en particular, incluye la necesidad de ofrecer medios para pensar auténticamente y actuar en consecuencia. Una deficiencia marcada de la escuela es su método autoritario de imposición de fórmulas, el intento de plasmar o modelar desde afuera al educando.

(12) E.P., pág. 86y 89.

(13) E.P., pág. 87.

(14) E.P., pág. 91.

"Trabajamos *sobre* el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios *para pensar auténticamente*, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y de estudio. Exige reinención" (15).

Se advierte de este modo, cómo las grandes ideas acerca de lo que es el hombre y la sociedad van descendiendo -en la elaboración de una teoría sobre educación- hasta incorporar exigencias de práctica didáctica. Los datos de la sociología, de la política, de una visión filosófica del hombre, no se desconectan —en esta elaboración— de las exigencias prácticas de la psicología del que «prende, de su necesidad de esfuerzo personal, de invención o recreación, de pensamiento crítico y auténtico. Sólo el hombre crítico, al estilo de Sócrates, con modestia intelectual en la búsqueda común y dialogal de la verdad, puede crear y sostener una sociedad democrática o abierta a los cambios. La falta de permeabilidad en las ideas, el absolutismo poseedor de la verdad irreformable, sigue estando en la base de nuestras débiles democracias (16).

10. Nadie se educa por otro. El docente no puede sustituir alumno. La educación es un proceso de aprendizaje personal, que si bien necesita ser ayudado económica y didácticamente, lo debe realizar cada ser y cada grupo humano. P. Freiré y su equipo de la universidad de Recife, intentó alfabetizar a adultos empleando un método que rescatase toda la sabiduría que esos adultos poseían —pues no hay ignorancia ni sabiduría absolutas— aprendiendo a expresar oralmente y por escrito la lectura crítica que hacían de la realidad. La alfabetización se integraba, pues, en un amplio concepto de educación. Ante todo, era necesario posibili-

(15) E.P., pág.93.

(16) Cfr. E.P., pág. 85-86.

tar una conciencia y lectura crítica de la realidad que luego e inmediatamente aprendería a expresar en la lectoescritura. El hombre I posee una conciencia *crítica* cuando llega a *decodificar la realidad social*, advirtiendo las *correlaciones sociales* y circunstanciales en que se mueven los hechos de la realidad empírica. Esto supone superar una conciencia *ingenua* que entiende los hechos como mejor le agrada, considerándose superior a ellos; y superar una conciencia *mágica* que se estima fatalmente impotente ante los hechos.

¿Cómo realizar prácticamente este esquema conceptual que piensa al hombre ideal o teóricamente como un ser crítico y democráticamente comprometido?

"Este era uno de los fundamentos de nuestra experiencia educativa.

¿Pero cómo realizar esta educación? ¿Cómo proporcionar al I hombre *medios* para superar sus actitudes mágicas o ingenuas frente a su realidad? ¿Cómo ayudarlo a crear, si era analfabeto, el mundo de signos gráficos? ¿Cómo ayudarlo a comprometerse con su realidad?

Nos parece que la respuesta se halla en:

- a) un método activo, dialogal, crítico y de espíritu crítico;
- b) una modificación del programa educacional;
- c) el uso de técnicas tales como la reducción y codificación" (17).

11. La teoría para ser verificada debe descender a la práctica, producir efectos, y para ello los educadores deben proceder con un *método* que facilite a los alumnos el ejercicio de su propia educación mediante el aprendizaje crítico, iniciado ya en la alfabetización. Nuestra *cultura* es una creación humana sistematizada, codificada principalmente mediante el lenguaje y la escritura. El método de alfabetización debía, por lo tanto, quitar a la cultura el aspecto de un absoluto inmanejable, para

(17) E.P.,

democratizarse a fin de que los alumnos advirtiesen la posibilidad de *participar activamente en la construcción de esa cultura*. La concientización parte, pues, de una atención a la situación en que psicológicamente se halla el adulto analfabeto, a fin de posibilitarle ser *agente* de su propio aprendizaje. El docente o educador dialoga "ofreciéndole simplemente los instrumentos" con los cuales cada uno y el grupo se alfabetiza (18).

12. El *método* psicosocial de alfabetización concientizadora de P. Freiré se concretó, por consiguiente, en cinco fases principales (19):

a) El equipo elaboró un *universo vocabular* por medio de encuentros informales con las personas del barrio que serían ayudadas a alfabetizarse. Después de un diálogo existencial, los docentes (acompañados de psicólogos y sociólogos) eligieron palabras típicas, con alta carga emocional, ligadas a experiencias y expresiones del pueblo analfabeto.

b) El equipo eligió unas quince palabras de entre las expresadas que por su *riqueza fonética* (de menor dificultad a mayor dificultad fonética), por su *tenor pragmático* (uso) y *semántico* (significado y compromiso sociopolítico), empeñaba el interés existencial de los analfabetos.

c) El grupo propuso palabras que, por una parte, se prestan a una *concientización sociopolítica* y, por otra, a *generar* toda una familia de palabras (por ejemplo, casa, pala, vecino, trabajo, fábrica...)

d) Con esas palabras el equipo preparó fichas, visualizaciones o representaciones que facilitan el diálogo y la decodificación social de la realidad a la cual refiere la palabra.

e) Se pasó luego a elaborar fichas que descomponen silábica y fonéticamente la palabra generadora, para que el alumno construya luego otras palabras combinando las sílabas aprendidas.

(18) E.P., pág. 108.

119) E.P., pág. 109. Cfr. RODRÍGUEZ FUEIMZALIDA, E. *Metodologías de Alfabetización en América Latina*. México, UNESCO, 1982 págs. 108-112.

De esta manera, ya en la primera reunión, los adultos analfabetos estaban en condición de reconocer y descubrir el mecanismo de las combinaciones fonémicas.

13. En esta forma, P. Freiré conseguía lograr una alfabetización que no era puramente mecánica ni memorizada, sino respetuosa de la condición psicológica, social e interpretativa del sujeto que con su actividad y comprensión, se convertía en el protagonista del aprendizaje. Este aprendizaje, en cuanto es instrumento de decodificación de la cultura, no se reduce a una *instrucción* abstracta; sino que se inscribe en el ámbito de la *educación*, esto es, de la personal y sus opciones.

"El hombre estará apto para optar en la medida en que un método activo ayude a tomar conciencia de su problemática, de su condición de persona, de sujeto. El mismo se politizará después" (20).

Esta ha sido, en el pensamiento de P. Freiré, "una forma correcta de defender la auténtica democracia", de la rigidez totalitaria, estando nutrida de crítica y no de irracionalidad (21). La alfabetización no consiste en vaciar la cabeza de los alumnos para llenarlas de consignas revolucionarias, sino en ofrecer la posibilidad de *dialogar la comprensión de la realidad y poderla expresar* también en un lenguaje escrito. No se trata tampoco de hacer de la educación un instrumento ideológico, sino de preparar al hombre para el ejercicio de la libertad, intensificando la toma de conciencia del individuo frente al mundo (22).

14. De esta manera, la concepción fundamentalmente *teórica* de que el hombre es hombre en cuanto es crítico y, en consecuencia, social

(20) E.P. pág. 120.

(21) E. P. pág. 122.

(22) E. P. pág. 124.

y políticamente democrático, encuentra su coherencia en la *práctica* del método psicosocial de concientización y alfabetización de P. Freiré. Esta teoría —teóricamente verdadera para P. Freire, y discutible y opcional para otros por lo que se refiere a su modo de leer la realidad— implica diversas variables, entre ellas: a) una concepción valorativa y filosófica de lo que es y de lo que debe ser la *sociedad* y el *hombre* en su naturaleza, y en consecuencia, de lo que debe ser el ideal de la educación (hombre crítico, libre y responsable, creador a imagen del Creador); b) una *operatorio estratégica* encaminada a fortalecer el aspecto racional del hombre, contra el debilitamiento que provoca la emotividad irracional, mágica, ingenua o fanática; c) una consideración por la *condición psicosocial del alumno* analfabeto, por la que se lo hace agente activo y protagonice de su aprendizaje, relativizando las creaciones culturales que se le aparecen como absolutas o encerradas en códigos fatales e incomprensibles, fortaleciendo con el diálogo el sentido de sus posibilidades y valorizando sus conocimientos aun no codificados por la lectoescritura; d) una *metodología didáctica de facilitación*, que gradúa las dificultades de aprendizaje eligiendo y organizando las palabras, relacionándolas fonéticamente, pragmática y semánticamente, acompañada de recursos visuales y sobre un material existencialmente significativo para el analfabeto; e) una *situación de aprendizaje fundada en el diálogo*, en la acción interpretativa del alumno y en el manejo de su capacidad crítica-cultural y operatoria-silábica; f) *en un contexto institucional y político* con el que interactúa, que posibilita a veces, o limita e impide otras, con sus planes o con la acción directa, la realización de este proceso de enseñanza-aprendizaje en función de la educación. P. Freiré nunca pensó ingenuamente que la práctica de tal educación pudiera ser aceptada por aquellas fuerzas cuyo interés básico es la alienación del hombre y de la sociedad (23).

(23) Cfr. E.P., pág. 26.

De esta manera, P. Freiré intentaba que las grandes concepciones teóricas y las formulaciones de principio propias de toda *teoría* se hicieran coherentes con la *práctica* en situaciones reales, con medios apropiados (análisis crítico, activo, interpersonal) a la consecución del fin (el hombre educado, entendido como capaz de opciones y acciones democráticas).

15. En esta concepción, el hombre es esencialmente *político*, por estar inmerso en una sociedad políticamente organizada, por conocer críticamente las causas de esta organización y actuar en ella; pero esta variable, al estar presente en el proceso de enseñar y aprender, no se convierte en la *única*. En la elaboración de una teoría sobre educación, ella se relaciona con otras variables (psicología, filosofía, sociología, etc.) y no excluye la perspectiva didáctica entendida como facilitadora de instrumentos para el logro de aprendizajes en función de la educación integral de la persona. La función docente *no es neutra*, pues el docente tiene (implícita o explícitamente) su propia concepción filosófica, sociológica, psicológica, política de la realidad en la que se halla el alumno; pero la concepción del docente, en última instancia, se concreta en una propuesta de operatoria didáctica en función del aprendizaje, que es lo propio y específico del docente. Esta propuesta, sin embargo, se "propone" a los alumnos *sin imponerse*, pues de otro modo haría infecunda la finalidad principal del método: "defender la auténtica democracia".

d) El "segundo" P. Freire.

16. El libro *La educación como práctica de la libertad*, fue seguido por otro, *Pedagogía del oprimido* (24), en el que el autor expresa sus observaciones obtenidas en tres años de exilio en Chile, tras la caída del gobierno de Goulart (1964).

(24) FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Bs. As., Siglo XXI, 1972. Abreviamos: P. O.

Este libro nos manifiesta un "segundo" P. Freiré, mucho más radicalizado en su lucha por la liberación.

Su lectura de la realidad socio-política se ha simplificado: los hombres son *opresores* o bien *oprimidos* (25). La actitud crítica es identificada ahora con su postura radicalizada, con la postura del revolucionario.

17. La realidad es vista no sólo como cambiante, sino como *dialécticamente* cambiante, y es sectario quien no la percibe así o I no la puede percibir así, encerrado en su irracionalidad cegadora (26).

La *sociedad* es considerada ahora como un campo de lucha maniquea de clases (opresores-oprimidos) cuyos únicos culpables son Módicamente los opresores.

"Como distorsión del ser más, el ser menos conduce a los oprimidos, tarde o temprano, a luchar contra quienes los minimizó. Lucha que sólo tiene sentido cuando los oprimidos en la búsqueda por la recuperación de la humanidad, que deviene una forma de crearla, no se sienten idealistamente opresores de los opresores, ni se transforman de hecho, en opresores de los opresores, sino en restauradores de la humanidad de ambos" (27).

Pero la lucha no será real hasta tanto los oprimidos desalojen de sí al opresor que —introyectado por la cultura y la educación— alojan. Ya ahora la *función docente* no parece consistir en dar instrumentos para un análisis crítico —consciente de sus propios límites donde cada uno opta libremente. Ahora se trata de presentar una evidencia: la dualidad de opresores u oprimidos. Mientras los hombres no se alisten en uno u otro bando, será imposible elabo-

(25) P.O., pág. 48.

(26) P.O., pág. 31.

(27) P.O., pág. 39.

rar una pedagogía para su liberación (28). Los oprimidos tienden, en un primer momento, a adherirse al opresor, a admirarlo y convertirse en sub-opresores. Los oprimidos a no ahondar la oposición con los opresores no posibilitan la objetivación de la contraj dicción directa en que viven y, en consecuencia, su superación dialéctica.

18. La *lectura de lo que es la realidad*, ahora la realiza P. Freiré con la ayuda de la dialéctica de Hegel y de Marx. Solamente creando una escisión y lucha neta entre opresores y oprimidos, los oprimidos se podrán liberar (29). No se trata de una escisión psicológica o subjetiva, sino objetiva, real a nivel de estructura económica y sociopolítica.

Concientizar no significa ya solamente "*conciencia reflexiva sobre el mundo*"; sino *praxis* auténtica (acción y reflexión) para que surja la *conciencia de la opresión*, haciendo -como dice Marx- a la opresión real aún más opresora. Con la herencia, además, se hereda la opresión (30).

19. El proceso de enseñar y aprender es visto por P. Freire como una educación "bancada", en una dualidad maniquea donde el docente no se comunica como persona, sino da comunicados que los educandos reciben pasivamente y archivan; donde el docente es el sabio que posee el saber o conocimiento y lo dona a los ignorantes. En otras palabras, la *dualidad dialéctica* de opresores-oprimidos que constituye a la realidad social, según la lectura que realiza P. Freiré, se traslada a todo otro sector, incluida la relación existente en el proceso de enseñar y aprender (31).

(28) P.O., pág.41.

(29) P.O., pág. 45-46.

(30) P.O., págs.49y 58.

(31) P.O.,pág. 78.

Educador	↔	Educandos
Educa		Son educados
Sabe		No saben
Piensa		Son objetos pensados
Habla		Escuchan
Disciplina		Son hechos disciplinados
Opta		Siguen la opción
Actúa		Se ilusionan de actuar
Elige el programa		Se acomodan a él
Es autoridad en el saber		Se adaptan
Es sujeto del proceso		Son objetos del proceso.

20. La propuesta de P. Freiré tiende a superar esta dicotomía por medio de la *intercomunicación* entre educador y educando, poniendo entre ambos la *realidad social* (32). A un proceso de enseñanza que da soluciones hay que oponerle un proceso que presenta problemas. La educación liberadora es una educación *problematizadora*, siendo el problema el punto de diálogo entre los educandos entre sí y con el educador. Se supera así la contradicción educador (que sabe) — educando (el que no sabe). Los argumentos de autoridad ya no rigen (33).

La función del docente como la de los alumnos es por igual la función de "*investigadores críticos en diálogo*". El docente presenta los contenidos y las condiciones para que se dé el pasaje de la *doxa* (u opiniones) al *logos* (o conocimiento verdadero), en un proceso reflexivo y de permanente develamiento de la realidad.

En este proceso, el diálogo sigue siendo el clima propicio que genera la búsqueda de la verdad; pero el diálogo no es un proceso verbal, abstracto: el *diálogo* es trabajo y todo lo que ello comporta, es praxis que transforma el mundo, un derecho de todos,

(32) P.O., pág. 84.

(33) P.O., pág. 90.

sustentado por el conocimiento de los propios límites, por el amor, la fe, y la esperanza en los hombres (34). En este clima se origina una intercomunicación entre el educando y el educador, donde éste no da ni impone conocimientos; sino más bien, realiza una "devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste entregó en forma inestructurada" (35).

En esta devolución organizada, sistematizada y acrecentada se corre un gran *peligro de ideologización*, de presentación distorsión nada de la realidad bajo el solo aspecto del docente, presentada como verdad única que exige pasar a la acción so pena de que el alumno no se sienta, en caso contrario, culpable y opuesto a la verdad.

En esta devolución, realizada por P. Freire, quedan planteadas claramente las contradicciones básicas que desafían al hombre y la] exigen una respuesta al nivel de la acción (36).

21. El *advertir* las contradicciones de la realidad social lleva a una *praxis* transformadora de la realidad, la que a su vez genera nuevo conocimiento y acción. En otras palabras, la aceptación de la *lectura dialéctica* de la realidad lleva a *transformar dialécticamente la realidad* y ésta, a su vez, a *reforzar la dialéctica del pensar* (37). Tal es la dialéctica de lo concreto, presentada por Kosick en una versión marxista modernizada y que P. Freiré hace suya (38).

Toda acción didáctica presupone fines expresados en una teoría. Si hasta ahora la teoría de P. Freiré suponía una lectura crítica, cristiana, consciente, de la realidad y de las injusticias sociales en la que la persona se educa, en adelante su teoría supone como] verdadera una lectura dialéctico-marxista de esa realidad. No todo: educador es necesariamente un filósofo, un economista o un socio-

(34) P.O., pág. 104,108-109.

(35) P.O., pág. 112.

(36) P.O., pág. 115.

(37) P.O., Pág. 122-123. Cfr. FREIRÉ, P. *Entrevista con Paulo Freiré*, en TORRES, C.A., Op. cit., pág. 159.

(38) Cfr. TORRES, C.A. *Estudio preliminar: Conciencia y Educación*, en I Op. Cit., pág. 18, nota 13.

logo profesional y, no obstante, debe optar —con los riesgos y límites que ello implica— por alguna interpretación o lectura de la y de la persona, para elaborar una teoría que dé bases coherentes a la acción didáctica, en este caso, de alfabetización. El acrecentar la conciencia en favor de la *justicia social* y la *solidaridad* para con los más débiles y pobres es indudablemente un ideal altamente humanitario compartido por cristianos y no cristianos. La interpretación dialéctica-marxista de la sociedad es, por el contrario, *una* (entre otras posibles y sometida a constante proceso de verificación) lectura filosófica de la realidad social que no es compartida por todos los docentes.

En la visión dialéctica de la realidad social, asumida por P. Freire, se impone necesariamente la meta de la liberación mediante la *revolución* que haga desaparecer la opresión deshumanizante de los oprimidos. Para esto, los oprimidos deben advertir el sistema que los oprime, partiendo del principio opresor y viendo desde el sistema las partes y sus relaciones. La crítica sólo es posible si el oprimido capta el principio, y así el sistema, de la opresión en su funcionar dialéctico, necesario e ideológico.

"La cuestión fundamental en este caso radica en que faltando a los hombres una *comprensión crítica de la totalidad* en que están, captándola en pedazos en los cuales no reconocen la interacción constitutiva de la misma totalidad, no pueden conocerla y no pueden, ya que para hacerlo requerirían partir del punto inverso" (39).

En consecuencia, una enseñanza y un aprendizaje *críticos* o *concientizadores* significan ejercer el criterio de la *totalidad* en la Comprensión y realización de la sociedad. Somos más críticos cuando mejor comprendemos y obramos sobre la totalidad y no sobre visiones parciales. La educación toma, entonces, un marcado sentido gnoseológico-práxico-crítico o, brevemente dicho, un sentido

(39) P.O., Pág. 128.

de *decodificación epistemológica* ejercida por el pueblo: "Toda educación auténtica se transforma en investigación del pensar" (40). Con la crítica, "el hombre asume una posición *epistemológica*" (41) por lo que es consciente de los principios o evidencias de los que parte o asume como opción, y con la ayuda de los cuales analiza, lee la realidad y saca conclusiones teórico-prácticas. Así es como, asumida la dialéctica hegeliana-marxista como *verdadero criterio* para interpretar la realidad, se llega a la conclusión de que la *revolución* es "el camino de la superación verdadera de la contradicción en la que se encuentran" (42), La concientización no puede quedar, en efecto, en la etapa de la mera develación de la realidad, sino que debe concluir en la transformación de la realidad (43).

22. P. Freiré admite, como evidente y verdadera, que la realidad es *contradictoria* en el sentido marxista y que la superación de esta contradicción sólo puede ser hecha "por los oprimidos con un liderazgo lúcido" (44) que piensa *con* las masas y encauza la acción.

Cuando las grandes mayorías no pueden decidir por sí misma» cuando los hombres son objetos, y no sujetos de la historia, es necesario concientizarlas, volverlas críticas (o sea conscientes del sistema de opresión en el que viven), hacerlas "sujetos en esperanza", hasta que concreten esa esperanza en la acción revolucionaria, que implica -además de reflexión crítica- acción, o sea, *praxis*.

Las masas tienen un conocimiento *empírico* (viven las contradicciones sin conocer epistemológicamente el principio y las conclusiones o sistema que engendra). Los líderes revolucionarios y humanistas fecundan ese conocimiento empírico y lo devuelven en forma crítica, problematizada en su sistema, lo que posibilita la *praxis revolucionaria*; y ésta se convierte en la *razón* de la realidad.

(40) P.O., Pág. 135.

(41) Cfr. FREIRÉ, P. *Concientizar para liberar. Nociones sobre la palabra concientización*, en *Contacto*, México, 1, 1971, págs. 44-45.

(42) P.O., pág. 164.

(43) Cfr. FREIRÉ, P. *La concientización desmitificada por Freiré*, en *Revista SIC* Caracas, 1975, pág. 374.

(44) P.O., Pág. 168.

"Como liderazgo, no puede admitir que sólo él sabe y que sólo él puede saber, lo que equivaldría a desconfiar de las masas populares... Es por esto mismo que no puede sloganizar a las masas sino dialogar con ellas, para que su conocimiento empírico en torno de la realidad fecundado por el conocimiento crítico del liderazgo, se vaya transformando en la *razón* de la realidad" (45).

La función de liderazgo termina así siendo una función de enseñanza, de facilitación, consistente en "problematizar a los oprimidos". Este liderazgo "necesita de la adhesión de las masas populares para llevar a cabo la revolución" (46). Pero la necesidad de la revolución, dada la particular lectura dialéctica de la realidad realizada por P. Freiré, no se pone en duda. Cuando los campesinos. Impenetrables como piedra, miran a los líderes con ojos desconfiados, esto es interpretado como los ojos del opresor introyectado en ellos (47); pero los líderes no dudan de la verdad que poseen al proponer la revolución; mas tampoco la imponen —excepto cuando la revolución armada está en marcha— porque "la adhesión verdadera en la coincidencia libre de opciones".

e) Observaciones conclusivas.

23. En el ámbito de la educación, los especialistas están advirtiendo, cada día con mayor fuerza, que es necesario tener una *teoría* que organice la *práctica* de acuerdo con ciertos fines. Esta teoría implica opciones políticas que establecen o el fin o los medios y los agentes para realizar la teoría.

"Todo nuestro esfuerzo en este ensayo fue hablar de una obviedad: tal como el opresor para oprimir requiere de una teoría de la

(45) P.O., Págs. 174-175.

(46) P.O., Pág. 217.

(47) P.O., Pág. 218. Cfr. FREIRE, P. *Acción cultural liberadora*, en *Vispera* Montevideo, 1969, 10, pág. 23.

acción opresora, los oprimidos, para liberarse, requieren igualmente de una teoría de su acción.

Necesariamente, el opresor elabora la teoría de su acción sin el pueblo, en tanto aplastado y oprimido; introyectando al opresor no puede, solo, construir la teoría de la acción liberadora. Solo en el encuentro de éste con el liderazgo revolucionario, en la comunión de ambos, se constituye esta teoría" (48).

P. Freiré ha permanecido fiel a la idea de elaborar una teoría educativa como práctica de la libertad; pero en sus primeros escritos el enemigo de la libertad es la *ignorancia* (y la solución primera se halla en la concientización para la alfabetización); en sus escritos después del exilio, los enemigos de la libertad son los *opresores* del pueblo que desean prolongar la ignorancia o utilizar la ciencia para sus fines (y, en este caso, la solución consiste en problematizar para profundizar las contradicciones existentes y llegar a la praxis revolucionaria, libremente asumida por los oprimidos).

24. Primeramente, P. Freire al proponer la alfabetización había pensado en ofrecer un medio para que cada hombre realice luego su opción política. En el "segundo" P. Freire, su opción política es claramente definida y presentada, aunque no impuesta a los oprimidos, pues la autosuficiencia es incompatible con el diálogo (49).

Entre el comprender y el actuar debe existir el pensar personal reflexivo, a partir del cual cada oprimido domina su pensar y opta por su liberación libremente (50). No obstante, como los oprimidos viven ideologizados, introyectando la concepción del mundo de los opresores, se requiere del liderazgo lúcido para hacer efectiva la liberación guiando la praxis. Yacen aquí notables peligros de

(48) P.O., Pág. 242.

(49) FREIRÉ, P. *Investigación y metodología de la investigación del "tema generador"*, en Torres, C.A.. Op. Cit., pág. 223.

(50) Cfr. FREIRÉ, P. *Educación y cambio*. Bs. As., Búsqueda, 1976, pág. 69.

ideologización y opresión que P. Freire no disimula: los líderes pueden convertirse en opresores, pensando para dominar y no para liberar (51). ¿Quién custodiará a los custodios? La solución se halla en la participación siempre más activa del pensar y actuar de los oprimidos que son los verdaderos protagonistas.

"Su rol (el del coordinador o docente) es buscar con el grupo, ahondar el análisis hasta que la situación representada, estudiada como problema, sea criticada.

No se anticipe al grupo en la descodificación del material. Su tarea no es descodificar por el grupo, efectuar el análisis por el grupo, sino coordinar la discusión" (52).

La arrogancia o la posesión dogmática de la verdad imposibilita un diálogo real, en el cual todos están dispuestos a aprender.

25. Lo importante en una teoría educativa es sí la formulación de un *concepto de hombre y de mundo o sociedad* verdaderamente humana (esto es, no alienada y opresora); pero para esto es prioritario conocer la opción política que subyace a estas concepciones (53). En segundo lugar es necesario ver con qué métodos o metilos se puede *realizar* la teoría sin imponerla. En este sentido,

"Las universidades son casas de transferencia de conocimiento, lo cual resulta perfecto para la burguesía, pero pésimo para el proletariado y para la revolución" (54).

Para encontrar medios eficaces es necesario que la teoría misma (que es el primer medio para actuar racionalmente) no sea recibida

(51) Cfr. P.O., Pág. 172.

(52) FREIRÉ, P. *Al coordinador de un círculo de cultura*, en TORRES, C.A. Op. Cit., pág. 248.

(53) Cfr. FREIRÉ, P. *Entrevista con Paulo Freiré*, en TORRES, C. A., Op. Cit. Pág. 160. FREIRÉ, P. *La alfabetización de adultos*, en TORRES, C. A., Op. Cit., pág. 40 y 51.

(54) FREIRE, P. *Entrevista con Paulo Freiré...* Op. Cit., pág. 159,

por las masas, ni menos *impuesta* a ellas; sino *hecha* por ellas. Para esto la escuela y la universidad deben *posibilitar* -no determinar- la elaboración de la teoría de la liberación; debe posibilitar la superación del conocimiento en el nivel de la sensibilidad y llegar a la razón del actuar. Y esto debe hacerse no sólo desde el partido o desde la alfabetización de adultos, sino desde el mismo sistema escolar (55).

26. Elaborar una teoría, con claras opciones por un sentido definido del hombre, no significa sin embargo adecuar la verdad de la realidad a la teoría. La *opción política* se diferencia de la *verdad científica*, pero el científico —y los alumnos que estudian científicamente— pueden poner, según la opinión de P. Freiré, los resultados de la ciencia *al servicio de la acción política*.

"Por mi mente científica, estoy haciendo una investigación porque realmente tengo interés en conocer la realidad para transformarla. Esto no significa, sin embargo, que deba distorsionar los análisis de esa realidad para educar mi intención revolucionaria con datos que no son reales... Esto no significa que el científico social debe someter su trabajo científico, para desvirtuar la realidad que busca conocer, a su acción política e ideológica. Lo que tiene que hacer es poner su ciencia al servicio de su acción política y esto es lo que hacen todos..." (56).

En resumen, *una teoría científica sobre educación* no debería distorsionar las exigencias de la verdad científica empírica y formal y, sin embargo, es siempre puesta al servicio de una acción política que desea realizar un determinado tipo de sociedad y de hombre. Por esto, sin despreciar el valor de "rigor sistemático, serio, profundo y científico en la búsqueda de la verdad" que ofrecen los métodos científicos de la enseñanza formal escolar, hay que tener siempre presente la crítica que busca los límites epistemológicos que tiene el conocer y las influencias extracientíficas.

(55) ídem, pág. 163.

(56) ídem, pág. 165.

"Suelo decir que hay que preguntar: ¿quiénes conocen en la investigación? ¿a quiénes sirve ese conocer? ¿con quiénes se conoce? ¿contra quiénes se conoce? ¿cómo se conoce? ¿por qué se conoce? ¿para qué?"

Vamos a descubrir que estas preguntas nos llevan a la clarificación de una *epistemología*; no se puede pensar en una investigación sin pensar en esta epistemología" (57).

La escuela y los científicos posibilitan un modo crítico de pensar; pero no hay que absolutizar el poder de la escuela, que de hecho está sujeta a control social (tanto en países socialistas como capitalistas). Los *finés de la instrucción* escolar escapan al docente y pertenecen al ámbito de la *política*, de las *ideologías*, aunque mediante la crítica el docente puede facilitar cierta *autonomía* en el pensar.

"Siempre he insistido en la imposibilidad -evidente para mi- de considerar al sistema educativo como un instrumento de transformación social. Pero no he negado no obstante la utilidad de hacer serios esfuerzos desde dentro del sistema educativo" (58).

Conciencia y mundo, escuela y sociedad, como la teoría y la práctica, se crean *interactuando* mutuamente (59). La teoría organiza la práctica ya existente, y esta organización supera y mejora a

La práctica que le dio inicio. La universidad organiza el conocimiento de la realidad (física, social, política, estética...) y esta organización científica y epistemológica posibilita la superación de la realidad que le dio origen. Desgraciadamente, la escolarización ha sido la prohibición de pensar (60).

(57) Ídem, pág. 166.

(58) FREIRE, P. *La alfabetización de adultos y el "inédito viable"*, en TORRES, C.A., Op. Cit., pág. 140.

(59) FREIRE, P. *Entrevista con Paulo Freiré...* Op. Cit., pág. 170.

(60) FREIRE, P. *Desmitización de la concientización*, en TORRES, C.A. Op. cit., pág. 65. Cfr. FREIRE, P. *A propósito del tema generador y del universo temático*, en TORRES, C.A., Op. Cit., pág. 212.

"Entonces, la cuestión de la escuela no es tanto la de preguntar si su contenido nuevo va a cambiar las cosas, sino que hay que hacer una reformulación desde el comienzo" (61).

27. La verdadera revolución humana es una revolución *cultural* y para esto no es suficiente cambiar la infraestructura económica para que mecánicamente cambie la supraestructura cultural. Es *necesario, pero no suficiente*, el planteo sobre los grandes problemas políticos, económicos, sociales, filosóficos sobre la educación entendida como derecho al pleno desarrollo de la personalidad humana en el seno de la comunidad (62). La solución, según P. Freiré, está en "*plantear constantemente la cultura como problema* y no aceptar que se quede estática mistificándose y mistificándonos" (63); pero para lograr esta solución se requiere –entre otras muchas exigencias- que la escuela desarrolle la capacidad *crítica*, la visión de los sistemas, de sus premisas y consecuencias. En una palabra se requiere -también como exigencia necesaria aunque no suficiente- que la escuela *enseñe a pensar* la sociedad, donde el mundo físico, moral, social es el objeto de estudio y la escuela facilite el método riguroso de pensar. Es esto lo que nos hace verdaderamente humanos a diferencia de los animales: somos capaces

(61) FREIRE, P. *Entrevista con Paulo Freiré...* Op. cit., pág. 170.

(62) FRONCOIS, L. *El derecho a la educación*. París, UNESCO, 1969, pág. 15. MIALARET, G. (Dir.) *Le droit de l'enfant à l'éducation*. Paris, PUF, 1979."VAN HERREWEGHE, M-L. (Ed.) *Educational Research in Relation to the Rights of the Child*. Gent. Rijksuniversiteit Gentil 1979. UNESCO: *La alfabetización indígena en Bolivia*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO, Chile, 1978. LAM ARR A, A. - AGUBJ RRONDO, I. *La planificación educativa en América Latina. Reflexión M partir de la opinión de los planificadores de la región*. Bs. As., 1978il NAGEL, J. - RODRÍGUEZ, E. (Comp.). *Alfabetización y estrategia en América Latina y el Caribe*. Chile, UNESCO, OREAL, 1982. Los déficits educativos en América Latina. Organización de los Estados Americanos, Washington, 1979. TERRA, J. P. *Alfabetización y escolarización básica de los jóvenes en América Latina*. UNESCO, CEPAL, PNUD, 1980.

(63) FREIRE, P. *Cono/entizar para liberar*, en TORRES, C.A. Op. Cit., Pág. 79.

de *ejercer una acción crítica sobre nuestra actividad* (64); somos capaces de buscar la verdad y la justicia en la construcción de una sociedad siempre más humana, libre e igualitaria.

Por esto, la educación sigue pasando por el imprescindible acto de *aprender* (y sólo en función de éste, el enseñar tiene algún sentido); pero se aprende algo (en la sociedad, en física, en matemáticas, en biología) cuando se es capaz de *reinventar* el conocimiento adquirido; se aprende la cultura, la sociedad y la política cuando « es capaz de reinventarla, generando un nuevo sistema (65). La fuerte tentación sigue siendo la actitud antidialógica del docente que absolutiza la ignorancia del pueblo y del alumno y, en consecuencia, el "imponer caminos", "el integrar conocimientos, como si conocer no fuera crear, recrear, buscar inquietamente" (66).

En fin, el planteo sobre educación no se agota en una lectura social o política de la realidad, ni en una protesta global e indefinida contra un sistema. La educación, formalizada e institucionalizada en la escuela, en medio de las concepciones políticas que están presentes en ella y en la sociedad, sigue teniendo un papel específico y protagónico en *la facilitación a los alumnos de un aprendizaje crítico*, personalmente responsable y comprometido en la comprensión de la sociedad con la que interactúa.

"A partir de las relaciones del hombre con la realidad, resultantes de estar con ella y en ella, por los actos de creación, recreación y decisión, éste va dinamizando un mundo. Va dominando la realidad, humanizándola, acrecentándola con algo que él mismo crea; va temporalizando los espacios geográficos, hace cultura..."

(64) FREIRE, P. *Acción cultural liberadora*, en TORRES, C.A., Op. cit., pág. 90.

(65) FREIRE, P. *El conocimiento nace de una visión del mundo*, en TORRES, Op. Cit., pág. 128.

(66) FREIRE, P. *Investigación y metodología de la investigación del "tema generador"* en TORRES, C.A., pág. 228.

Por eso, sin tardanza, señálese la necesidad de una permanente *actitud crítica*, único medio capaz por el cual el hombre realizan su vocación natural de integrarse, superando la actitud del simple ajuste o acomodamiento, comprendiendo los temas y las tareas d« su época" (67).

(67) FREIRÉ, P. *Educación como práctica de la libertad*. Op Cit págs. 32, 33.

III. CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL ESPÍRITU CRÍTICO DE LA CIENCIA EN UN CONTEXTO SOCIAL: A. EINSTEIN

Los procesos que afectan a lo que se suele llamar educación son problemáticos, complejos, fácilmente atacables pero difícilmente realizables, porque se refieren a la interacción bipolar de la persona (diversamente pensada en diversos sistemas filosóficos o en diferentes concepciones teológicas) y de la *sociedad* (también diversamente pensada y gobernada). Diferentes factores (el económico, el político con sus diversas concepciones, el sociocultural con sus creencias y valores, el filosófico con sus reflexiones sobre el ser y el deber ser, etc.) influyen en la concepción de toda reforma educativa. La complejidad misma del ser humano y la pluralidad de sus deseos o finalidades, juntamente con las limitadas posibilidades materiales, hacen más delicada la tarea de establecer pautas mínimas para labrar un concepto de educación compartible por muchos, que sirva de criterio para la acción de las instituciones educativas.

En momentos de crisis, fácilmente se puede caer en reduccionismos. Se busca entonces en *un único factor* o variable la causa de todos los males de las instituciones educativas o la causa de su mejoramiento. La falta de conciencia moral, la insuficiencia de recursos económicos, las injusticias sociales, la deficiente organización, la escasa preparación de los educadores, la ausencia de políticas adecuadas, la dificultad para coincidir en una concepción del hombre y de la sociedad, son indudablemente —entre otros- factores importantes que inciden en el problema educativo. Cuando uno de estos factores se absolutiza aparecen entonces los politicismos en la escuela, los economicismos, la violenta reivindicación de justicia social, la burocracia, el tecnicismo sin moral o, por el contrario, la moral sin recursos materiales. Y mientras se busca y se corrige el logro de un sistema que guíe el proceso educativo dentro

de una necesaria complejidad y armonía, la escuela —esa humilde! modesta servidora del hombre y de la comunidad— debe mejorar sus métodos de enseñanza en función del aprendizaje de los alumnos, dentro de un sinnúmero de limitaciones. Entonces se advierte] la necesidad de opciones prioritarias para definir un concepto de educación (o de *fin* al que cada alumno puede aspirar) y unos *medios* coherentes para que el alumno los logre. En este debate son audibles tanto las voces de los necesitados (de los altos porcentajes de analfabetismo y desnutrición) como las de los premios Nóbel; tanto la voz de los *teóricos* sobre educación (que a partir de la práctica elaboran e inventan nuevas teorías) como la voz de los que realizan el intento *práctico* de verificar esas teorías. Tienen valor, pues, tanto los planteos de *la sociología sobre la práctica de la educación* como los de *la filosofía sobre la teoría de la educación* en benéfica interacción. Estos planteos son tantos más beneficiosos cuando científicos y filosóficos, de diversas épocas y opiniones religiosas o políticas, concuerdan en puntos fundamentales sobre la concepción de la educación y del aprendizaje.

a) Proceder según el libre y responsable espíritu de la ciencia.

1. La concepción que Einstein ha tenido del hombre y de la educación manifiesta su propia riqueza y experiencia humanas. El hombre, según Einstein, es ante todo un ser que se trasciende por su libertad de pensamiento y de acción, dentro de una convivencia social justa, democrática y pacífica. Lo que es el hombre (antropología) puede ser pensado a partir de muchos hechos. El teórico considera lo que es el hombre a partir de su *capacidad para teorizar* actuando con el mundo físico y social. No es indiferente, pues, el aporte que A. Einstein hace a la educación y a la concepción del proceso de aprendizaje. El científico es un hombre *dedicado* a *aprender* buscando la verdad, a educarse por el propio esfuerzo, a valorar el pensamiento sin reducirlo todo al pensamiento.

Entre las muchas facetas de la personalidad de Einstein, sobresale en forma innegable su capacidad para las creaciones de nuevas teorías físicas, realizadas para interpretar mejor la realidad, y su constancia para favorecer instituciones que aseguren el desarme y la paz mundial.

La exigencia de una nueva teoría surge de la interacción de la realidad o de los hechos y de las interpretaciones de coherencia que realiza la mente humana. La *incoherencia*, inserta en una concepción teórica, o la incompletitud de los supuestos básicos para integrar todos los fenómenos de un sector de la realidad hacen nacer un problema teórico. Se trata de creencias básicas que afectan a la personalidad misma del científico y a sus concepciones sobre los modos de resolver los problemas. El científico cree no sólo en la realidad exterior, sino también en el *valor del pensamiento creador que economiza los supuestos* del pensar y mejora la práctica. Quien no valora esto no puede comprender ni valorar el trabajo del teórico de la ciencia ni el servicio que ofrece, desde la teoría, para la eficiencia de la práctica.

"La esencia misma de nuestro batallar por una comprensión mayor es que, por una parte, intentamos abarcar la gran y compleja variedad de experiencias del hombre y que, por otra parte, buscamos la simplicidad y economía de nuestros supuestos básicos. La creencia de que estos dos objetivos pueden existir el uno junto al otro, en vista del estado primitivo de nuestro conocimiento científico, es cuestión de fe. Sin esta fe, yo no podría haber abrigado mi convicción poderosa e inmovible acerca del valor independiente del conocimiento.

Esta actitud en cierto sentido religiosa del científico tiene cierta influencia sobre toda su personalidad" (68).

(68) EINSTEIN, A. *Mis ideas y opiniones*. Barcelona, Bosch, 1981, Pág. 323. Abreviamos: M. I. Véase también: EINSTEIN, A. *Notas autobiográficas*. Madrid, Alianza, 1984. BIDÓN, C. *Einstein. La vida pública e privada del más grande científico de nuestro tiempo*. Milán, Rizzoli, 1976. DRANK, P. *Albert Einstein*. Nueva York, Franklin Watts, 1983. PAPP, D. *Einstein, historia de un espíritu*. Madrid, Espasa Calpe, 1981. BIDÓN, C. *Einstein y su obra*. Barcelona, Dopesa, 1978.

2. El teórico de la ciencia estima que el conocimiento "no puede surgir de la experiencia tan sólo", sino que se necesita de la actividad de la mente humana para "construir formas" de comprensión independientes, "conjeturas" luego "contrastadas" con los datos (69).

El creador de teorías expresa una "pasión por el entendimiento creyendo que el hombre es capaz de "aprehender el mundo objetivo por vía racional", integrando la "experiencia sensorial sobre la base de un sistema conceptual", construido con premisas de gran simplicidad (70). Teoría y realidad, idea y práctica, *interactúan sin reducirse la una a la otra y sin deducirse la una de la otra* medianía un procedimiento lógico o automático. La mente humana combina, en el proceder científico, tanto la *intuición o creatividad* personal y original, como la *experiencia* sensible y la *coherencia* lógico-deductiva que hace compatible las conclusiones aplicables a la realidad con las premisas asumidas.

"La idea teórica no surge como un hecho alejado e independiente de la experiencia; tampoco puede ser derivada de la experiencia a través de un procedimiento meramente lógico. En realidad, es el producto de un acto *creativo*. Una vez que se ha formulado una idea teórica, es preciso aferrarse a ella hasta el momento en que nos conduzca a una conclusión insostenible" (71).

De hecho, A. Einstein supo mirar el mundo físico a la luz de nuevos principios. Consideró que el espacio físico no era euclidiano o tridimensional, sino tetradimensional no euclidiano. Es el campo gravitatorio lo que caracteriza al mundo físico y éste puede ser deformado por las tensiones de fuerzas extrañas. La "figura" de nuestro

(69) M.I.: *Johannes Képler*, pág. 237.

(70) M.I.: *Acerca de la teoría de la gravedad generalizada*, pág. 309.

(71) M.I.: ídem, pág. 310. Cfr. Respuesta de A. Einstein a J. Hadamar, en HADAMAR, J. *The Psychology of Invention in the Mathematical Field*. Princeton, Univ. Press, 1945, pág. 142-3.

mundo está determinada por la distribución de las masas y sus velocidades. El espacio y el tiempo no son absolutos, sino relativos: se modifican según las masas y el movimiento.

"El comportamiento geométrico de los cuerpos y la marcha de los relojes dependen de los campos gravitatorios, que a su vez ¿son producidos por la materia" (72)

Esto implicaba aceptar que los conceptos fundamentales de "recta", "plano", etc., perdían su significado preciso en física; que (cualquier cosa) tienen significado sólo *dentro* del sistema teórico o físico previamente aceptado. De aquí el *valor* del poder creativo de la mente humana; pero de aquí también su *limitación*, pues no debe confundirse el valor *teórico* o de coherencia lógica de un sistema con el valor *empírico*. En la medida en que se refiere a la realidad física, un sistema formalmente lógico o matemático no es seguro. Nuestras intuiciones o creaciones mentales libres no concuerdan necesariamente con la realidad (73).

3. En el científico no sólo interactúa la teoría con la práctica, la creación e intuición mental con los datos empíricos, sino además, *el individuo creador* con la *sociedad que conserva y transmite* los hallazgos de las personas creativas. La ciencia, en este sentido, es producto de la interacción individual y social.

La sociedad, mediante el lenguaje que han creado otras personas, nos ofrece un magnífico medio para adquirir conocimientos, una parte, el hombre parece enriquecerse espiritualmente como hombre por vivir en sociedad. El hecho de vivir en sociedad "dirige su existencia espiritual y material de la cuna al sepulcro". Pero, por otra parte, "sin personalidades creadoras capaces de pensar y crear con independencia" es inconcebible el progreso de la comunidad. En otras palabras, el *valor del hombre para* la comunidad

(72) *¿Qué es la teoría de la relatividad?*, pág. 206.

(73) M.I.: *Geometría y experiencia*, pág. 207

depende de su capacidad para dirigir sus "sentimientos, pensamientos y acciones a promover el bien de sus semejantes" (74) *valor de la sociedad* depende de que su cohesión social tal que no impida el sentido de dignidad y derechos del individuo, de nuevos valores y normas morales para la sociedad.

4. La ciencia es un producto del científico y una riqueza social ; es un proceder metódico y lógico de carácter teórico, pero con repercusiones prácticas; presupone axiomas o principios mas no define objetivos sociales. Dicho de otro modo, la ciencia aún siendo un producto teórico del hombre, con una coherencia interna y lógica autónoma, no es autárquica: no está sobre el hombre ni su dignidad individual y social. La ciencia, con su lógica y su metodología, tiene sus límites; es y sigue siendo una creación humana. Fuera de la ciencia hay valores religiosos y morales importantes para el hombre y para encauzar el valor de los productos de la ciencia. La religión suele ser expresión de la libertad y de trascendencia del hombre.

"Respecto a la ciencia, podemos muy definirla para nuestros propósitos como pensamientos melódicos encaminados a la determinación de conexiones normativas entre nuestras experiencias sensoriales. La ciencia produce de modo inmediato conocimiento, y de modo indirecto medios de acción. Lleva a la acción metódica si previamente se establecen objetivos definidos, Pero la función de establecer objetivos y de definir juicios de valor trasciende sus funciones...

En lo que respecta a la religión, por otra parte, suele haber acuerdo general de que su campo abarca objetivos y valoraciones, en general, la base emotiva del pensamiento y las acciones de los seres humanos, en la medida en que no estén predeterminados por la inalterable estructura hereditaria de la especie" (75).

(74) M. I. *Sociedad y persona*, pág. 12.

(75) M I.: *Religión y ciencia ¿irreconciliable?*, pág. 43

la situación política mundial está relacionada con el olvido del predominio de los valores éticos en nuestra civilización. "Sin un cultura ética no hay salvación para la humanidad" (76). La ciencia aporta *medios* para acceder a fines; pero ella no puede, con su sola lógica. crearlos o inculcados a los seres humanos. Los fines sociales en sí mismos son concebidos por las personalidades poseedoras de ideales éticos (77). Cabe aquí también pensar en una fecunda interacción entre las personalidades científicas y las religiosas, pues la ciencia sin religión reniega y la religión sin ciencia es ciega (78) .

5. La ciencia, según A. Einstein, tiene sus limitaciones La ciencia física suele presuponer, por ejemplo, la creencia en la causalidad *determinística universal* (79), que incluso determina al hombre en cuanto éste es objeto físico de estudio. Pero si en el ámbito de la ciencia física Einstein propende a admitir el postulado del *determinismo*, en el ámbito antropológico es un defensor de la *libertad* individual del hombre que hace ciencia en una sociedad. La dependencia del hombre respecto de su *biología* y de su *sociedad* es un hecho; pero esta dependencia es sólo un *condicionamiento*, a partir del cual y sobre el cual se levanta *la libertad y la creatividad humanas*.

"A través de la investigación comparativa de las llamadas culturas primitivas, la antropología moderna nos ha enseñado que el comportamiento social de los seres humanos puede diferenciarse profundamente de acuerdo con los esquemas culturales y los tipos de organización que predominen en la sociedad. En esto dan fijado sus esperanzas quienes luchan por mejorar el destino de l hombres: los seres humanos *no* están condenados por su constitución biológica a aniquilarse los unos a los otros ni a ser presa de un hado cruel fabricado por ellos mismos" (80)

(76) MI : *La necesidad de una cultura ética*, pág. 47.

(77) MI : *¿Porqué al socialismo?*. pág, 136.

(78) MI : *Ciencia y religión*, pág. 40.

(79) MI: *El espíritu religioso de la ciencia*, p. 35.

(80) MI: *¿Por qué el socialismo?* Pág. 136.

El hombre, en su desarrollo, es creador, libre y responsable, y puede poner sus cualidades al servicio de toda la humanidad en forma libre y alegre (81). Esta afirmación no sólo se basa en constataciones antropológicas. El mismo proceder científico *exige libertad para investigar la verdad* (82). Según Einstein existe una doble libertad (interior y exterior) que debe promoverse. La *libertad interior* del hombre en general, y del científico en particular, "es la *libertad de espíritu* que consiste en *pensar con independencia* de H limitaciones de los prejuicios autoritarios y sociales así como frente a la rutina antifilosófica y al hábito embrutecedor" (83). La *libertad exterior* también es esencial al científico y a la sociedad. Esta libertad supone condiciones sociales que permitan la exposición de opiniones y afirmaciones sobre asuntos científicos o, en general, intelectuales, sin correr riesgos graves por esto. Las leyes de la sociedad deben hacer posible este espíritu de tolerancia respecto de diferentes puntos de vista.

6. En resumen, el concepto de *ciencia* pensado por A. Einstein refleja un modo de ser y de deber ser del hombre, que implica entre otros aspectos:

- a) Un intento por comprender racionalizando, u ordenando sistemáticamente, los hechos de la realidad que nos rodea (84),
- b) mediante un lenguaje riguroso, preciso (y aquí las matemáticas prestan un gran servicio) (85) y
- c) mediante intuiciones creadoras de principios o relaciones originales y un razonamiento claro que hace interactuar la lógica con la experiencia (86).
- d) Esta racionalización teórica que constituye a la ciencia tiene

(81) M.I.: *Ciencia y religión*, pág. 37-38.

(82) M.I.: *Fascismo y ciencia*, pág. 27.

(83) M.I.: *Sobre la libertad*, pág. 28.

(84) M.I.: *Religión y ciencia*, pág. 35., *Sobre la verdad científica*, pág. ?.:M, *Física y realidad*, pág. 236.

(85) M.I.: *Principios de investigación*, pág. 200.

por creador, al hombre que conjetura hipótesis; por finalidad, estar al servicio de la humanidad y por arbitro, al hecho observado para verificar o dar un golpe de muerte a la propia teoría (87).

e) Esta racionalización teórica constituye un sistema, una estructura conceptual axiomática que funciona como premisa conjeturada libremente, coherente con las consecuencias lógicamente deducidas y empíricamente refutables; axiomática que no es dogmática sino siempre reformulable.

"Un sistema completo de física teórica está compuesto por conceptos, por leyes fundamentales aplicables a esos conceptos y de las conclusiones alcanzables por deducción lógica. Y estas conclusiones deben corresponder con nuestra experiencia individual. En cualquier tratado teórico, la deducción lógica de esas conclusiones ocupa casi toda la obra... (88).

Nuestras nociones de la realidad física nunca podrán ser definitivas. Debemos estar siempre preparados para cambiar esas nociones, es decir la base axiomática de la física, para mantener una relación adecuada con los hechos percibidos, de la manera más lógicamente perfecta" (89).

f) De esta manera, toda teoría tiene sus propios límites, ya sean los exigidos por la coherencia y la interacción con los hechos, ya sean los derivados de las diversas opiniones y opciones del científico al proponerse libremente fines que exceden las exigencias de la lógica deductiva y los medios (90). La ciencia no es el único nulo valioso de conocer.

(86) M.I.: *Mensaje a la sociedad italiana*, pág. 323. Cfr. EINSTEIN-INFELD, L. *La física, aventura del pensamiento*. Bs. As. Losada, 1974, pág. 250. INTELDO, L. *Einstein: su obra y su influencia en nuestro mundo*. Bs. A», Pléyade, 1973, pág. 179. EINSTEIN, A. *Relativity: thespecialand l/nnera/ theory*. New York, Holt, 1920. EINSTEIN, A. *The Principie of Rolativity*. Calcuta, Univ. Press, 1920.

(87) M.I.: *Acerca de la teoría de la gravedad generalizada*, pág. 316. *Física y realidad*, pág. 262. *El problema del espacio, el éter y el campo en la física*, pág. 253. *Conferencia sobre el desarme*, pág. 83.

(88) M.I.: *Sobre el método de la física teórica*, pág. 243.

(89) M.I.: *La influencia de Maxwell en la evolución de la idea de la realidad física*, pág. 238.

(90) M.I.: *¿Por qué se odia a los judíos?*, pág. 172. *Ciencia y religión*, pág.

"Tendremos que guardarnos muy bien de otorgar excesiva validez a la ciencia y a los métodos científicos cuando están en juego problemas humanos. Y no habrá que suponer que los exponen • los únicos que tienen derecho a expresar sus criterios sobre problemas que afectan a la organización de la sociedad" (91).

g) Otro de los límites, no sólo de la ciencia, sino del científico se halla en su trágico destino. Los científicos contribuyeron "a cambiar en forma radical la vida económica de los hombres", eliminando gran parte del esfuerzo muscular en el trabajo, y ahora el trabajo científico ha originado una grave amenaza para la humanidad "desde que cayera en manos de exponentes del poder político moralmente ciegos". El científico hoy es no sólo económicamente dependiente, sino que la concentración de poder político y económico en manos de una minoría lleva a "impedir el desarrollo de personalidades verdaderamente independientes" (92).

Aquí es, pues, donde la educación - hecha ayuda en la enseñanza- adquiere una importancia relevante, en cuanto pretende mantener vivo el espíritu científico, que dio origen a la civilizador europea, en cuanto este espíritu se basa en la libertad y en la responsabilidad social y humana.

b) Educación y aprendizaje crítico en un contexto social humano,

7. La educación, según A. Einstein, es un modo de formarle y de formar a las personas en una sociedad organizada. En consecuencia, la concepción que se tiene de la educación depende de la idea que nos hacemos acerca de dos polos interactuantes: lo que es el hombre (deducido de la ciencia que él produce y de sus límites») y lo que es el Estado, o la comunidad.

(91) M.I.: ¿Por qué el socialismo?, pág. 134.

(92) M.I.: Mensaje a la sociedad italiana para el progreso de la ciencia, pág. 324.

respecto de la concepción del Estado, considerado como entidad política, en relación con el hombre y la educación, existen dos tendencias.

"Veo que en la vida política operan dos tendencias opuestas, en lucha constante la una con la otra. La primera, la del optimismo, parte de la creencia de que el desarrollo libre de las fuerzas productivas de los individuos y de los grupos conduce esencialmente a un estado social satisfactorio. Esta tendencia reconoce la necesidad de un poder central, situado por encima de grupos e individuos, pero concede a tal poder sólo funciones organizativas y regulativas.

La segunda, la pesimista, considera que el libre juego entre los individuos y los grupos lleva a la destrucción de la sociedad; de modo que busca la autoridad como base social, exige una obediencia ciega y ejerce la coerción. En rigor, esta tendencia es pesimista sólo hasta un cierto límite, porque es optimista en cuanto a aquellos que son, y desean ser, los dueños del poder y la autoridad. Los adeptos de esta tendencia son los enemigos de los grupos libres y de la educación que conduzca a un pensamiento independiente" (93).

La diversa concepción del hombre -según se lo conciba o no como capaz de gobernarse a sí mismo en forma libre, creativa, pero también socialmente responsable- genera una diversa concepción del Estado. Ya hemos indicado que, según A. Einstein, el hombre está condicionado pero no determinado por sus condicionamientos biológicos y sociopolíticos. Precisamente porque el Estado condiciona al hombre, tanto la concepción capitalista como la socialista pueden atentar contra el desarrollo de la persona libre y responsable. En este sentido, Einstein hizo un intento por pensar un Estado socialmente democrático, libre, pero económicamente planificado que ponga las bases para asegurar tanto la justicia como la libertad.

(93) M.I.: ¿Por qué se odia a los judíos?, pág. 175.

"La anarquía económica de la sociedad capitalista tal como existe hoy es, en mi opinión, la verdadera fuente de todos los males. Vemos alzarse ante nosotros una inmensa comunidad de productores, cuyos miembros luchan sin cesar para despojarse unos a otros de los frutos del trabajo colectivo, no ya por la fuerza, sino con apoyo total de unas reglas legalmente establecidas...

Creo que el peor daño que ocasiona el capitalismo es el deterioro de los individuos. Todo nuestro *sistema educativo* se ve perjudicado por ello. Se inculca en los estudiantes una actitud competitiva exagerada; se los entrena en el culto al éxito adquisitivo como preparación para su futura carrera" (94).

Pero tampoco el otro extremo, el socialismo político constituye una solución, pues es una simplificación del problema que, con frecuencia, esclaviza a toda la persona.

"Una economía planificada podría ir unida a la esclavización completa de la persona... Dada la centralización fundamental del poder político y económico ¿cómo se podrá impedir que la burocracia se convierta en una entidad omnipotente y arrogante? ¿Cómo se pueden proteger los derechos del individuo para así asegurar un contrapeso democrático que equilibre el poder de la burocracia?" (95).

Ante tal disyuntiva, Einstein ve en la educación un factor de posible humanización de las dos tendencias políticas principales del Estado. No es suficiente una sociedad económicamente planificada y ordenada; es además necesario educarnos y educar a los hombres en el sentido de su colaboración con objetivos sociales comunitarios, "de responsabilidad ante sus congéneres", y al mismo tiempo en el sentido de posibilitar en los hombres el pensamiento independiente y crítico, pudiendo decidir democráticamente acerca de sus gobernantes (96).

(94) M.I.: *¿Por qué el socialismo?*, pág. 137 y 139.

(95) ídem, pág. 139.

(96) M.I.: *Educación y educadores*, pág. 50. la *dispersión del pueblo judío e.n Europa*, pág. 176. *El mundo tal como yo lo veo*, pág. 10.

8. La *escuela* no es el único lugar en el que nos educamos; pero ciertamente puede convertirse en un espacio privilegiado de educa-filón. En gran parte, "la continuidad y salud de la humanidad de-(mude de las instituciones de enseñanza". La escuela —entre el individuo y la sociedad— tiene un valor específico si, juntamente con el tesoro de contenidos de conocimientos que transmite, posibilita un modo de trabajar y pensar individual sirviendo a la comunidad. En la escuela, como en todo trabajo, el ideal debe tender a no sacrificar la *independencia personal* en aras de la *comunidad* o viceversa.

"Deberían cultivarse en los individuos jóvenes cualidades y aptitudes valiosas para el bien común. Pero eso no significa que haya de destruir la individualidad y que el individuo sea un mero instrumento de la comunidad, como una abeja o una hormiga. Una comunidad de individuos cortados con el mismo patrón, sin originalidad y objetivos propios, sería una comunidad pobre, sin posibilidades de evolución. El objetivo ha de ser, por el contrario, formar individuos que actúen y piensen con independencia y que consideren, sin embargo, su interés vital más importante el servir a la comunidad" (97).

El valor del hombre y del alumno debería juzgarse, desde un punto de vista moral, por lo que "da y no de lo que es capaz de recibir".

9. La finalidad a la que tiende todo el proceso de educación es que cada uno se forme una "personalidad armónica", no atrofiada por una excesiva y pronta especialización. La escuela debe actuar dentro de esta finalidad común a todo el proceso educativo formal o extraescolar. La escuela —aun una escuela técnica— debe educar para la vida. En consecuencia no puede encerrar al alumno en conocimientos y técnicas especializados. No se puede incluir de la escuela el posibilitar la afinidad y *comprensión de los*

(97) M.I.: *Sobre educación*, pág. 53.

valores, humanos y sociales, "la motivación de los seres humanos sus ilusiones y sus sufrimientos, para lograr una relación adecuada con su prójimo y con la comunidad". El contenido del pensamiento especializado debe ir acompañado de la convivencia comunitaria y de los contenidos propios de las artes y de las letras consideradas "como disciplinas importantes" (98). La escuela debería unir el valor del *pensamiento* creador o espontáneo del niño, con el valor de los *sentimientos* y del *trabajo* comunitario.

10. La finalidad del actuar de la escuela se deduce de la finalidad general de la educación, a partir de una determinada concepción del ser y de la psicología del hombre y de la sociedad. De la finalidad de la escuela, a su vez, se deducen los *métodos y medios didácticos*.

En el ámbito didáctico, el clima educativo debe ser un clima de trabajo. Las personalidades no se forman por lo que se oye o dice sino por lo que se piensa y se hace.

"El mejor método de educación ha sido siempre aquel en que se urge al discípulo a la realización de tareas concretas. Esto es aplicable tanto a las primeras tentativas de escribir del niño de primaria como a una tesis universitaria" (99).

La *motivación* principal de la actividad del alumno no debe ser la competitividad ni el castigo, sino "el placer que proporciona el trabajo mismo, el placer que proporcionan sus resultados y certeza del valor que tienen estos resultados para la comunidad". La educación la construye así cada alumno sobre un básico deseo de *actividad* fecunda por aprender, sobre el deseo de reconocimiento de cada alumno, sobre los *sentimientos* de confianza del alumno en sí mismo y de *respeto* por las cualidades humanas e intelectuales

(98) M.I.: *Educación y pensamiento independiente*, pág. 58.

(99) M.I.: *Sobre educación*, pág. 53.

del profesor. Pero es siempre erróneo emplear como motivación "el método fácil de fomentar la ambición individual" para promover el trabajo del alumno. La educación la construye cada uno a partir del *deseo de aprender*, tras la capacidad de admirarse por lo misterio que resulta ser la realidad.

11. Si bien la educación no se reduce totalmente a lo que puede ayudar la escuela, existe *algo propio* en la misión educadora de la escuela en función del logro de la personalidad armónica de cada alumno.

"Lo primero debería ser, siempre, desarrollar la capacidad general para el pensamiento y el juicio independiente y no la adquisición de conocimientos especializados. Si un individuo domina los fundamentos de su disciplina y ha aprendido a pensar y a trabajar con independencia, hallará sin duda su vía y además será mucho más hábil para adaptarse al progreso y a los cambios, que el individuo cuya formación consista básicamente en la adquisición de unos conocimientos detallados" (100).

La escuela, pues, y el docente, sin negar el valor de los sentimientos y del ejemplo personal, y sin exagerar el valor de la educación formal (hasta el punto de convertirla en un *formalismo*) (101), tienen la importante tarea de fomentar el *pensamiento crítico e independiente* (102), puesto en función de la construcción de la sociedad sobre una base moral. "La moral no puede ser sustituida, gracias a Dios, por la razón" (103).

12. A. Einstein nos confiesa que él mismo sufrió en manos de sus profesores: "me detestaban por mi independencia y me excluían cuando querían ayudantes" (104). Pero Einstein nunca

(100) idem, pág. 56.

(101) M.I.: *Educación y educadores*, pág. 50.

(102) M.I.: *Educación y pensamiento independiente*, pág. 59.

(103) M.I.: *Conferencia para el desarme de 1932*, pág. 87.

(104) M.I.: *Educación y educadores*, pág. 50.

absolutizó lo que pensaban o decían de él sus profesores. Sin perderse en nimiedades, trabajó para el progreso de la ciencia y del bien común de la humanidad, superando los egoísmos individuales de grupos o nacionalidades. En medio de las adversidades políticas y culturales del nazismo, Einstein prefirió comprometerse creyendo que "uno existe para otras personas", sin diferencias de clases, llevando una vida sencilla y modesta, dentro de un ideal político democrático, esto es, respetando a cada hombre como individuo y sin convertir a ninguno de ellos en ídolo (105).

El *fin de la educación*, en consecuencia, debería consistir en posibilitar que: a) cada persona aprenda dominándose armónicamente a sí misma, b) y se ponga a colaborar con la comunidad, c) sobre la base de una inteligencia desarrollada, d) y de una moral común, libre y responsable respecto de los demás.

"Porque cada cual busca su propia y mísera ventaja momentánea y se niega a subordinarla al bienestar y al progreso de la comunidad.

Por eso... el destino del género humano depende más que nunca de su vigor moral. El camino de una existencia gozosa y feliz pasa siempre por la renuncia y el dominio de sí mismo.

¿De dónde puede venir la fuerza para tal proceso? Solo de los que han tenido la posibilidad de fortalecer su inteligencia en sus años jóvenes y de ampliar su visión mediante el estudio" (106).

En este sentido, pocas inteligencias como la de Einstein O prendieron lo absurdo del poder destructor de la guerra. Por ello luchó en pro del desarme mundial. Este desarme debe comenzar ya en la escuela, promoviendo el sentido de *responsabilidad* ante sus congéneres, en lugar de preconizar la glorificación del poder y del éxito (107). Sin *voluntad* de ayudar a los demás no habrá seguridad, ni para el individuo ni para la humanidad.

(105) M.I.: *El mundo tal como yo lo veo*, pág. 7-10. *¿Por qué se odia a los judíos?*, pág. 174. Cfr. HEISENBERG, W. *Encuentros y conversaciones con Einstein y otros ensayos*, Madrid, Alianza, 1980, pág. 11f

(106) M.I.: *Discurso ante una asamblea de estudiantes pacifistas*, pág. 83.

(107) M.I.: *¿Por qué el socialismo?*, pág. 139.

En la educación y aprendizaje de cada persona existe un aspecto voluntario y moral que no puede ser sustituido ni por la inteligencia ni por las instituciones (108).

13. Los profesores y la escuela pueden cumplir su misión pacifista si, a su vez, son ayudados por la sociedad internacional y por el desarme mundial. Por una parte, "si no desaparece la educación militarista y agresivamente patriótica, no podemos albergar ninguna esperanza de progreso"; por otra parte, las exigencias leoninas del endeudamiento exterior aceleran la decadencia económica y moral de un país. Más allá de los egoísmos nacionales, la comunidad mundial "ha de aplicar normas que impongan una distribución razonable del trabajo y de los bienes de consumo entre todos los seres humanos (109).

14. Debemos distinguir, pues, niveles y límites de posibilidad en el ámbito de la educación escolar. El docente no posee todos los medios para lograr el ideal de la educación, dado que no pocos de ellos dependen también de la sociedad, de factores económicos y políticos, y de la voluntad del alumno. Sin embargo, hay algo que es distintivo del maestro: su capacidad didáctica, basada en el conocimiento del alumno y en las exigencias mentales y epistemológicas del saber que facilita. Es distintivo del maestro: a) el despertar la curiosidad científica, b) expresar las posibilidades opuestas acerca de las cuestiones, c) posibilitar su clarificación, compartiendo las dificultades internas, lógicas y psicológicas de un análisis exhaustivo, aprovechando la pasión por la actividad y el entendimiento que "es un hecho corriente" entre los niños, pero que con el tiempo se pierde (110).

(108) M.I.: *La dispersión del pueblo judío en Europa*, pág. 176.

(109) M.I.: *Estados Unidos y la Conferencia para el desarme de 1932*, pág. 88.

(110) M.I.: *Mensaje en honor de Morris Raphael Cohén*, pág. 70. *Acerca de 'I» teoría de la gravedad general hada*, pág. 309.

De este modo, pensar el problema de la educación implica pensar no sólo en los grandes *fin*es y problemas sociales que le afectan sino también en los *medios* didácticos específicos de la enseñanza en función del aprendizaje crítico.

15. Einstein está lejos de ser un científicista o un positivista (111). Nunca ha ni absolutizado el valor de la ciencia, ni he despreciado su limitado valor humano y formativo. Una de las características de los hombres sabios, en efecto, ha sido siempre la de poseer conocimientos conjuntamente con la conciencia de los *límites* de lo que sabían. Esto se ha debido: 1) a que no solo conocían *contenidos* de pensamiento, sino también *formas de pensar*; 2) y a que, siguiendo con creatividad la historia del pensamiento humano y científico, no han separado su forma de pensar (creativa y rigurosa) de problemas que, para su época y para la especialidad que dominaron, eran vitales. "Quienes no están familiarizados con el análisis epistemológico... no tienen una clara idea de clara de naturaleza precaria del pensamiento" (112). Los grandes teóricos han sido los primeros en reconocer los límites de sus teorías, aun cuando las sostenían con gran entusiasmo. Sabían cuáles eran sus premisas y creencias fundamentales y hasta dónde podían llegar las conclusiones. Pero, precisamente porque no todas las creencias son verdaderas, el hombre sabio no está exento de tensiones y aun de errores (113) en su compromiso con un estilo de vida (114). Para el científico que vive en el espíritu de la ciencia, toda la vida y educación

(111) Véase la carta de Einstein a K. Popper en *La lógica de la investigación científica*. Madrid, Tecnos, 1977, pág. 247.

(112) M.I.: *Acerca de la teoría de la gravedad generalizada*, pág. 316.

(113) Cfr. *La construcción de una teoría*, en HOLTON, G. *Ensayos sobre el pensamiento científico en la época de Einstein*. Madrid, Alianza, 1982, pág. 354. SCHILPP, P. (Ed.) *Albert Einstein: Philosopher-Scientist*. Evanston, The Library of Living Philosopher, 1949. HOFFMANIM, B. *Albert Einstein, Creator and Rebel*. New York, Viking Press, 1972. FRANK, Ph. *Einstein: His Life and Times*. New York, Knopf, 1947. EINSTEIN, A. *Lettres á Maurice Solovine* Paris, Gauthiers- Villars, 1956.

(114) Cfr. M. I.: *El mundo tal como yo lo veo*, pág. 7 — 10.

ni es un proceso de aprendizaje crítico, libre en sus audaces iones hipotéticas, necesitado de coherencia lógica y de responsabilidad social intersubjetiva. En este contexto, la ciencia no puede ser absolutizada; posee límites internos y externos, aunque sea una de las grandes creaciones del hombre. También la escuela, que se guía con el espíritu científico al facilitar al aprendizaje crítico, no carece de ambigüedades. El aprendizaje crítico, capaz de utilizar criterios independientes del educador, es en realidad una conquista.

"Las escuelas y los sistemas de enseñanza pueden obstaculizar el desarrollo de la libertad interna con influencias autoritarias o imponiendo a los jóvenes cargas espirituales excesivas; las instituciones de enseñanza pueden, por otra parte, favorecer esta libertad fomentando el pensamiento independiente. Sólo si se persiguen constante y conscientemente la libertad interna y la libertad externa existe posibilidad de progreso espiritual y de conocimiento y con ello de mejorar la vida externa e interna del hombre" (115).

(115) M.I..pág. 28.

TERCERA PARTE:

EDUCACIÓN, DIDÁCTICA Y CULTURA CRÍTICA

"Educar es ciertamente también preparar recursos humanos, más aún socializar, pero es principalmente y en esencia, *formar*, o sea desarrollar las potencialidades de creación y de participación de la persona y de la sociedad...

Así es la educación: en la medida en que expresa una *cultura democrática*, no garantiza necesariamente la democracia, pero establece el ambiente más propicio posible para los procesos participativos" (DE-MO, P. *Perspectivas políticas de la educación y de la cultura*).

"El desafío que enfrenta la investigación educativa consiste en superar la actual disociación entre investigaciones y hallazgos psicopedagógicos y didácticos por un lado y las investigaciones y hallazgos socio-educativos por el otro. La investigación psico-didáctica se ha ocupado del aprendizaje al margen de las condiciones sociales en las que actúan el alumno y la escuela, mientras que la investigación socio-educativa ha dejado de lado el problema específico del aprendizaje. En definitiva, el campo más vasto que se abre en esta línea de análisis es encontrar una *didáctica* —en el sentido amplio del término— apropiada para los sectores populares" (TEDESCO, J. *Modelo pedagógico y fracaso escolar*).

"*Educare*, in questo senso, può dirsi che sia *esercitare alia liberta*, esercizio che é interiore disciplina e non cumulo inutile di regole esterne; come può dirsi che *cultura è liberta*" (SCIACCA, M. F. *Pagine di Pedagogia e di Didattica*).

I. DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN Y DE SUS FINES

1. Si tenemos presente a los autores que reflexionan sobre lo que es *educación*, sean estos filósofos, docentes, psicólogos, pedagogos, políticos, creemos que coinciden en algunos puntos de referencia, a veces obvios —y por ello mismo importantes en la coincidencia— con respecto a cuáles serían los elementos básicos a •Considerar como variables necesarias en una teoría educativa. Estimamos que estos puntos coincidentes pueden ser resumidos, en sus grandes líneas, así:

a) La educación es una realidad compleja, diversamente interpretada pero que siempre hace referencia a las *personas humanas* en su proceso de *desarrollo* en relación con la *sociedad* en la que viven, y para la que se preparan a fin de participar con su acción (conservadora, crítica, reformadora o revolucionaria, según las diversas teorías).

b)) Tanto el alumno como su sociedad son dos realidades indispensables que deben ser analizadas y conjugadas en una concepción de la educación. Una diversa concepción del hombre o de la sociedad y de sus respectivas *interacciones*, genera *diferentes teorías* de la educación (1). No es indiferente para una teoría educativa partir de la influencia de la sociedad sobre el hombre, o partir de la dirección inversa.

c) Estas teorías de la educación, al ser generales, proponen *finés u objetivos o metas* que deberían alcanzar los sistemas formalizados de educación; realizan recomendaciones o sugerencias para justificar la realidad educativa existente o bien para cambiarla, en vistas a "producir un cierto tipo de persona e incluso a veces un cierto tipo de sociedad" (2).

(1) Cfr. MOORE, T. *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid, Alianza, 1980, pág. 25.

(2) ídem, pág. 26.

d) Las teorías generales sobre educación implican de tácita o expresamente, con mayor o menor coherencia, acerca de cómo realizar o posibilitar o favorecer la realización de los fines de la educación (una determinada sociedad o tipo de hombre). Entre otros medios, se hallan las instituciones educativas formales o informales (sistemáticas o para-sistemáticas) y la didáctica (entendida como ciencia y arte de realizar la facilitación de comportamientos) y más concretamente el currículum. Estas exigencias epistemológicas siguen siendo actuales (3).

e) Dentro de las teorías, unas acentúan más que otras la importancia de los *agentes extrínsecos* (sociedad, familia, gobierno docente, etc.) del proceso educativo; o bien la importancia de los *agentes intrínsecos* (los sujetos que se educan). Esto repercute el momento epistemológico de elaborar una teoría educativa: entonces cobran relevancia, mayor o menor, la variable sociológica, económica, la política (con sus diversas teorías o interpretaciones), o bien la psicológica, la biológica, etc.

f) La mayoría de los autores que reflexionan sobre lo que es la educación y su modo de lograrla coinciden en acentuar el aspecto de *conocimiento* estructurado y crítico (ciencia) que tiene vigencia en nuestras culturas. El espíritu del conocimiento científico se presenta como una realidad instrumental importante. El hombre es un ser racional (aunque el concepto de racionalidad sea diversamente interpretado), sin ser totalmente racional. El desarrollo humano —aun tendiendo a ser un desarrollo integral— implica un crecimiento complejo y coherente de las posibilidades del hombre (afectivas, volitivas, intelectivas, etc.) en función del conocimiento y de la acción participativa de la sociedad. El desarrollo cognitivo

(3) Cfr. MEDINA RIVILLA, A. *Elaboración de un modelo didáctico: l>**t para la realización eficiente de la tarea docente*, en *Revista Española de Pedagogía*, nº 157, (1982), pág. 75. GIMENO SACRISTÁN, J. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*, Madrid, Anaya, 1981, 11 *la acción al diálogo. Balance de las Acciones del Proyecto Multinacional del Currículum, 1974-1981*, en *revista Curriculum*, nº 11 (1981), Venezuela.

es, pues, un tema parcial en la compleja temática educativa. Sin embargo, es un tema importante, dado que lo específicamente humano -no lo único ni necesariamente lo más importante en términos absolutos- está constituido por el conocimiento en cuanto éste es superior al de los animales en su poder de *hipotetización crítica y corrección del pensar*. Una distinta concepción valorativa del conocimiento genera también una distinta concepción de la utilidad didáctica del mismo (4).

Las teorías educativas se construyen no sólo con datos o hechos, sino también con interpretaciones, conjeturas y opciones guiadas por intereses (teóricos, prácticos, productivos, etc.). En este sentido, toda teoría —actual o pasada— tiene sus valores y sus límites (5).

2. El término *educación* adquiere un significado preciso solamente si se lo concibe dentro de una *teoría* y de una *práctica* coherente y determinada. Con frecuencia se emplea este término y se le da significado, o bien se supone que "todos saben lo que es educación".

Aquí consideraremos que el término *educación* expresa un *proceso* y el *resultado* de un proceso o producto. Estimamos que el resultado del proceso educativo consiste en que cada ser humano adquiera, posea y domine una forma autónoma de aprender, de hacer, de estar y ser en sociedad. La educación es, en este amplio sentido del término, un proceso que logra como resultado una *formación*. La educación es, en primera instancia, *una forma de aprender* que se convierte, en última instancia, en *una forma de ser* en una sociedad, en una estructura de comportamiento, relativamente dinámica y con posibilidades de cambios reestructurantes, aun dentro de un relativo, constante y habitual modo de ser.

(4) Cfr. SCHEFFLER, I. *Las condiciones del conocimiento. Una introducción a la Epistemología y a la Educación*. México, Universidad Autónoma, 1973, págs. 12-15. PACIOS, A. *Introducción a la didáctica*. Madrid, Cincel, 1980, pág. 110.

(5) BROWN, G. - DESFORGES, C. *La teoría de Piaget: estudio crítico*. Madrid, Anaya, 1984, pág. 7.

El proceso de educación puede ser favorecido y ayudado por otros, pero fundamentalmente (no exclusivamente) lo realiza cae persona que se educa; y lo realiza intencionalmente, logrando ella misma en un proceso de aprendizaje su propia forma de ser. En este sentido, *la educación es proceso y el producto de un saber-aprender* personal intransferible. Si, además, cada uno es el protagonista —agente principal (no el único) e intrínseco— de su propia educación, podemos afirmar que la educación es siempre, o termina siendo siempre, autoeducación: una autoconformación crítica de sí mismo en una sociedad determinada que lo condiciona y posibilita su realización. Esta afirmación implica una elección valorativa en favor de la persona que actúa en el mundo, en relación y con la ayuda de ese mundo, pero también con una relativa independencia, libertad y responsabilidad, respecto de ese mundo al que critica y del que participa.

3. Si se acepta esto, se aceptará también que el *fin próximo* al que tiende el proceso de la educación (y su resultado, cuando se alcanza este fin) consiste: a) en *lograr la autonomía personal* del sujeto que se educa, y b) en su *participación activa en la creación de una sociedad* que le ofrece posibilidades y le establece condiciones.

Por *autonomía* entendemos el dominio de sí mismo que logra cada persona que se educa.

"La autonomía se refleja en el plano psicológico porque los actos verdaderamente humanos y personales se sus-traen a la causalidad de la naturaleza. Lo que constituye la novedad en la persona humana es la posesión de actos sujetos a una ley autónoma frente a toda causalidad vital psíquica. El hombre, aunque dependa y esté condicionado por factores físicos y psíquicos, en lo más profundo de su ser, no está sometido a las leyes naturales" (6).

(7) SUANCES, M. *Max Sche/er. Principios de una ética personalista*. Barcelona, Herder, 1976, pág. 42. MUSSEN, P. *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México, Trillas, 1977.

La persona educada ha logrado dominar, encauzar, autodirigir y propulsar todas sus energías (lo que constituye su autonomía y el logro del fin próximo de la educación) hacia los fines por los que ella opta (fines remotos o últimos, pero no menos importantes, de la educación). La autonomía se convierte de este modo en el *medio indispensable* para que la persona pueda alcanzar otros fines.

Ser autónomo implica que el sujeto llega a ser persona, llega a darse una forma, una *formación o estructura* con la que jerárquicamente gobierna su sí mismo, autodirige sus fuerzas personales en relación con su mundo (físico, social, político, etc.) también estructurado (7). En consecuencia, todos los recursos que posibilitan la estructuración de sí mismo, por medio del cual la persona logra autodirigirse y obrar en el mundo, deberían ser objeto de primordial atención en educación.

(7) En la estimación de J. Piaget, "una estructura es un sistema de transformaciones, que implica leyes como sistema (por oposición a las propiedades de los elementos), y que se conserva o se enriquece por el juego mismo de sus transformaciones, sin que éstas lleguen más allá de sus fronteras o recurran a elementos exteriores. En una palabra, una estructura comprende, de este modo, los tres caracteres de *totalidad, transformaciones y autorregulación*". (*El estructuralismo*. Bs. As., Proteo, 1971, pág. 10).

Ph. Lersch ha empleado el concepto de estructura referido a la vida personal. "Al decir que *la vida anímica se halla estructurada*, nos referimos a que los procesos, contenidos y estadios diferentes, poseen una función de miembros dentro de una totalidad que es más que la suma de sus partes.

El *todo* es una ordenación de mayor jerarquía que la suma de las *partes* diferenciables. Podemos expresarlo mejor diciendo que la suma consta de *partes* y la totalidad consta de *miembros*. El concepto de *membración* señala el nexo funcional interno de la totalidad. La relación entre los miembros que encontramos en la totalidad, singularmente *su supra y sub ordenación en el nexo funcional del todo*, se denomina *estructura*. Esta es la *organización jerarquizada* de los distintos miembros de una totalidad". (LERSCH, Ph. *La estructura de la personalidad*. Barcelona, Scientia, 1974, págs. 74 y 4. Cf. NUTTIN, J. *La structure de la personnalité*. Paris, PUF, 1975, pág. 21 y 227-259. ALLPORT, G. *Personalidad, configuración y desarrollo*. Barcelona Herder 1973 pág. 47.

4. Los seres humanos nacemos con una embrionaria estructuración biológica y con una relativa aestructuración psíquica, por la que yacemos al inicio de nuestra vida en la *anomia*. Lentamente adquirimos —con la ayuda facilitadora de los demás— el dominio o autogobierno de nuestras acciones. Este gobierno lo alcanzamos por medio del ejercicio de nuestras acciones y del lenguaje. El lenguaje es una estructura o sistema de signos exteriormente presentado, que al asumirlo el que se educa, se *posibilita ordenarse a sí mismo*, ordenar sus pensamientos y la expresión de sus sentimientos y acciones con matices personales (8).

El proceso educativo resulta ser, entonces, un proceso en el que el sujeto, partiendo de una relativa aestructuración de su sí mismo, avanza hacia progresivos estadios de autoestructuración y autogobierno de su sí mismo personal, mediando la ayuda facilitadora de otras personas y de las estructuras culturales (sistema social, sistemas de conocimientos, de acciones, de productos). El proceso de educación se convierte así en un proceso de crecimiento en un juego *interestructurante*, donde las estructuras del mundo (sociedad, objetos) posibilitan el logro de estructuras psíquicas operativas y cognitivas en el sujeto, el cual puede ahora revertir su acción robustecida y estructurada sobre las estructuras exteriores para reformularlas, reestructurarlas y reestructurarse constantemente a sí mismo (9), en un permanente proceso de rupturas e intentos renovados de reequilibración.

(8) VYGOTSKI, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo, 1979, pág. 48. LURIA, A. *Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico*. Barcelona, Fontanella, 1980.

(9) "Les structures, ici, sont des formes données dans l'objet ou construites à l'extérieur de lui et lui sont appliquées pour le comprendre ...Au total, qu'on regarde du côté du sujet ou du côté de l'objet la connaissance consiste en structures et c'est le problème de leur construction qui va à être étudié" (NOT, L. *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse, Privat, 1979, págs. 172 y 173). PIAGET, J. *L'équilibration des structures cognitives problème central du développement*. Paris PUF, 1975.

La educación no es, pues, ni un *proceso anárquico* ni un proceso *autárquico*, sino un proceso *autónomo*. El sujeto que se educa es un *yo* o persona que opera en un *mundo* (o no-yo de personas, cosas y circunstancias) y que con la ayuda de la autoridad funcional de los mayores elabora él su propia autoridad racional (10).

"Ciertos individuos, que nunca superan la etapa de la *anomia* serán desviados antisociales o psicópatas, que sólo dependen de las sanciones del placer o del dolor. Muchos serán anclados en la *heteronomía*, dependiendo de los controles externos del castigo y de la recompensa. Muchos más seguirán estancados en la reciprocidad del ojo por ojo o en la provechosa fidelidad a la voz de la opinión pública expresada en la alabanza y censura sociales. Unos pocos lograrán la *autonomía* del gobierno de sí mismos...

La *autonomía personal* es el supremo nivel del criterio moral y, en concreto, sólo ella es plenamente adecuada a una sociedad democrática... De esto se colige que la autonomía debe ser la verdadera meta de la educación moral" (11).

La persona que se educa es fácticamente un ser-en-el-mundo, con el que tiene relaciones y dependencias. Este mundo, en el que hoy nace la persona, es un mundo complejo y organizado que, desde distintas perspectivas, puede ser considerado un *mundo social* (con sistemas estructurados de relaciones entre personas), un *mundo cultural* (con sistemas estructurados de conocimientos científicos y tecnológicos, con creencias y persuasiones más o menos racionales), un *mundo político* (con estructuras o sistemas institucionales y eficaces de organización y administración del poder social de la-po/As), etc.

Las estructuras del mundo son, a la vez, las condiciones de posibilidad y de superación para las personas que se educan o estructu-

(10) ZARAGAZA, J. *Autoridad, obediencia y educación*. Madrid, Narcea, 1977, Pág. 210.

(11) BULL, N. *La educación moral*. Estela, Verbo Divino, 1976, pág. 193. Cfr. *Educación y proyecto de vida*. Documento del Equipo Episcopal de Educación Católica. Bs. As., Oficina del Libro, 1985, pág. 57.

ran su sí mismo, en una relación interestructurante de aceptación y reelaboración del medio circundante. Por esto, el hombre es fundamentalmente social: socio que co-opera participativamente con su mundo, creándose su propia autonomía, remodelando el proyecto de la sociedad.

4. Para explicarnos mejor la relación interestructurante entre el yo o la persona y el mundo, podemos considerar que ambos extremos de esta relación poseen estructuras. El yo, ya en el pensamiento de los griegos, es un animal racional y político que posee una base físico-biológica material que origina deseos concupiscentes, un

YO	← →	MUNDO
<p>Estructuras que interactúan entre sí:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Físico-biológicas (materiales). - Afectivas (Ámbito que impregna e impulsa toda la actividad psíquica). - Noéticas-decisionales (Ámbito espiritual del dominio de sí o autonomía y de opciones hacia otros fines). 	I E N S T T E R R U C T U R A C I Ó N	<p>Estructuras que interactúan entre sí:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Físico-biológicas (materiales). - Socio-culturales (Sistemas simbólicos de conocimiento y de acción). - Políticas (Ámbito de la administración del poder). . Etc., etc.

nivel afectivo e irascible y una sobre-estructura noética, específica y propia del ser humano en cuanto es consciente y capaz de libres decisiones en la polis que lo condiciona sin determinarlo. A su vez, el mundo, la sociedad o realidad externa organizada puede ser con-liderada en diversos niveles, estudiados por diversas ciencias: nivel físico-biológico, nivel social o cultural, nivel político, etc., productos estos últimos de la actividad libre y consciente del hombre a partir de su base físico-biológica que lo condiciona.

En este cuadro de referencia, la educación se concibe entonces como el ejercicio y el logro de un proceso de estructuración y dominio de sí, que cada persona alcanza mediando un juego relacional interestructurante con su mundo, que influye sobre el ser de las personas, pero que a su vez es influido por ellas. La autonomía es el fin próximo e indispensable de la educación. En su logro paulatino, la persona puede optar, con relativa libertad y responsabilidad, por otros fines, sociales, políticos, metafísicos, religiosos, etc., logrando a veces reestructurarse como individuo y como grupo, de acuerdo a nuevos proyectos.

"Desde esta posición, se rechaza el crudo determinismo como raíz y legitimación del orden establecido —tanto doméstico como internacional— y se admite la existencia de un espacio suficientemente amplio de libertad como para tornar razonable emprender acciones destinadas a construir la realidad deseada" (12).

6. En nuestra concepción, la educación es un proceso de estructuración que con esfuerzo realiza y puede lograr la persona, con las posibilidades y dificultades que le ofrece su medio. Se trata de un proceso de socialización y de personalización, en el que el sujeto se da una forma propia y dinámica, una personalidad en una determinada condición social. El sujeto que logra darse una forma de ser

(12) DE ROMERO BREST, Gilda. *El avance de la ignorancia y los espacios de una nueva realidad: y ahora ¿qué educación?* en *Revista Argentina de Educación*. n° 2, 1982, pág. 16.

propia, en un lento proceso con el que domina y encauza sus fuerzas, está ejerciendo un proceso de aprendizaje en la sociedad, esto es, de capitalización de sus fuerzas para lograr —dentro de limitaciones y posibilidades dadas— sus fines, aprovechando las formas de saber. La educación, en efecto, es algo que se logra aprendiendo. La educación se relaciona más directamente con el aprendizaje que con la enseñanza. El resultado de la educación es una experiencia en la cual la persona, al encauzar sus energías, ha adquirido un saber, esto es, ha aprovechado (*ad-prehendere*) en forma sistematizada, la experiencia lograda en la interrelación con el sistema o estructura de su mundo, empleándola hábil e innovadoramente en las situaciones presentes y futuras, para el logro de su autonomía y su praxis con el mundo.

El aprendizaje cualitativamente humano es una experiencia personal y social con la cual las personas que se relacionan con su mundo adquieren más posibilidades y medios instrumentales para mejorar la experiencia futura (13). El aprendizaje así entendido, mejora a la persona y le posibilita el desarrollo de una personalidad. El aprendizaje que es educación implica un proceso de *mejoramiento cualitativo* de la persona en relación con el mundo que le sirve de materia de aprendizaje, de observación, de análisis, de reformulación y recreación crítica.

"La capacidad de aprendizaje... se reconoce hoy como el recurso más importante de la sociedad y la clave del porvenir del mundo...

Uno de los problemas más serios de la educación actual radica en reemplazar el enfoque *cuantitativo* por el *cualitativo* en materia de

(13) Cfr. POPPER, K. *The Self and Its Brain*. Berlin, Springer, 1977, pág. 427. SMITH, F. *La compréhension et l'apprentissage*. Montreal, Edition J HRW, 1979, pág. 10 y 11. DAROS, W. *Epistemología y Didáctica*. Rosario, Matemática, 1983, pág. 569. DAROS, W. *Razón e inteligencia*. Genova, Centro editoriale di Cultura, 1984, pág. 123. DEWEY, J. *Democracy and Education*. New York, Free Press, 1966, pág. 76. BRONOWSKI, J. *El sentido común de la ciencia*. Barcelona, Península, 1978, pág. 37 y 125. BRUERA, R. *La Matemática...* Op. Cit., pág. 134-144. *Educación y proyecto de vida*. Op. Cit., pág. 18.

información. Y ello no solo en razón de su inabordable volumen sino, precisamente, para proporcionar las herramientas de acceso, aproximación, examen, apropiación y uso de la información que permitan tanto hacer frente a la ignorancia como lograr y preservar la *autonomía y libertad*, la autosuficiencia y la dignidad" (14).

II. LA RELACIÓN YO-MUNDO

7. Generalmente no se advierte la relación directa que existe entre el aprendizaje y la educación. Nos podemos educar en tanto podemos aprender de manera típicamente humana. El aprendizaje es por sí mismo educativo en cuanto implica no sólo el conocimiento y dominio de las estructuras o formas del objeto (sociedad, realidad, ciencia) aprendido, sino también el dominio de las estructuras o formas de ser del sujeto que opera con el objeto al aprenderlo. Al organizar la realidad, mediante la ciencia (en forma simbolizada) y la acción (de diverso tipo: social, etc.), el sujeto mismo se organiza (15). Indudablemente que las disminuciones en las posibilidades de organización repercuten como disminuciones en las posibilidades de educación.

"Los sucesos de aprendizaje se caracterizan porque las estructuras internas existentes actualizadas deben ser reordenadas y ampliadas... Los sucesos de aprendizaje constituyen la totalidad de sucesos que el rendimiento genera y pone en juego en su enfrentamiento con el medio ambiente, a fin de configurar los estadios finales de la estructura interna que persiguen... El aprendizaje es siempre un proceso individual y social" (16).

La educación hace relación con el desarrollo de la personalidad.

(14) DE ROMERO BREST, G. *El avance...* Op. Cit., pág. 33 y 31.

(15) Cfr. WHITEHEAD, A. *Los fines de la educación* Bs As. Paidós 1965 pág. 147-158.

(16) STRAKA, G. *Caracteres de una didáctica teórica de la enseñanza y del aprendizaje*, en *Revista Educación*, Tübingen, 1983, n° 28, pág. 76.

La personalidad consiste en el modo propio en el que el yo se interestructura con los objetos culturales de su mundo.

"Una personalidad es un modo de funcionamiento que engloba esencialmente dos polos: el yo y el mundo (*le moi et le monde*). El yo es el conjunto de las funciones y de las potencialidades psíquica) del individuo: el mundo es su objeto intrínseco" (17).

La personalidad consiste en el modo particular con el que el yo se maneja o funciona en relación dinámica con su mundo (18). Ese dominio o funcionamiento constituye el comportamiento o conducta de la persona, esto es, el modo como la persona se *conduce* o *con - lleva a* sí misma frente a los objetos del mundo cultural. Al variar cualquiera de estos dos polos (el yo o el mundo) varía también la conducta. Es, pues, necesario considerar con más detenimiento estos dos polos.

8. Veamos ante todo el mundo de los objetos. El objeto implica una referencia necesaria al sujeto. *Ob-jectum* es lo arrojado ante el sujeto, lo que con una *estructura y consistencia* propia está frente al sujeto. Un *objeto es un conjunto de relaciones* que lo constituyen y que él expresa. Ya para los griegos, la sustancia no se conocía sino mediante los accidentes en los cuales se manifestaba, y los accidentes existían en la sustancia. El concepto no era para el griego más que la gestación intelectual de esta realidad constituida por relaciones, por categorías esencialmente relacionadas. Un libro, por ejemplo, es un objeto que se percibe y conceptualiza sólo en relación a un lector, a un contenido, a un escritor, a una situación económica, etc. La esencia del libro, lo que es el libro se comprende en la relación de la *complejidad* de sus características integradas en la *coherencia* no contradictoria de un concepto y de un signo verbal o vocablo que permite retenerlo. La pluralidad de objetos y concep-

(17) NUTTIN, J. Op. Cit., pág. 210.

(18) NUTTIN, J. *Dinámica de la personalidad*, en DAVID, H. y otros *Teorías de la personalidad*. Bs. As., Eudeba, 1977, pág. 175.

tos puede constituir, a su vez, *redes conceptuales, interpretaciones, teorías*, un mundo cultural. Una de las facetas de la ignorancia está dada por la falta de información o complejidad del contenido, y otra por la carencia "de conocimiento sistematizado y formalizado", por el desconocimiento del "método científico" (19), por la incompetencia para percibir las relaciones (o generar otras nuevas), por la impericia para "leer" o decodificar la realidad física, social, política, humana.

El mundo es una red de realidades objetivables que se comprenden con redes de conceptos, de juicios, de razonamientos, y se expresan en el lenguaje (que constituye una red o sistema de significantes). Los objetos, los conceptos, los vocablos se hacen relevantes en la oposición de los matices, de los aspectos, en la contraposición que los une y los distingue. El mundo de los objetos está constituido, pues, por la complejidad y relacionalidad de los mismos. *Comprender* el mundo significa, entonces, leer esa relacionalidad o estructura de los objetos y sistemas en sí mismos y en su conjunto, a fin de poder prepararse para ser partícipe activo en las decisiones de su mundo.

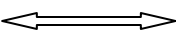
"Una de las grandes —si no la mayor— tragedias del hombre moderno es que hoy, dominado por la *fuerza* de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir. Está siendo expulsado de la órbita de las decisiones. El hombre simple no capta las tareas propias de su época; le son interpretadas por una élite que las interpreta y se las entrega en forma de recetas, de prescripción a ser seguida" (20).

Si objeto es lo que tiene una estructura y consistencia propias frente a la actividad del sujeto, entonces podemos advertir que el

(19) DE ROMERO BREST, Gilda. *El avance...* Op. Cit., pág. 11. Cfr. BRUNER, J. *El proceso de la educación*. México, UTEHA, 1973, pág. 32.

(20) FREIRE P. *La educación como práctica de la libertad*. Bs. As., Siglo XXI. 1972, pág. 33.

mundo, o sistema de los objetos con el que se encuentra el yo, tiene en su objetividad muchos aspectos. El mundo puede ser considerado en parte como sensible o exterior y en parte como inteligible o interior, en parte físico y en parte metafísico, en parte público y en parte privado, ya como sociedad ya como cultura, ya como el sistema de las relaciones económicas ya como el sistema de las relaciones políticas, etc. El mundo de los objetos, paradójicamente, incluye a otros sujetos o personas (sociedad), al mismo sujeto objetivado (concepción del yo) y al conjunto de los acontecimientos o sucesos espontáneamente concebidos dentro de un cierto orden que lo hace hermoso (*kósmos*) y pulcro (*mundus*). El mundo no es solo el conjunto sistemático de cosas que nacen (naturaleza), sino también de cosas creadas o artificiales (artefactos, poemas, ciencias, creencias, valores, técnicas...). Tiene entonces sentido hablar de un mundo cultural o cultivado (21).

YO  MUNDO

Sensible, inteligible. Físico o metafísico. Social, cultural. Exterior, interior.
Personal, impersonal.
Económico, político.
Público, privado. Natural, artificial. Real, ideal.

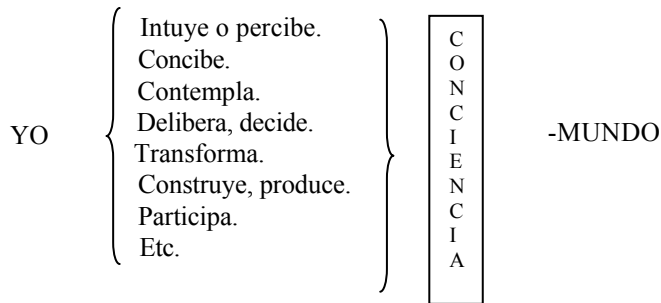
Importa hacer resaltar que *el mundo* no es solamente el conjunto de objetos, ni algo abstracto e inaferrable. El mundo en concreto se encarna en el *pueblo*, en el conjunto relacionado de personas con las cuales convivo y con las cuales el "yo" participa en su aprendizaje. Hoy se toma conciencia de que el aprendi-

zaje, además de ser un proceso personal, es *un proceso social*. La comunidad enseña y la comunidad aprende. Ella ayuda al individuo a conocerse y reconocerse, a abandonar las ilusiones, las fantasías erróneas acerca de lo que el "yo" estima ser. Es sobre todo en el *trabajo comunitario* en donde el "yo" adquiere su realidad y su consistencia o personalidad original. En este sentido, el *aprendizaje* deberá ser concebido como un *proceso de investigación participada* con la comunidad. El espíritu de la ciencia —el buscar la causa de los problemas, corrigiendo los errores— no es extraño al proceder del pueblo. La escuela aprovechará ese espíritu investigativo y lo perfeccionará precisando los instrumentos y los medios de colaboración participativa. Ignorar los problemas del pueblo es hacer del "yo" algo ficticio, abstraído de la realidad, individualista. *Investigar con los demás*, sin dejar de tener una perspectiva propia, es realizar un aprendizaje que, además de personal, es social o comunitario.

9. El *yo*, por su parte, se relaciona con el mundo de diferentes maneras: percibiéndolo o intuyéndolo, concibiéndolo, contemplándolo religiosa o poéticamente, transformándolo con el significado que le otorga, rehaciéndolo en parte con la tecnología, generando el mundo de las culturas. Pero sólo con el surgimiento de la conciencia, o sea del pensamiento reflejo, el mundo es

(21) Cfr. FERRATER MORA; J. *El ser y el sentido*. Madrid, Revista de Occidente, 1967. HEIDEGGER, M. *La pregunta por la cosa*. Bs. As., Alfa, 1975. MARTÍNEZ, J. *Ciencia y dogmatismo. El problema de la objetividad en Karl, R. Popper*. Madrid, Cátedra, 1980. ORTEGA Y GASSET, J. *El tema de nuestro tiempo*. Madrid, Revista de Occidente, 1970. POPPER, K. *Sociedad abierta, universo abierto*. Madrid, Tecnos, 1984, pág. 104. MERLEAU-PONTY, M. *Phénoménologie de la Perception*. Paris, Gallimard, 1969, págs. II-XVI. ROGERS, C. *La persona como centro*. Barcelona, Herder, 1981, págs. 207-208. CRUZ VELEZ, D. *Filosofía sin supuestos*. Bs. As., Sudamericana, 1970, pág. 100-103. BROWIM, H. *La nueva filosofía de la ciencia*. Madrid, Tecnos, 1983, pág. 144. VERDU, R. *Pedagogía para universitarios. Cómo enseñar a pensar científicamente*. Bs. As. Lasserre, 1976, pág. 161.

tomado como objeto por oposición al sujeto. En la conciencia, el mundo (exterior o interior) se hace objeto expresamente.



Nuestra percepción va más allá de los datos reales o físicos que estimulan nuestros sentidos; así, por ejemplo, sucede con la percepción del movimiento que el hombre construye a partir de los estímulos discontinuos en el fenómeno *Phi*, tan estudiado por los psicólogos de la *Gestalt*. La percepción humana no sólo coordina el campo visual, dotada de cierta expectativa o "teoría" genética y cultural, sino que también objetiviza. El sentir es una modificación 'de nuestro estado afectivo subjetivo: *siento* frío, por ejemplo, es la] expresión de la modificación de mi sentir. *Conocer*, por el contrario, expresa el *objetivar*, el sacar al objeto sentido del ámbito del sentimiento personal y el intento de considerarlo en sí, esto es, como objeto opuesto al sujeto que lo contempla (22). Con el conocimiento consciente, el sentimiento de pertenecer a un pueblo se hace reflejo. El "yo" puede robustecer entonces, a nivel objetivo, sus

(22) Cfr. ROSMINI, A. *Breve schizzo del sistemi di filosofia moderna e del proprio sistema*. Milano, Signorelli, 1966, págs. 44-45. Cfr. VERNON, M. *Psicología de la percepción*. Bs. As., Paidós, 1973. PIAGET, J. *La construcción de lo real en el niño*. Bs. As., Proteo, 1970.

relaciones de autonomía y de relativa dependencia con su mundo social.

El conocimiento es una relación entre el sujeto y el objeto, relación que los une pero que también los distingue. Cuando el hombre se vuelve sobre esta relación, cuando *reflexiona*, entonces surge el pensamiento consciente de la objetividad: se tiene conciencia de sí, de los demás y de las cosas. Entonces el sujeto puede hacerse señor de sí, en cuanto conoce su actividad antes inconsciente o directa que lo relacionaba con su mundo. Es más, la conciencia constituye el estado en el que el sujeto advierte que se ha hecho objeto para sí mismo. De aquí que puede observar y coordinar sus acciones con objetividad y responsabilidad, constatando la relación de causa-efectos.

"La conscience est des hors, pour un individu vivant et spécifiquement humain, la possibilité pour le sujet de se constituer lui-même en objet pour soi et pour autrui" (23).

El *mundo objetivo* es -en el hombre- un mundo *construido* perceptiva, conceptual y conscientemente a partir de una base física, real, sensible, cultural. El mundo es, en gran parte, un mundo *construido*, *cultivado* por la mente humana y por su tecnología. El *mundo cultural* es un mundo labrado con diversos modos de percibir, de significar y producir. Sobre su base biológica, el hombre se ha constituido en productor y producto de sí mismo y de su sociedad; pero lo ha logrado superando precisamente su base biológica. El actuar del hombre, su conducta, es el resultado de un aprendizaje, de una experiencia de relación entre el yo y el mundo, relación que no es una mera reacción biológica ciega.

(23) EY. H. *La conscience*. Paris, Desclée, 1983, pág. 35.

"La situación a la cual responde la conducta del sujeto no es un conjunto de cualidades sensoriales y de formas espaciales; respondí a una constelación de objetos que tienen un sentido... El problema de la significación se plantea, entonces, para nosotros en un doble contexto: 1) el de la conducta común, en la que el sujeto percibe y manipula objetos reales; 2) el de la conducta verbal y cognitiva, en la que el sujeto "manipula" símbolos para referirse a otra cosa" (24).

El mundo objetivo, en su expresión más típicamente humana, es un mundo simbolizado, donde el hombre emplea lo sensible y físico como significativo para lo inteligible (y metafísico, a veces) significativo, donde las palabras remiten a conceptos y el mundo de los conceptos remite al mundo de otras realidades. Con el símbolo, el hombre crea otros mundos (el mundo cultural) que van más allá del mundo físico compartido con los animales.

"Toda la cultura (civilización) depende del símbolo. Fue el ejercicio de esa facultad de usar símbolos lo que puso en existencia la cultura, y el uso de los símbolos es lo que hace posible la perpetuación de la cultura. Sin el símbolo no habría cultura, y el hombre sería sensiblemente un animal, no un ser humano" (24 b).

Gran parte del *mundo objetivo* con el que se ve enfrentado el hombre no es un mundo que vale por sí mismo, sino un mundo simbólico, esto es, un mundo de "herramientas" (conceptuales, verbales o reales) que es un utensilio fabricado para remitirnos a otras cosas que constituyen un mundo más lejano. Estas "herramientas" se convierten en los *medios* o las *formas* para llegar al mundo de fines o de los contenidos. Ha surgido así en el hombre, la necesidad de una *inteligencia de las formas* (simbolizadas). Paradojalmente, el hombre, al buscar la utilidad, debe construir una utilería de formas que lo abstraen de lo inmediato de las cosas. El hombre para ser práctico necesita de la teoría.

(24) NUTTIN, J. *Théorie de la motivation humaine*. Paris, PUF, 1980, pág. 46

"En definitiva, la inteligencia, considerada en lo que parece ser un punto de partida, es la facultad de fabricar objetos artificiales, particularmente utensilios para hacer utensilios, y de variar indefinidamente su fabricación... Bástenos con decir que la inteligencia está caracterizada por el poder indefinido de descomponer según cualquier ley y de recomponer en cualquier sistema...

Allí donde la actividad está orientada a la fabricación, el conocimiento se dirige necesariamente a *relaciones*. Mas ese conocimiento enteramente *formal* de la inteligencia tiene una incalculable ventaja sobre el conocimiento material del instinto. Una forma, precisamente porque está vacía, puede llenarse una y otra vez a voluntad, con un número indefinido de cosas, incluso con las que no sirven (inmediatamente) para nada. De este modo, el conocimiento formal no se limita a lo que es prácticamente útil, aunque haya hecho su aparición en el mundo con vistas a la actividad práctica. Un ser inteligente lleva en él con qué superarse a sí mismo" (25).

La inteligencia humana es la capacidad de fabricar y manejar sistemas de pensamientos que son formas abstractas, con las cuales podemos remitirnos a la realidad y entenderla. La inteligencia crece en la interacción interestructurante que se realiza entre el yo y el mundo, entre la estructura del objeto cultural y las fuerzas del yo que se organizan para aprehender el objeto. El curriculum escolar —como luego veremos— no es más que un instrumento didáctico con el que, dentro de una concepción teórica definida, se prepara y facilita el gradual ordenamiento de la "lógica" en el sujeto (procesos de estructuración personal o psicológicos) con la ayuda de los procesos que exigen las estructuras del mundo cultural (científico, social, etc.). "No se trata, en efecto, tanto de enseñar una materia como del proceso de reinención de dicha materia". Toda comprensión implica en realidad una reconstrucción de sus formas (26).

(24b) WHITE, L. *La ciencia de la cultura*. Bs. As., Paidós, 1964, pág. 50.

(25) BERGSON, H. *La evolución creadora*. Madrid, Espasa-Calpe, 1973, pág.

(26) PIAGET, J. y otros. *La enseñanza de las matemáticas modernas* Madrid, Alianza, 1978, pág. 45.

10. El hombre, condicionado por su base biológica -aunque no determinado por ella- y por su mundo físico circundante, elabora un mundo de significados, de estructuras lingüísticas, conceptuales, simbólicas y valorativas con el que interpreta el mundo físico. El mundo físico es, pues, comprendido mediante el mundo cultural en el cual las ciencias son una parte. Este mundo cultural, creación del hombre, es a la vez transmitido como un objeto, complejo y sistemático, a las generaciones nuevas y constantemente reconstruido. Comprender el mundo físico implica dominar el conocimiento de las relaciones que lo componen. Comprender el mundo social o político supone dominar el conocimiento de las relaciones que lo forjan.

Para un niño, entonces, enfrentarse con el mundo es enfrentar no sólo con objetos físicamente complejos y estructurados sino también con objetos *culturales* (lenguajes, ciencias, tecnologías, modos de comportamiento social) que se presentan como un desafío a su capacidad de comprensión, pero son también una posibilidad de crecimiento de su conciencia mediante la objetivación, dominio de una complejidad creciente de datos o matices dentro de una estructura o coherencia de funcionamiento (27).

El niño se ve enfrentado ante la necesidad de recrear, en breve tiempo y análogamente, lo que la humanidad realizó mediante siglos. A partir del mundo físico y ayudado por las formas de los objetos físicos, el niño y la humanidad elaboran el mundo de los objetos artificiales y simbólicos, el *mundo de la cultura*. Pero esta elaboración exige el surgimiento y el desarrollo de la conciencia, la organización y autonomía sobre las fuerzas del sí mismo. En el intento de organizar y manipular el mundo, el ser humano se organiza en su sí mismo, estructura sus fuerzas dispersas (volitivas, afectivas, intelectuales), aprende a manejar y aprovechar su experiencia, y esa estructuración en relación a su mundo constituye su proceso de]

(27) Cfr. DE ROMERO BREST, Olida. *El avance...* Op. CU., pág. 11.

personalización. Tratando con objetos y sistemas de objetos, el sujeto se distingue de ellos y adquiere la capacidad de objetivarse a sí mismo. El sujeto que es consciente está en condiciones de verse a sí mismo con objetividad, advirtiéndolo su modo de ordenar su mundo y de ordenarse en ese mundo modelado.

"Sur le modèle de l'objet Qu'elle "assimile" el "*en se faisant*", l'intelligence discursive va organiser le sujet en objet intérieur, c'est-à-dire le faire entrer dans le domaine de sa *pensée*...

Etre conscient c'est disposer d'un modèle personnel du monde. En mettant l'accent sur la disposition de ce modèle personnel, nous entendons bien définir l'être conscient comme une modalité d'être dont les structures s'ordonnent par rapport au sujet qu'elles constituent, mais qui les constitue. Nous ne reprenons à notre compte, ni la thèse du subjectivisme psychologique, ni celle du structuralisme "sans personne". " (28)

"Yo" es el pronombre personal con el cual expresamos simbólicamente la conciencia personal, la propia organización estructural del sí mismo. El yo, o la conciencia, no es un mero espectador del mundo. El yo no sólo *recibe sentido empírico del mundo*, sino que además *otorga sentido forma/ al mundo*, clasificándolo, ordenándolo, dándole racionalidad mediante principios (lógicos, estéticos, políticos, morales, etc.), otorgándole valor, creando objetos artificiales en los cuales imprime la racionalidad de sus fines.

El yo se mueve, pues, en un mundo (cultural y físico) que posibilita el surgimiento de un yo que se organiza con la ayuda de las estructuras del mundo; pero el yo, al organizarse, vuelve sobre el mundo para reestructurarlo según sus propios proyectos, según sus propias leyes, según su autonomía. La *autonomía*, en efecto, *no debe ser entendida como independencia o prescindencia del mundo y de sus problemas* -la autonomía no es autarquía- sino como el

(28) E Y, H. Op. cit., págs. 343 v 36, Cfr. GRAS, J. *El desarrollo del pensamiento abstracto y su velar en la ciencia*. Barcelona, Editorial Jims, 1980, pág. 11.

dominio del sí mismo en relación con el mundo, como el ejercicio de la decisión que organiza y encauza todas las energías del sujeto a la luz de sus proyectos. La organización del mundo (físico y cultural) facilita y posibilita la organización del yo y es "signo de maduración anímica el poder disponer de la voluntad como función organizadora" (29).

III. LOS AGENTES DE LA FORMACIÓN DEL HOMBRE

11. La educación trata de los modos como el hombre se da o adquiere o recibe una *forma de ser*, una *formación* dinámica y activa en su mundo. Si simplificamos la problemática a este respecto, podemos reducir a tres los modos en que los teóricos de la educación la consideran:

a) Para algunos, la formación del hombre es un proceso de *autoconstrucción* sin referencias a pautas sociales o modelos exteriores. Cada uno es el artífice y agente único de su propio modo de ser. El hombre está condenado a ser libre, utópicamente libre. El debe establecer por sí mismo y desde sí mismo —autárquicamente— sus leyes de comportamiento, sus formas de ser. Todo modelo exterior, toda estructura del mundo, es una coacción y una amenaza a la libertad del individuo. Se trata de un autoconstructivismo puro, válido por sí mismo y en sí mismo, de un organicismo biologicista que se autoconstruye no sobre los objetos y la sociedad, sino sobre la propia acción.

b) Otros pensadores conciben la formación del hombre como una *heteroconstrucción*, como resultado de una conducción pedagógica que impone exteriormente las pautas del comportamiento. En esta concepción se logra una forma de ser y de obrar realizada más por los condicionamientos y agentes exteriores, que por la ac-

(29) LERSCH. Ph. Op. cit., pág. 471.

ción personal de quien se educa. La formación, la educación es, en este caso, un proceso cuyos agentes principales son la sociedad con sus condicionamientos y los adultos o pedagogos encargados de dar forma a esa materia plástica y amorfa que sería el niño. Se trata de *ambientalismos* de distintos signos. Las ideologías (de derecha o de izquierda) florecen, a la sombra denegadora de la capacidad de libre decisión del hombre en una sociedad.

c) Otros pensadores, finalmente, ven en las dos posiciones anteriores una concepción no solo opuesta sino antagónica entre el yo y el mundo, y prefieren considerar al hombre como un ser que es socio y cooperador con los otros hombres y cosas que forman su mundo. El mundo es como el mar: una *dificultad* para quien no quiere nadar y una *posibilidad* de superación para el nadador. El hombre es un ser-en-situación, un ser-en-el-mundo que lo condiciona y, sin determinarlo, le posibilita crecer, organizarse y desarrollarse robusteciéndose con la ayuda de las estructuras del mundo. Indudablemente que esta ayuda puede ser meramente formal en una escuela formalística o también material en una sociedad participativa.

El yo y el mundo se hallan en una relación funcional de interestructuración. El mundo (físico y cultural) al ser un objeto estructurado, exige al yo que estructure sus fuerzas organizadamente, para contemplarlo, usarlo, transformarlo con su praxis. El hombre ha superado la vida animal precisamente porque puede ensimismarse, *abstraerse*, distinguirse (sin separarse) de los objetos y sucesos que le afectan; porque puede analizar los conflictos y problemas; porque puede entretener o *entender (intus – legere)* la lectura real, hipotética o poética del mundo y puede obrar técnicamente, iluminado con un determinado plan o proyecto o expectativa.

Esta concepción interactuante e interestructurante de la formación del hombre exige un proceso didáctico adecuado que posibilite -aunque no de forma infalible— su logro; exige realizar algunas opciones fundamentales y preferenciales, y utilizar una tecnología didáctica adecuada. Se trata de no negar, en el momento de la orga-

nización posible de la actividad escolar —curriculum— y en la realización concreta de esta actividad en el aula, la concepción que de la educación se ha tenido. Es importante que las investigaciones socio> educativas no sean incoherentes con las psicodidácticas en el momento en que se ejerce el aprendizaje (30).

Las complejas estructuras del mundo en que nace el hombre son para él ante todo un obstáculo; pero una vez comprendidas se convierten en instrumentos útiles para su propio crecimiento. Un automóvil, un ordenador, un teorema, un poema, una página de historia, pueden constituir estructuras (conjuntos de relaciones) de difícil comprensión o manejo; pero luego de comprendidas y gobernadas se vuelven instrumentos (reales o simbolizados) que acrecientan el poder de acción y organización de la vida del sujeto. Cuando un tecnólogo inventa y construye un artefacto, le inscribe una lógica de funcionamiento. Ahora bien, comprender un objeto técnico implica descubrir, decodificar, rehacer la lógica o estructura de funcionamiento que ha empleado el inventor. En el mundo cultural se ha encarnado objetivamente una racionalidad.

Una sociedad altamente tecnificada no es, sin embargo, por ello mismo una sociedad con individuos más educados. Cuando se usan las tecnologías sin recrear su racionalidad —cuando se usa un televisor o un ascensor apretando un botón, pero ignorando la estructura de su funcionamiento— surge el hombre-masa, el hombre bárbaro, extranjero de su cultura que no sabe dominar y encauzar sus propias fuerzas de conocimiento en una cultura donde todos sus sectores (políticos, económicos, sociales, etc.) se hallan altamente tecnificados. La vida en la sociedad de masas contiene un fuerte caudal de irracionalidad que irrumpe en las situaciones de inseguridad general, originando estados de histeria colectiva.

El irracionalismo colectivo tiene causas económicas, históricas y psicológicas como bien se manifestó en el experimento nazi. Las

(30) TEDESCO, J. *Modelo pedagógico y fracaso escolar*, en *Revista de la CEPAL*, n° 21, Chile, 1983, pág. 144.

energías emocionales pueden ser violentamente desobjetivadas de los objetos (físicos o culturales) que constituyen criterios de comportamiento (el amor al hogar, al propio trabajo, a determinados valores o sistemas, etc.), originándose situaciones colectivamente angustiantes. Esas energías desobjetivadas en las masas suelen ser encauzadas por los nuevos controladores de la sociedad, ofreciendo seguridad al hombre-masa al precio de su alienación, de su carencia de criterio propio y de su dominio personal.

Los hombres no son necesariamente racionales, pero pueden llegar a construir sectores de racionalidad, por lo que sabrán que a tales acciones le seguirán tales consecuencias, que a un mayor dominio y desarrollo de las propias fuerzas le seguirá una mayor eficacia en el logro de sus fines. (31).

En nuestra concepción, las estructuras del mundo (físico o cultural) son una condición necesaria —aunque no suficiente— para que quien se educa logre su propia estructuración funcional, su propia formación, su personalidad. Pero esta concepción quedaría en la mera teoría si las instituciones educativas —y en concreto la escuela y el docente con su didáctica— no la posibilitaran de manera gradual y adecuada a los alumnos. La educación es, pues, primero, un proceso de formación siendo una *conducción* pedagógica y exterior (por la que el niño adquiere por adiestramiento, con premios y castigos, algunos hábitos de regulación biológica y social); pero luego la educación debe terminar siendo *una autoconducción*, una estructuración autónoma de la persona *en relación interactuante* con las estructuras de su mundo, en un proceso de *aprendizaje* que puede ser ayudado —pero no determinado— por la didáctica.

(31) Cfr. CANNONGE, F. -- DUCÉL, R. *La pédagogie devant le progrès technique*. París, PUF, 1975, pág. 96-97. BRUGAROLA, M. *Sociología y teología de la técnica*. Madrid, BAC, 1967. GOZZER, G. y otros. *Educación tecnológica*. Madrid, Ateneo, 1972, pág. 94. MANNHEIM, K. *Libertad, poder y planificación democrática*. México, FCE, 1974, pág. 359.

"E« Indudable que todo buen sistema educativo contiene alguno»
«lamentos de adaptación, crianza, domesticación y adiestramiento.
Pero la educación es libertad espiritual o es domesticación. No existe
término medio.

Quien pretende educar a un niño para que crea a la fuerza
en lo que él quiere, sea un ideal religioso, moral o político, no
educa, sino que domestica... El acto educativo (al alcanzar
su plenitud) excluye la idea de coerción y compulsión"
(32).

IV. EL SENTIDO DE LA DIDÁCTICA

12. Consideramos aquí la didáctica como una ciencia tecnológica: La didáctica es la ciencia del docente para producir la facilitación de los aprendizajes que realizan los alumnos que desean adquirir un saber organizado. Pero la didáctica es - además de *ciencia* tecnológica con la que el docente prepara y ordena adecuadamente al alumno, propuestas de aprendizaje- una *realización* tecnológica: es un saber-hacer (*didaxis*) que el docente ejerce en el aula al enseñar. La didáctica, en cuanto es ciencia, tiene por perspectiva propia *preparar la facilitación* de los aprendizajes, por lo que la teoría del curriculum y la preparación de la enseñanza son partes importantes de la didáctica. Pero la didáctica en cuanto es una técnica, constituye un modo de *realizar* la facilitación del aprendizaje. La] técnica didáctica se guía y es iluminada por la ciencia didáctica, como una acción racional se guía por una idea. Sin embargo, la situación concreta de enseñanza-aprendizaje *no está determinada* previamente por la teoría o ciencia didáctica. El docente prepara una clase o situación de facilitación gradual de los obstáculos de aprendizaje, ofrece graduales propuestas de aprendizaje; pero su acción no determina previamente el aprendizaje del alumno. Incluso si la institución escolar lo permitiera, el docente debería estar abierto a las

(32) RAMOS, J. *Los límites de la educación*. Bs. As. Docencia 1981 79-80.

propuestas de contenido ofrecidas por los mismos alumnos y el ámbito social. El alumno es el protagonista del aprendizaje y al didacta compete: a) comenzar su facilitación con una propuesta que tenga presente la posibilidad de interés y comprensión de los alumnos; b) para posibilitar que ellos mismos -con la ayuda del docente cuando es necesario- lleguen a adquirir un conocimiento socialmente válido (ciencia) en sus contenidos actualizados y en sus procesos exactos.

Dado que la enseñanza -la didáctica- está en función del aprendizaje, el docente no puede excluir los imprevistos propios del arte de enseñar.

13. Detengámonos ahora a considerar la didáctica en cuanto es —o puede ser— una ciencia. Toda *ciencia* exige, para ser tal, que se trate algo (*materia* de investigación), desde un punto de vista delimitado (*perspectiva* de la investigación, objeto propio), con un *método* adecuado que dinamiza la forma de la investigación.

La perspectiva, forma u objeto propio de la investigación, hace que una ciencia no pueda confundirse con otra; hace que cada ciencia tenga *su propia y relativa autonomía*. La tierra, para dar un ejemplo, puede ser materia de investigación para muchas ciencias (geografía, geología, ecología, etc.); pero una ciencia se distingue de las otras por el *propio punto de vista*, asumido por los científicos de una especialidad para estudiarla con mayor precisión o con fines determinados. Esta *opción* de los científicos de una especialidad por la que seleccionan un punto de vista o una forma de estudiar una materia de investigación, constituye la propia ley para esa ciencia y es la base de su especificidad.

La autonomía de una ciencia no significa ni *anarquía* (por lo que en una ciencia no habría ningún principio que la organiza), ni *autarquía*, por lo que una ciencia prescindiría de tomar conocimientos de otras ciencias integrándolos a su propio punto de vista; en este caso esa ciencia sería la única fuente de origen de sus conocimientos. En la educación y en la didáctica, como en la sociedad.

nada existe en forma totalmente independiente y autónoma. Todas las variables se hallan en un constante proceso de interacción. Así, por ejemplo, el progreso social es posible a través del progreso económico, pero éste tiene sentido en función de una sociedad más justa, más libre, más humana (33).

En consecuencia, consideramos que la relativa autonomía de la didáctica:

a) Procede de la *perspectiva propia* (o sea, de la capacidad que tiene para *producir facilitación* en el aprendizaje) elegida por el docente o didacta.

b) Esa perspectiva se constituye, para la didáctica, en su *principio selector y organizador* más general.

c) Ese principio (la producción de facilitación que realiza el docente en la adquisición del saber que ejerce el alumno) permite que el docente pueda valerse de conocimientos provenientes de diversas ciencias o fuentes (las así llamadas *ciencias auxiliares*), en particular, permite valerse del *método científico*, pero en tanto y en cuanto lleva a producir la facilitación deseada en el aprendizaje de un saber organizado.

14. Con este criterio, el docente tiene *una profesión específica*: 1 ejercer la didáctica, esto es, *enseñar investigando con el alumno*, enfrentando problemas, problematizando, cuestionando, organizando, confirmando hipótesis o interpretaciones, todo lo cual significa *enseñar facilitando el aprendizaje*, sobre todo, de los *procesos* con los cuales el alumno adquiere los contenidos científicamente organizados en nuestra cultura y en nuestra sociedad. Con este criterio *i* también, el docente puede y debe tener variados conocimientos (de filosofía, psicología, política, religión, biología, etc.); pero sólo *'* tienen sentido y valor para él como docente, en cuanto le permiten producir la facilitación del aprendizaje que el alumno realiza al adquirir un saber.

(33) Cfr. SIGUAN, M. *Educación y sociedad*. Barcelona, CEAC, 1978, pág. 27.

El didacta, por lo tanto, al elaborar su ciencia, procede como un jerarquizador de saberes; posee una función sintáctica pero guiada por su propia perspectiva de producir la facilitación de un saber organizado (el mundo científicamente conocido y hecho disciplinas, asignaturas), graduando los tiempos y los obstáculos en relación a un alumno que procede a adquirir ese saber. Esto mismo nos indica las *tres referencias primordiales* entre las cuales media la función de facilitar. Ellas son: a) el *alumno* (y todas las ciencias para conocer bien al alumno y a su psicología); b) el *saber cultura/lizado* o ciencia (y la epistemología como herramienta crítica para conocer los límites y la estructura procesual de esa ciencia) que el alumno desea y se esfuerza por aprender (34); c) la *sociedad* o mundo que es la materia del conocimiento formalizado por las ciencias o saberes validados. De esta manera, el dominio de las formas de conocer (observar, hipotetizar, confirmar, etc.) no se convierten en un inútil formalismo que desvía al alumno de los problemas reales, familiares o sociales. La plenitud del *saber*, implica *saber y querer hacer*, como la plenitud de la educación implica que el sujeto desarrolle toda la persona y no solamente sus facultades cognitivas.

"Ver, plantear y abordar la solución de problemas sin duda requiere *saber*, esto es, poseer los conocimientos y la información pertinentes y operar con ese material en los dominios cognitivo, del pensamiento y de la reflexión. Ello es una condición necesaria pero no suficiente. Se impone igualmente la presencia de dos condiciones más: *saber hacer*, en términos de comportamientos o actuación social en situaciones de deliberación, debate y toma de decisiones, y *querer hacer*, vale decir, tener voluntad de involucrarse y asumir públicamente los compromisos que cada decisión importa" (35).

(34) "En el acto de enseñar (*in actu docendi*) encontramos una doble materia (de consideración o estudio para el docente), en señal de lo cual también la acción de enseñar lleva dos acusativos. Puesto que una de sus dos materias es la cosa misma que se enseña y la otra es aquél a quien se entrega la ciencia (*cui traditur scientia*)" (TOMAS DE ACOJINO. *De Magistro*, a 4).

(35) DE ROMERO BREST. Gilda. *El avance...* Op. cit., pág. 17.

El docente tiene en cuenta en su didáctica al alumno, sus posibilidades, sus conocimientos actuales, a fin de partir de un punto inteligible y factible para el alumno; pero, además, tiene en cuenta el saber o ciencia (en cuanto es un objeto cultural estructurado) que el alumno se esfuerza por aprehender. Sin descuidar, entonces, al alumno y sus posibilidades y sin caer en un logicismo, "la ciencia es el principio por el cual el docente se rige al enseñar" (36).

15. Dado que todo saber o ciencia se compone de una materia (lo que se sabe) y una *forma* de proceder desde una perspectiva propia que valora el conocimiento, el docente debe facilitar la comprensión de ambos aspectos inseparables. Sin embargo, la forma de proceder (los procesos, la crítica metodológica) propia de una ciencia, posee un valor y una generalidad mayor que los contenidos materiales sobre los que el científico procede. Por esto, sin separar la materia de la forma de una ciencia, consideramos que el dominio de la forma o aspecto crítico-reflexivo, propio del espíritu del método científico, es un instrumento de mayor utilidad y aplicación que la mera posesión —sin método— de los contenidos científicos culturales. Es este dominio, por otra parte, el que más posibilita y exige el dominio del sí mismo personal, el logro de una autonomía en el modo de actuar interactivo con el mundo o la cultura.

16. El saber organizado (ya se refiera a la literatura, a ciencias o tecnologías) posee una *forma* de organizarse y un *contenido* organizado. Esta distinción permite, en hipótesis, delimitar también el campo y grado de responsabilidad y competencia de la función del docente. El docente tiene la función de facilitar (cuestionando, problematizando, ayudando a clasificar, organizar, interpretar, ve-

(36) TOMAS DE AQUINO. S. *Th.* I, q. 117, a.1 et ad 2. Cfr. SHAYER, M. — ADEY, Ph. *La ciencia de enseñar ciencias*. Madrid, Narcea, 1984. RYAN, C. *Innovation in the Curriculum: introduction of Problem Solving in Primary Education*, en revista *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, Sept. 1985, pág. 18. GIMENO, J. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*. Madrid, Anaya, 1981.

rificar, recrear, etc.) las formas y procesos para adquirir creativa y responsablemente un saber culturalizado; pero no es competencia ni exclusiva ni primordial -dada la ingerencia de las políticas educativas- de su profesión docente establecer cuáles son los *contenidos* que se deben aprender. Tampoco puede el docente *imponer* a sus alumnos la verdad de los contenidos, suprimiendo la libertad y responsabilidad de juicio y operación de los alumnos. La verdad sobre estos contenidos debe proceder de la utilización de los métodos apropiados que fundamentan las conclusiones a las que llega cada alumno. Los contenidos científicos o las creencias probables que llegan como información al aula, constituyen el tesoro cultural de una comunidad, su tradición y su presente científico o vulgar.

Siempre los "poseedores de la verdad", como Platón, calificaron a los docentes despectivamente como sofistas, cuando enseñaban a discurrir a partir de premisas opinables del mundo social y no eternamente verdaderas. Siempre los poseedores personales de la verdad calificaron a los docentes como Sócrates de impíos o socialmente sospechosos, cuando más que preocuparse por las verdades entregadas como recetas, se dedicaron humildemente a *facilitar el aprender cuestionando*, proponiendo una operatoria crítico-concientizadora acerca de cualquier creencia o realidad social.

Aunque como todo hombre con inquietud intelectual, el docente tiende a poseer un conocimiento verdadero del mundo —siempre corregible y falible— para poder obrar eficazmente en él, sin embargo el docente no es un filósofo profesional. Su función docente no le exige imponer verdades últimas ni fundamentar autoritariamente las derivadas. Su función le requiere específicamente la tecnología suficiente para enseñar facilitando, mediante el cuestionamiento crítico y adecuado al alumno, los aprendizajes de los saberes.

V. LA DIDÁCTICA: MÉTODO Y CURRÍCULUM COMO RECURSO DE FACILITACIÓN

17. La *didáctica*, en nuestra concepción, es la ciencia que construyen (y ejercen como tecnología, esto es como ciencia y técnica) los docentes, guiados por una teoría educativa:

a) Valiéndose de un saber organizado o ciencia, que concuerda en sus contenidos actualizados y formas críticas de proceder (métodos y procesos de validación propios de cada disciplina). Esto constituye la *materia de la didáctica*.

b) Para *facilitar* —lo que constituye la *perspectiva propia* de la didáctica— ese saber socializado, gradual y adecuadamente al alumno que se esfuerza por aprender y en función del cual el docente enseña:

- En un clima de interacción y aceptación responsable y mutua (empatía) (37).

- Valiéndose del método de la propia ciencia (saber o tecnología socialmente validados), adecuado a las posibilidades Operativas, lógicas y psicológicas del alumno; haciendo de la ciencia de los grandes científicos una modesta pero rigurosa disciplina escolar mediante un currículum adecuado.

- Graduando los tiempos, estilos (grupales, individuales, etc.) y recursos del aprendizaje y de la enseñanza en fases diversas.

(37) "Pienso que (empatía) significa apreciar al alumno, mis sentimientos, opiniones y toda su persona. Es preocuparse por el alumno, pero no de una manera posesiva. Significa la aceptación del otro Individuo como una persona independiente, con sus derechos propios. Es la creencia básica de que esta otra persona es digna de confianza de alguna manera fundamental... Cuando el maestro tiene la capacidad de comprender desde dentro las reacciones del estudiante, cuando tiene una percepción sensible de cómo se presente el proceso de aprendizaje al alumno, entonces podrá facilitar un aprendizaje significativo" (ROGERS, C. *Libertad y creatividad en educación*. Bs., As., Paidós, 1975, págs. 94 y 96).

c) Con el *fin*, expresado en la teoría educativa, de facilitar cuestionando y posibilitar también:

- El dominio de las estructuras del saber (teórico, práctico, tecnológico, etc.) con juicio crítico y autonomía intelectual.

- La estructuración dinámica del sí mismo, logrando la autonomía personal en su actuar social participativo, y un desarrollo armónico de sus potencialidades (afectivas, intelectivas, volitivas, estéticas, etc.).

- El conocimiento gradual de la sociedad (familia, escuela, ciudad, nación, etc.) en que vive y la participación en la organización, crítica, y reformulación del proyecto y del actuar en ella (38). Una forma democrática de vida (familiar, ciudadana, nacional) requiere un aprendizaje participativo con la libertad creativa, con responsabilidad por las consecuencias y con solidaridad en el bien común.

"Hay que inventar formas de democracia moderna, no solamente dando e cediendo al hombre la posibilidad de informarse y de expresar su opinión, sino de comprometerse en una responsabilidad común. Así los grupos humanos se transforman poco a poco en comunidades de participación y de vida" (39).

De este modo, el encuadre de la didáctica tiene sus propios supuestos expresados en una teoría de lo que es la educación (lo que es el hombre y la sociedad o lo que debe ser). Esta teoría explícita los *fines* de la acción y la didáctica los *medios* ; pero, en la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (os fines no siempre son explícitos para el docente o los medios no siempre son coherentes o aptos para lograr los fines propuestos).

(38) Cfr. DEMO, P. *Perspectivas políticas de la educación y de la cultura*. *Hipótesis sobre la importancia de la educación para el desarrollo*, en *Revista de la CEPAL*, n° 21, Chile, pág. 148. (39) PAPA PAULO VI. *Carta Apostólica Octogésima Adveniens*, n° 47.

"Los aspectos manifiestos de la tarea suelen ser engañosos. Un encuadre de enseñanza centrado en los contenidos de información que supone un alumno pasivo-reservones y un maestro activo-omnipotente; un contenido incuestionable y una relación maestro-alumno de tipo autocrático, puede aparecer encubierto en una apariencia de enseñanza no convencional y adornado con los mejores recursos tecnológicos o con las más activas técnicas de trabajo en grupo. Y al revés, una tarea realizada bajo la apariencia de un modelo tradicional puede estar asentada en una modalidad más activa y corresponsable de relación" (40).

18. La didáctica se halla en función del aprendizaje y éste en función de la autonomía personal y social, núcleo de la educación. Ahora bien, la didáctica, para lograr su fin (facilitar los aprendizajes), se vale del recurso del *método científico*, tal como lo practican los científicos de la especialidad que el docente enseña; pero *adecuándolo a las posibilidades psicoevolutivas* del alumno. Este método es la base material a la que el docente recurre y por la cual se guía al proceder a enseñar. En el método científico, se ha expresado la inteligencia humana, al estudiar al hombre y su sociedad, *estructurando la cantidad* necesaria suficiente de datos o variables *en una coherencia sistemática* con la que es posible comprender y resolver o replantear problemas. Pero *el método científico no es para el docente un absoluto*, sino *un medio*, un instrumento o recurso que posibilita generar inteligencia y dominio personal, equilibrio afectivo, objetividad y conciencia de los límites.

La ventaja que ofrece el método científico a la didáctica, y para el logro de la autonomía, se halla en que por él se *debe abstraer sin separarse* se debe *distinguir*: a) el *contenido* o materia de la que se trata, b) la *forma* (perspectiva, métodos, procesos) con la que se trata el contenido. El método científico ofrece además al didacta ciertas fases, todo ordenamiento general en el pensar, que posibilitan

FERNANDEZ DE RUIZ, L. *Asesoramiento pedagógico Institucional en Revista Argentina de Educación*, n° 2, 1982, pág. 27. GIMENO SACRISTÁN, L. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata, 1982, pág. 13.

y exigen un ordenamiento en las fuerzas del psiquismo humano; exige también pasión por la investigación de la verdad y objetividad y dominio de la propia afectividad. Es un error creer que se excluye de la escuela la afectividad en toda relación humana, por el hecho de que se trate de los problemas según el espíritu del método científico. El científico no suprime su afectividad: la armoniza con otras fuerzas para lograr los fines de la investigación que se propone.

19. El *método científico* no es idéntico, sino semejante, al *método didáctico*. El científico no tiene, de por sí, fines didácticos y no necesita adecuar los procesos lógico-epistemológicos a las posibilidades: a) psicoevolutivas en que se halla el alumno, b) e institucionales en que se encuentra la escuela (por ejemplo, carencia de recursos materiales),

El método didáctico, según nuestro modo de concebirlo, se *basa* en el método científico y en sus fases, tal como lo estudia la epistemología y lo practica el científico, pero *adecuado* al alumno y a sus reales posibilidades. Por esta adecuación a cada alumno, el aprendizaje debería contar con una *igualdad* de ayuda (de modo que a quien más necesita, más se le ayude en su deseo gradúal de aprender), aunque produzca resultados *diversos* en el dominio personal del saber, en cuanto el ejercicio de la libertad genera diferencias personales y produce personalidades diversas.

Aunque es ingenuo hacer del niño un científico en miniatura, es realista pensar que el conocer típicamente humano procede resolviendo problemas en el espíritu del método científico, uniendo conjeturas o teorías con praxis.

El espíritu científico "subraya el carácter hipotético y advierte francamente que al cuadro que pinta habrá de ser remodelado a la luz de nuevos conocimientos; evita aspirar a un carácter finalista al presentar también formas alternativas de integración filosófica; muestra claramente que en la misma época rivalizan entre sí distin-

tas tendencias de pensamiento. El enfoque dogmático falsifica • posición abierta, provisional, al suprimir las alternativas que no le agradan". (41)

El método científico empírico moderno es *dialéctico* en el sentido aristotélico (*Tópicos*, I, 1, 5), pues no parte de premisas y evidencias ciertas y necesarias; sino de *hipótesis*, conjeturas, creencias adicionales sujetas a confirmación. Aquellos que admiten como cierto, por ejemplo, que la historia humana es necesariamente un movimiento progresivo sólo pueden basarse en una afirmación dogmática, para ellos evidente y nada hipotética. La dialéctica *hegeliana*, en este sentido, respecto del método científico empírico moderno, un retroceso, una vuelta hacia la creencia de que la ciencia empírica parte de premisas metodológicamente axiomáticas o verdaderas. La *dialéctica* es, por el contrario, un método de razonamiento que establece la necesidad de una conclusión o síntesis a partir de premisas, puestas o contrapuestas (tesis, antítesis), admitidas como *opiniones*, hipótesis o suposiciones. Por ello, el método científico empírico moderno no es dogmático: todo lo propone incluso al método mismo— como un supuesto útil que expresa una experiencia sujeta a ser probada empíricamente. Es un método que observa y supera contradicciones, para armonizar las partes del todo, dinámico y no dogmático, capaz de ser puesto en duda y el científico.

El didacta, basado en el espíritu del método científico, apela a la decisión personal, crea posibilidades para que cada uno juzgue por sí mismo los conocimientos que acepta o que crea con una estructura hipotética. La democracia en la ciencia y en la escuela se basa en la aceptación de que todo conocimiento humano es falible.

MANHEIM, K. *Libertad, poder y planificación democrática*. México, FCE, 1974, pág. 307. Cfr. TOMACHEWSKI, K. *Didáctica General*. México, Grijalbo, 1983, pág. 162. TITONE, R. *Psicodidáctica*. Madrid, Narcea, 1981, págs. 86, 76, 35, 68. HERNÁNDEZ, I. y otros. *Saber popular y educación en América Latina*. Bs. As., Búsqueda, 1985, pág. 52.

20. Otro recurso importante de la didáctica, para preparar una facilitación cuestionadora del aprendizaje de un saber, lo constituye el curriculum. El curriculum, *materialmente considerado*, constituye el ordenamiento de las materias de estudio de la realidad (social, cultural, tecnológica, etc.), un plan de estudios, el encuadre de asignaturas de una carrera. Estos planes se constituyen según diversos criterios (las necesidades y requerimientos sociales, una determinada concepción filosófica del hombre, una determinada coyuntura política, etc.).

El curriculum *formalmente considerado*, por el contrario, —y como aquí lo consideramos— consiste en una tecnología (ciencia y técnica) didáctica, con la cual se organiza y prepara —sin determinarla— la facilitación cuestionadora del aprendizaje que se presenta como propuesta para que el alumno aprenda en clase. La teoría y práctica curricular debe inscribirse, en consecuencia, dentro de una concepción determinada de la didáctica y de la educación. Si la educación posee la finalidad de alcanzar la autonomía personal y la actuación participativa en la sociedad, y si la didáctica es concebida como una ciencia para facilitar su logro, entonces el curriculum debe constar de elementos que tiendan a favorecer ese logro en el modesto ámbito del aula. Los constitutivos curriculares deben tender a posibilitar formas de pensar y actuar que generen autonomía, de manera real y constatable, y una participación eficaz y creciente en el mundo.

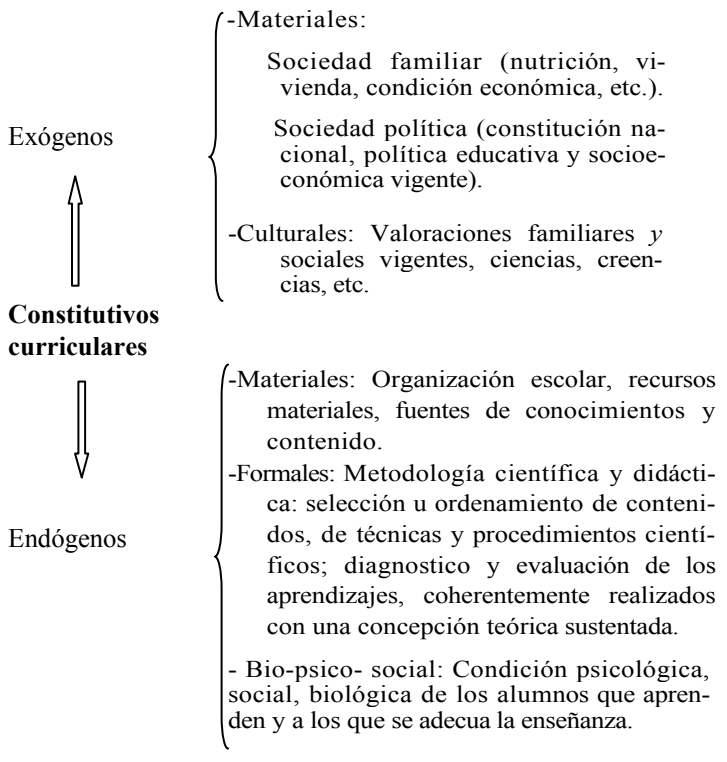
Dentro de la concepción que venimos exponiendo, estimamos que el curriculum debe tener presente entre sus elementos las exigencias:

- a) De la sociedad o mundo en que se vive.
- b) De la persona que aprende.
- c) De los medios didácticos de facilitación cuestionadora del proceso de aprender.

El curriculum es un instrumento de preparación y organización (no de determinación) de la actividad que pueda favorecer el apren-

dizaje, entendido como una experiencia personal y grupal que mejora la experiencia presente y futura, mediante la experiencia pasada, como acaece en el espíritu del método científico.

El curriculum, pues, expresado más analíticamente, debe tener presente *constitutivos exógenos* (tanto materiales como culturales) y *endógenos* (formales o metodológicos, materiales u organizativos y psicológicos) (42).



Un saber organizado (científica, literaria o estéticamente) implica un *contenido* y una *forma* o lógica o estructura que organiza su modo de proceder. En consecuencia, un curriculum debe tener presente: a) Los *contenidos* actualizados del aprendizaje y de la enseñanza; b) las *formas* de saber ese contenido convertido en disciplina, esto es, en saber "aprendible" (*discere*) para los alumnos. Para esto es fundamental el conocimiento de los *conceptos* o realidades de partida de un saber, *los principios* (interpretaciones, hipótesis, axiomas, leyes, etc.) con los cuales se organiza el saber; c) los *procesos y operatoria* de acciones mentales y manuales organizadas, con las cuales el alumno procederá (en la medida de sus posibilidades personales y psicológicas) a elaborar el saber. Un saber organizado, en efecto, exige al alumno no sólo poseer un contenido de conocimiento, sino dominar y manejar conceptos o nociones o intuiciones, principios y acciones (procesos) integradas en sistemas cognitivos y tecnológicos, donde se une la leona con la práctica, la inteligencia con la voluntad y la afectividad, la crítica con la reformulación y la confirmación de interpretaciones.

Los procesos y la operatoria expresan una *dialéctica* constante y fructífera entre el mundo y el que aprende, entre la cultura social y la personal, entre el trabajo y la teorización.

(42) Cfr. TEDESCO, J. C. *Modelo pedagógico y fracaso escolar* en *Revista de la CEPAL*, n° 21, Chile. 1983. pág. 134. *Balance de las acciones del proyecto multinacional de curriculum, 1974-1981*. en revista *Curriculum*, n° 11 (1981), Ministerio de Educación de Venezuela, WOLSK, D. *Un método pedagógico centrado en la experiencia*. París, Unesco, 1975. SCURATI, C. *Un nuovo currículo nella scuola elementare*. Brescia, La Scuola, 1977. SAYLOR, J. - ALEXANDER, W. *Planeamiento del curriculum en la escuela moderna*. Bs. As., Troquel, 1970, HICHMOND, K. *Curriculum escolar*. Madrid, Marcea, 1974. OLIVERO, A. *La formación de los profesores en América Latina*. Barcelona, Unesco, 1978. PIDGEON, D.-YATES, A. *Evaluación y medida del rendimiento escolar*. Madrid, Anaya. 1979. MICHAELIS, J. y otros. *Nuevos diseños para el currículo de la escuela elemental*. Bs. As., Troquel, 1974. PALMADE, G. *Interdisciplinarietà e Ideologías*. Madrid, Marcea, 1979. LYNCH, J. -PLUNKETT, H. *Como formar a los docentes para una sociedad en cambio*. Bs. si.. Ateneo. 1977. pág. 112.

21. El didacta, que concibe la educación como un desarrollo armónico, crítico y autónomo de la persona en la sociedad, elegirá los procesos que ayuden a favorecer un pensar autónomo. En este sentido, los pasos o fases del espíritu del método científico son de gran ayuda si se los adecua a cada alumno a partir - y respetándolas exigencias de cada disciplina particular culturalmente apreciada, a la cual desea acceder el alumno.

En general y en forma analógica, los procesos del método didáctico siguen haciendo referencia a las siguientes *fases* del método científico:

- Observación del problema realizada por el alumno y facilitada por el docente, bajo la guía de una primera intuición, conjetura y observación.
- Análisis o asociación de las relaciones que tienen los hechos problemáticos o los acontecimientos. Análisis tanto de las teorías.

Exigencias del saber organizado	Contenidos	del saber, tomados de la realidad social y cultural, formalizados por el alumno, o presentados científicamente en texto). Exigidos, en los niveles inferiores de escolaridad, como contenidos mínimo», por las políticas educativas.
	Formas del saber (re-elaboradas por el alumno)	* Delimitación de conceptos o hecho fundamentales. * Elaboración de principios, interpretaciones o teorías con los que se da sistematicidad a los hechos. * Procesos u operatoria propia de ce de saber. Aplicación de métodos, decodificación y lectura crítica. * Justificación o corrección y reformulación de problemas.

interpretaciones y creencias, como de los "hechos" o puntos de partida aceptados.

Nueva interpretación conjetural y búsqueda de la confirmación o refutación de la solución propuesta.

Informe acerca de los resultados, corrección o replanteo del problema u objeto de estudio (teórico, práctico, social, estético, etc.) (43).

El método científico es también un *método tecnológico* para producir la transformación de los conocimientos mediante un proceso de trabajo intelectual. Aprender implica un modo de producir. En este proceso de producción intelectual, el docente debe tener en cuenta: a) el *sujeto* de esa producción y sus posibilidades psicológicas; b) la *materia sobre* la cual trabaja el que aprende; c) *los medios*, instrumentos y modos de proceder que emplea y el dominio que posee; d) los *productos* (conocimientos) del trabajo intelectual. El aprendizaje es una práctica productora de conocimientos sólo cuando existe una transformación radical de la materia prima que utiliza: los problemas se transforman mediante las hipótesis y los intentos de solución. La capacidad de producción de conocimientos está relacionada, entonces, con el dominio y desarrollo creativo de los medios de producción intelectual científico-críticos. El alumno aprende cuando se apodera y recrea incluso los medios -instrumentos, métodos- con los que procede a generar conocimientos nuevos.

El aprendizaje es un trabajo intelectual, material y físico, de todo el hombre. Exige un irremplazable esfuerzo de producción y

(43) Cfr. DEWEY, J. *Cómo pensamos*. Madrid Le Lectura, Pág. 335 POPPER, K. *Búsqueda sin término*. Madrid, Tecnos, 1977, pág. 60. FERNANDEZ ARENAZ, A. *Aspecto formar/tro en la enseñanza de las ciencias*, en revista *UNIVERSIDAD 2000*, n° 1, Vol. 6, 1982, pág. 73. OERTER, K. *Psicología del pensamiento*. Barcelona, Herder, 1975, pág. 191. HEMPEL, C. *La explicación científica*. Bs. As., Pardo, 1979 págs. 1-13, 99. JASIMZHANOR, A.-KELBUGANOV, A. *La cultura del pensamiento*. Bs. As., Lihuel, 1983. pág. 42. NAGEL, E. *La estructura de la ciencia*. Bs. As., Paidós, 1978.

un ordenamiento autodisciplinado de las propias posibilidades.

El docente, al preparar la manera de facilitar cuestionando la adquisición del modo de pensar científico-crítico, ejerciendo los procesos propios del método de cada disciplina (que suelen tratar las cuestiones importantes de la sociedad y su cultura), está sirviéndose del método científico como de un instrumento —que propone y no impone al alumno que desea aprender— para disciplinar, organizar, estructurar dinámicamente las habilidades de operatoria cognitiva. El alumno al imponerse el esfuerzo de superar los obstáculos y hallar la solución a los problemas, se impone esa disciplina.

El docente al facilitar el aprendizaje tiene presente los elementos exógenos del currículum. No sólo posibilita cuestionadoramente las exigencias de un pensar crítico respecto del saber socialmente aceptado (ciencias, creencias, interpretaciones, etc.); sino que además y *principalmente, tiene presente las posibilidades del alumno*. Porque la enseñanza tiene sentido en función del aprendizaje de cada alumno. Un niño de pocos años, por ejemplo, no siente la necesidad psicológica de *probar o verificar con* precisión intersubjetiva, como lo exige un alumno que deja la adolescencia. Sin embargo, el niño tiene una gran capacidad para fantasear conjeturas, intuir y transportar en forma concreta o sincrética las relaciones, niño, en líneas muy generales y reducidas, como la humanidad en su historia, buscan y buscaron explicaciones y pruebas a sus expectativas decepcionadas (44). El niño y la humanidad han pasado de una *mentalidad mágica y mítica* a una mentalidad más exigente de *rigor crítico y prueba intersubjetiva*, en lo posible sobre una base o punto de referencia empírico. El niño y la humanidad han pasado de *afirmaciones generales* (propias de mentalidades teológicas y filosóficas, a veces apresuradas, realizadas sobre una base empírica muy limitada a casos imprecisos) a *afirmaciones más cautas, más precisas y controladas*.

(44) PIAGET, J.-GARCÍA, R. *Psychogenèse et histoire des sciences*. Paris Flammarion, 1983, pág. 79.

"Hay formas de pensamiento que tienen estructuras diferentes: la del hombre primitivo, la del niño, y aún la del adulto occidental normal. Estas formas de pensamiento tienen cada una sus reglas propias, sus nociones fundamentales, sus principios, su actitud respecto de los objetos exteriores. Se las llama *mentalidades*...

La *inteligencia lógica* puede ser considerada como un utensilio: sus elementos, los conceptos, los principios racionales, los métodos, forman una especie de instrumental mental que los hombres han tenido que inventar y elaborar, y cuyo manejo deben aprender" (45).

22. El docente al preparar en el currículum la enseñanza para el aprendizaje que el alumno realizará en la clase, además de ordenar lógica y psicológicamente (conceptos, principios, procesos) la materia o contenido, debe preparar los *recursos tecnológicos materiales* propios de la didáctica en cuanto facilitadora material del aprendizaje. Estos recursos van desde el clásico y tradicional ejemplo de la tiza y el pizarrón a los modernos audiovisuales, del empleo de un texto o de láminas hasta la visita o trabajo en laboratorios o talleres, de acuerdo con la finalidad que se le dé al curso y a las posibilidades y límites de "material didáctico" que posee la institución escolar.

En la escuela elemental, los recursos didácticos han consistido generalmente en *psicologizar* los objetos, esto es, en hacer sensibles y evidentes conceptos demasiado abstractos de la ciencia. En las escuelas superiores, por el contrario, los recursos didácticos son más verbales y tienden a facilitar el aprendizaje del manejo de la sistematicidad abstracta y las aplicaciones analógicas y creativas.

Los recursos didácticos, en nuestra estimación, deben orientarse a facilitar gradualmente los esfuerzos del alumno que desea adquirir un saber organizado, posibilitándolo material y formalmente —en la condición psicológica en que se halla— la reelaboración de ese saber

(45) VIAUD, G. *La inteligencia, su evolución y sus formas*. Bs. As., Paidós, 1969, págs. 97 y 73. Cfr. PIAGET, J. *La representación del mundo en el niño*. Madrid, Morata, 1973, pág. 115. PARDO, R. *La ciencia y la filosofía como saber sin ser*. Rosario, Universidad, 1972. WERNER, H. *Psicología comparada del desarrollo mental*. Bs. As., Paidós, 1965.

mediante la realización de las fases del método propio de la disciplina elegida. Se debería, pues, prever los recursos para facilitar: a) la intuición, observación o reconocimiento del problema, b) el esclarecimiento analítico y crítico de sus elementos conceptuales u operativos, c) la elaboración y dominio sistemático de ese saber, incluso no sólo la solución del problema, sino además, d) sus posible reformulaciones, correcciones o replanteos de la cuestión.

23. Las exigencias didácticas del curriculum preparan y favorecen el *análisis de los avances* del alumno en el aprendizaje. La eficiencia científica de la didáctica en la facilitación del aprendizaje se puede constatar en los avances relativos de los aprendizajes. Por ello, el docente debería realizar un *análisis inicial* (al inicio de un año y de un tema) con el cual: a) *diagnosticar* la situación del alumno en el aprendizaje que inicia, mediante comprobaciones concretas y objetivas, sea por lo que se refiere a los contenidos como a los procesos propios de ese saber que desea adquirir; b) *prescribir* al didacta los procesos que debe facilitar. Los análisis o comprobaciones posteriores permitirán constatar y evaluar los resultados o avances relativos realizados durante el año, sea en los procesos como en la complejidad de los contenidos. En consecuencia podrá advertir la eficacia o ineficacia relativa de su método didáctico (46).

La *evaluación* de un aprendizaje tiene sentido y puede ser científica sólo dentro de una precisa teoría o encuadre conceptual. Si se concibe a la educación como un proceso de aprendizaje libre y responsable, y no como una repetición memorística de contenidos,

(46) Cfr. TEJEDOR, F. J. *Validez interna y externa en los diseños experimentales*, en *Revista Española de Pedagogía*, nº 151, (1981), pág. 16. DALEN, D.-MEYER, W. *Manual de técnica de la investigación educativa*. Bs. As., Paidós, 1978. DE BAL, R. y otros. *Pédagogie et Recherche. Construire des échelles d'évaluation descriptives*. Bruxelles, Ministère de l'Education, 1976. VIGLIETTI, M. *Valutazione scolastica e diagnosi psicologica*. Roma, Paoline, 1976. PALLARES, M. *Técnicas e instrumentos de evaluación*. Barcelona, CEAC, 1979. DAROS, W. *Encuadre epistemológico de la didáctica experimental*, en revista *Didáctica experimental*, Rosario, IRICE. 1982, nº 1, págs. 31-63.

entonces coherentemente se debe *evaluar los avances relativos en los procesos del saber*, facilitado en forma cuestionante por la enseñanza, y entendido como dominio y uso de las estructuras de conocimiento y de acción (tecnologías), como capacidad de decisión y comportamiento ante situaciones problemáticas nuevas (47).

"Cada docente en contacto con el alumno debe conocer exactamente qué es lo que se pretende obtener para no comportarse como un conductor ciego. De hecho gran parte de los docentes lo son, en la medida en que, centrados en el contenido, no perciben ni controlan los verdaderos aprendizajes que se están realizando a nivel de las relaciones pautadas por el encuadre y las condiciones de trabajo" (48).

De esta manera, estimamos que la educación se relaciona y se centra en el aprendizaje, en función del cual se halla la didáctica. El ámbito propio del docente es instrumental-crítico: consiste en ofrecer, por medio de su método didáctico, instrumentos de análisis y de procedimientos dentro del espíritu del método científico-crítico, acordes con las posibilidades psicológicas del alumno, para facilitar (sobre todo cuestionando) el aprendizaje y el logro de una autonomía intelectual y personal en una sociedad con la que puede participar críticamente.

La evaluación de un aprendizaje crítico, donde es fundamental tanto la autonomía crítica del que aprende como el saber socialmente admitido, puede realizarse coherentemente por parte del alumno y del docente teniendo en cuenta las *discriminaciones y procesos* propios del alumno (procesos psicológicos) y las inherentes a cada saber (procesos epistemológicos). Al evaluar la complejidad y coherencia de las estructuras del pensar y actuar socializado (saberes: ciencias, tecnologías, artes), se evalúa también pero indirectamente las *actitudes personales* del que aprende, su autonomía,

(47) Cfr. DE ROMERO BREST, G. *El avance...* Op. Cit., pág. 25.

(48) FERNANDEZ DE RUIZ, L. *Asesoramiento pedagógico...* Op. Cit., pág. 56.

su responsabilidad, lo intelectual y lo afectivo, lo social y lo moral que aporta quien aprende sobre el planteamiento o resolución de problemas de carácter científico, social, moral, estético, etc. En un aprendizaje crítico la evaluación no puede ser sino *continua, gradual y global*, pues se aprende corrigiendo continuamente los errores, de acuerdo con las posibilidades psicológicas e iniciales del que aprende, y teniendo en cuenta el planteo o resolución de los problemas en la globalidad de su proceso.

VI. ACUSACIONES A LA ESCUELA

24. Reiteradamente, desde el Medioevo, se acusa a la escuela y al docente de alejar al alumno de los problemas reales de la sociedad y de nuestra cultura. En tiempos de Descartes y de Comenio se estimaba que, terminados los estudios en los colegios, era necesario emprender viajes para aprender en "el libro de la vida".

La cultura en la escuela parece convertirse en algo descarnado, momificado, abstracto, vuelto al pasado. En los niveles superiores de aprendizaje, el mismo concepto de "cultura" es objeto de sospecha por su frecuente carga ideológica. En los niveles medios, la motivación —el motor vital— de los alumnos no parece encontrar interés en ese mundo cultural. Surgen así —se dice, simplificando un tanto las cosas— por una parte, los problemas de indisciplina y desinterés; y, por otra parte, los intentos a veces infantilizantes de los docentes por "hacer interesante" la materia de enseñanza.

En realidad, la motivación acompaña todo el proceso vital del ser humano en su relación con el mundo, si éste es significativo problemático para su supervivencia física, biológica, intelectual, moral, estética. La motivación —según el psicólogo J. Nuttin— no es más que la necesidad (física, biológica, intelectual, afectiva, } etc.) de relación del yo que genera expectativas o proyectos con su mundo (49). La motivación no es una respuesta automática del su-

jeto ante una carencia interior o exterior que lo estimula, sino más bien la expresión y expansión del yo al elaborar y realizar un plan de comprensión de un problema o un plan de acción en el mundo. La motivación es la realización de una hipótesis o proyecto personal en el que intervienen el intelecto, la esperanza y la libertad como lo típicamente humano. La motivación humana, al ser humana, implica una elaboración cognitiva y un esfuerzo de realización típicamente personales en una comunidad. Sin embargo, los fines o proyectos —y por lo tanto las motivaciones— varían con el desarrollo mismo de la persona que interactúa con su mundo.

25. El mundo escolar es indudablemente un mundo reducido si lo observamos en su campo inmediato de acción y en los textos escolares que aportan la información al aula. Sin embargo, según algunos autores, es esta inevitable reducción, graduada temporal y psicológicamente, lo que posibilita al alumno un ordenado acceso al complejo mundo de los objetos y sistemas culturales, con sus fundamentos manifiestos u ocultos. La cultura llega al aula principalmente a través de *textos* escolares. Estos textos contienen la *transposición*, realizada con fines didácticos, del saber socialmente válido (generalmente científico) a las posibilidades medias de los alumnos de un grado o curso. Los textos escolares manifiestan y ocultan inevitablemente los puntos de vistas (filosóficos, sociales, políticos, psicológicos) con los que fueron confeccionados. Con frecuencia se trata de textos *con poca referencia a los contextos sociales e históricos* en los que surgió o se desarrolló un problema o un acontecimiento, con más acentuación sobre los contenidos o información que sobre el *procedimiento crítico* acerca de cómo se originó y se transmite esa información. La falta de construcción crítica del saber hace que la enseñanza se convierta fácilmente en ideologización o amaestramiento. (50)

(50) Cfr. ANTISERI, D. *Epistemología e didattica delle scienze* Roma Armando, 1977, pág. 109. CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique*. Grenoble. La Pensée Sauvage, 1985. ROMERO, L. J. *El drama de la democracia argentina*. Bs. As., Centro Editor de América Latina 1983, págs. 73-74.

(49) NUTTIN, J. *Théorie de la motivation humaine*. París, PUF, 1980, pág. 212.

La escuela no debería alejar o separar al alumno del mundo (físico o cultural), sino graduar el acceso según las posibilidades psico-evolutivas del alumno. La escuela no sólo debe permitir el acceso al mundo de la cultura, sino que *debería posibilitar* el surgimiento del Hombre que hace cultura, que entiende y domina las formas y códigos en que se enfrentan los objetos culturales.

VII. EL HOMBRE, CREADOR DE CULTURA Y PRODUCTO CULTURAL

26. En el concepto de *cultura* se hallan involucrados tanto el hombre en cuanto *crea o produce* —y de este modo desarrolla su ser— cuanto el *producto u objeto cultural* producido (una valoración, una creencia, un sistema de conocimientos, un artefacto, un modo de convivir, de producir, de valorar...), que cambia la misma vida del hombre productor. Desde que el hombre empleó un palo como bastón o como lanza, o utilizó una piedra como cuchillo, comenzaron a existir objetos culturales. Contemporáneamente con los productos culturales nació el creador de la cultura.

El hombre, creador de cultura, es el hecho primero y fundamental para entender lo que ella es. En última instancia, la cultura es producto del hombre, se subordina por su origen al hombre y no a la inversa.

"Las culturas humanas reflejan, sin duda, los diversos sistemas de relaciones de producción; sin embargo, no es tal o cual sistema lo que está en el origen de la cultura, sino el *hombre*, el hombre que vive en el sistema, que lo acepta o que intenta cambiarlo. No se puede pensar una cultura sin subjetividad humana y sin causalidad humana; sino que en el campo de la cultura, el hombre es siempre el hecho primero: el hombre es el hecho primordial y fundamental de la cultura" (51).

160

27. El hombre (causa agente de la cultura) no puede ser pensado independientemente de sus fines y sus productos (los objetos culturales). El hombre constituye la *forma significativa* de los objetos, les otorga significados al crearlos para una función; pero los objetos, por su parte, una vez creados, adquieren una vida o consistencia propia y *regulan ese significado*; una vez producidos, condicionan la actividad del hombre. Cuando los objetos (o sistemas de objetos) no sólo *condicionan* la actividad humana, sino que la *determinan* suprimiendo esa libertad, entonces la cultura *aliena*, enajena al sujeto, quedando éste dominado por el objeto (material, social, político, etc.) que ha producido.

El objeto, en su consistencia propia, *descentra/iza* al sujeto haciéndolo tender intencionalmente hacia la objetividad; pero el sujeto, a su vez, si no está determinado, *humaniza y transforma los objetos*, subordinándolos a sus proyectos personales o sociales.

Las exigencias objetivas hacen *crecer* al sujeto humano, lo arraman de una estructura personal, lógica e intersubjetivamente variable, lo hacen capaz de ordenar y emplear eficazmente sus fuerzas, en especial su pensamiento, para la acción. Un poema, por ejemplo, o un aparato telefónico, son ambos objetos culturales que poseen una coherencia y contundencia propias —aunque análogas— que los constituye como objetos y los hace irreductibles a una mera sensación o ilusión humana. Esa coherencia, dentro de la complejidad de sus partes o elementos, hace que un objeto sea, a primera vista, un obstáculo (*ob-jectum*) para quien desea aprehenderlo y exige un desarrollo de las energías del sujeto (un esfuerzo estructurador cognoscitivo, volitivo, tecnológico). El mundo, cultural y físico, es así el lugar donde el hombre se realiza.

(51) JUAN PABLO II. *Importancia y fundones de la cultura en la vida del hombre*. Discurso en la UNESCO, 2/8/80. Cfr. *Juan Pablo II en Francia*. Bs. As., Paulinas, 1980, pág. 150. HATCH, E. *Teorías del hombre y de la cultura*. Bs. As. Prolam, 1975. BENEDICT, R. *El hombre y la cultura*. Bs. As., Sudamericana, 1967. LINTON, R. *Personalidad y cultura*. Bs. As., FCE. 1983.

La cultura es, pues, tanto *proceso humano* como *producto humano*. El mundo físico al estar en relación con el yo se humaniza el mundo físico toma un aspecto humano, se convierte en un objeto cultural al ser observado e interpretado (con técnicas intelectuales) o transformado (con técnicas materiales) por el hombre. La física aristotélica, la física newtoniana, la física de Einstein son objetos culturales, son productos estructurados, codificados, simbolizados por el hombre. El sistema de vida fascista o el democrático! son objetos culturales, son productos de los hombres guiados por diversos proyectos. Las obras literarias (desde los periódicos a las obras clásicas) son objetos culturales.

VIII. PLURALISMO CULTURAL Y UNIDAD CONSTITUCIONAL

28. Sin embargo, a nivel de sociedad, no todas las creaciones y valoraciones culturales valen lo mismo: una cultura implica una jerarquización de valores. Para una sociedad nacional determinada, algunas creaciones y valoraciones son *positivas* y promueven su expresión original, su humanidad, su conservación y desarrollo. Otras creaciones y valoraciones que realizan los integrantes de una sociedad pueden ser *negativas* para ella en cuanto tienden a su desestabilización.

La *cu/tura* es así, a nivel social, el conjunto jerarquizado y sistemático de los productos (físicos o materiales, intelectuales, políticos, morales, etc.) que animan a una sociedad o comunidad, el sistema de valoraciones que promueven su conservación y desvaloraciones que la debilitan, todo lo cual constituye la base de la conciencia colectiva.

La cultura, pues, si bien nace de la libertad y creatividad del hombre, se hace luego *objeto* cultural y adquiere una coherencia y consistencia en su mundo objetivo y sistemático de valoraciones o desvaloraciones comunitarias. Los productos culturales se convier-

ten entonces en un *mundo cultura/*, en sistemas de pensamientos y acciones valoradas que afectan a la política, a la economía, a la religión, al pensamiento, a la vida toda. El *sistema de vida de una nación* (su modo de pensar generalizado, su modo de valorar, su modo de producir y sus productos a través de la historia) constituye su *cultura nacional*,

Un mundo cultural adquiere, de este modo, una existencia y consistencia *supraindividual*, una difusa y fluctuante conciencia colectiva en la cual no es fácil detectar los principios básicos que organizan el sistema cultural. Sin embargo a nivel social y jurídico, podríamos decir que las valoraciones culturales básicas y públicas de una nación moderna se expresan en su *cana constitucional* y en su vigencia, la cual reasume su historia y el presente del pueblo o nación. La cultura así legitimada se vuelve soberana.

"La cultura otorga a la Nación su propio ser, su propia identidad y, así, su soberanía fundamental" 152).

29. Una cultura, aun siendo un modo de organizar la vida, un modo de pensar, de vivir y valorar, ampliamente compartido por una nación o pueblo, no es, sin embargo, inamovible ni infalible. Los nuevos productos y acciones de los hombres, los adelantados de la literatura, de la economía, de la ciencia y de la técnica, *generan nuevos modos de interpretar, de vivir y valorar*. Estos nuevos modos de interpretar, decodificar, vivir y valorar se convierten en una *propuesta* y un *desafío* para dar opción a los demás miembros y Para el contenido mismo de la identidad nacional.

"Esto da lugar a la aparición de *nuevos valores* que pone a un pueblo ante la opción de Integrarlos a su propia jerarquía axiológica V estilo de vida. Da lugar también a la aparición de nuevas concep-

(52) Documento *Iglesia y Comunidad Nacional*. B*. As., Claretiana, 1981, pág. 30.

ciones y nuevas y diversas escalas de valor, que tienden a quebrar la unidad antes existente e introducen un *pluralismo cultural*. Al único tipo de valores y normas que la sociedad transmita a todos, dándole unidad y cohesión, sucede un *pluralismo de opciones y modos de vida*, cuya elección está supeditada a la libertad de los individuos. El grado de desintegración de la cultura heredada puede ser mayor o menor. En la medida en que acontece, se plantea una *crisis de la Nación*, entendida como realidad cultural. La Nación tiende a concebirse y a realizarse cada vez más como una entidad política del Estado, que reúne bajo el mismo poder centralizado, un pluralismo cultural o ideológico" (53).

La Nación, entonces, si desea vivir como una comunidad ha de constituirse sobre una base mínima de unidad constitucional, respetando sin embargo, el pluralismo de opiniones y creencias libres de los ciudadanos. De este modo, la *libertad de las personas* —fuente y raíz de la cultura no queda suprimida; pero, por otra parte, la libertad individual debe encuadrarse, en la acción común al nivel social, dentro de las pautas de la constitución de la comunidad que, en una concepción democrática, son la expresión de la mayoría de sus componentes.

Son bien conocidas las diversas teorías acerca del origen y sentido de la sociedad civil. Todas implican, sin embargo, la necesidad de la co-operación, de la co-participación en una acción común que produce bienes comunes. Las dificultades se hallan más bien en el modo de concebir *cómo se distribuyen* esos bienes. ¿Los bienes comunes han de distribuirse según los bienes particulares con los cuales se participa o según el trabajo que se aporta o en forma combinada y en qué proporción? Si por *democracia* entendemos - como se lo hacía ya antiguamente— el gobierno de los hombres libres, aunque fuesen pobres, que constituyen la mayoría y son soberanos para decidir acerca de su forma de gobierno, entonces, la distribución del bien común se realiza igualmente en función de man-

(53) ídem, pág. 31.

tener una *igual libertad social*, a fin de que la libertad siga siendo el criterio principal del bien común y no se llegue a una escandalosa y *cruel desigualdad entre ricos y pobres*, causada por la misma estructura o constitución nacional.

En este contexto, la *cultura* se convierte en el cultivo de la *libertad* individual y social, y de los elementos o factores que la posibilitan.

IX. PLURALISMO CULTURAL Y DOCENCIA

30. El mundo cultural (las valoraciones, sistemas, creencias, productos) que ingresa a la escuela posee, pues, por un lado un aspecto social-jurídico respaldado, a través de diversas instancias, por la constitución de la nación dentro de la cual funciona la escuela como institución menor; pero, por otra parte, posee aspectos valorativos pluralistas y opcionales.

Los alumnos que vienen al aula poseen —o pueden poseer— diversas creencias y opiniones que, aunque son contrapuestas, pueden ser igualmente legítimas dentro de la constitución de la nación en que viven. En este sentido, los padres y el recinto social son fuentes de creencias. El docente no tiene la función de suprimir las opciones o creencias que legítimamente (dentro de la carta constitucional) difieren de la suya. El docente recibe alumnos con diversas creencias (de contenido moral, religioso, político, etc.): su función como docente consiste en ofrecer medios e instrumentos operacionales y simbólicos para que cada alumno las analice y comprenda en su fundamento, en su lógica propia y en las consecuencias coherentes que de esas creencias, interpretaciones o valoraciones, se derivan.

31. Si el docente admite que sus alumnos tienen libertad para investigar la verdad, no suprime las creencias sociales (objetos

culturales) de sus alumnos, sino que ofrece los instrumentos de la reflexión crítico-científica para analizarlos, dejando la posibilidad y la responsabilidad de la opción libre a los alumnos. La escuela no es sin embargo la sede de todas las realizaciones (religiosas, políticas económicas, etc.) posibles de la vida; sino el lugar *de preparación* (elemental, básica o general), el *lugar del análisis* gradualmente científico, intersubjetivo, epistemológico o estructural, para el esclarecimiento de las opiniones, de las técnicas y acciones que, durante la vida, se realizan con toda intensidad en sus propias sedes (laboratorio, taller, sindicato, parlamento, iglesias, etc.) y en sus propios ámbitos profesionales (económico, político, tecnológico, literario, etc.).

"En la escuela católica, los principios islámicos deberían expresarse con la misma objetividad que si en esa clase estuviesen presentes alumnos musulmanes. He aquí el gran desafío de nuestra profesión, el de presentar un problema como el de la religión islámica, el Corán, de manera que su exposición parezca igualmente objetiva a grupos católicos y a grupos islámicos.

Esto lo logra el profesor que en esa disyuntiva no hace valores, sino que enfoca con criterio de *episteme*, en el caso específico, la historia de las religiones. En cada caso concreto se expresa la oportunidad de la *episteme*. A mí me parece que la familia no tiene que pedir a la escuela que le dé sus valores; para mí tiene que requerir a la escuela y lo mismo el Estado— estas estructuras fundamentales, epistemológicas, que permiten llegar 'a los valores'." (54).

La ciencia, las estructuras del método científico o crítico, no son sin embargo un valor absoluto, ni suprimen el valor de otros objetos culturales (creencias, opiniones) que dan sentido a la vida. La ciencia es sólo un *modesto instrumento formal*, una forma crítica de proceder, tácticamente útil, al servicio de la didáctica en el análisis intersubjetivo de las creencias culturales (55).

(54) *Coloquioscon Gozzer*. Rosario, Coasce, 1980, págs. 213-214.

(55) Cfr. MENZE, C. *La orientación científica como problema de la escuela*, en la revista *Educación*, Tübingen, 1982, Vol. 26, págs. 33-34.

En esta concepción, la didáctica del docente ofrece al alumno facilidades -sobre todo en la línea de la presentación de problemas y acompañamiento en la búsqueda de posibles soluciones—, adecuadas a su estadio evolutivo, para distinguir: a) las estructuras o formas del saber, b) de los contenidos culturales, que si se prescinde de sus formas no son más que meras afirmaciones o valoraciones de hecho vigentes. La exigencia de esta distinción se acrecienta con el desarrollo del niño y del joven, con su ingreso en la pluralidad de valores, y con el diálogo.

Las diversas opiniones y razones o interpretaciones, presentadas por los alumnos en la interacción del aula, ya reflejan esta exigencia social y favorecen el desarrollo de los procesos cognitivos, de la actitud crítica y responsable, personal y social (56).

"Desde el punto de vista de su aspecto principal, el intelecto podría ser definido brevemente como capacidad de la persona para plantear preguntas y darles respuesta. En esto reside la peculiaridad esencial del pensamiento del hombre, que no transcurre en forma de monólogo, sino de diálogo...

El proceso de solución del problema se cumple mediante una serie de operaciones lógicas en las que se utilizan: *análisis* (división del problema en sus partes integrantes; o sea, las condiciones iniciales y finalidad que se debe alcanzar); *síntesis* (noción del problema en su conjunto); *abstracción* (distinguir los datos esenciales y descartar los no esenciales); *generalización* (colocar la situación concreta descrita en el problema dentro de un esquema general de solución); *comparación* (confrontación de las operaciones empleadas y de los resultados obtenidos con los datos iniciales).

El índice de la comprensión de tal o cual material no es simplemente la información sobre éste... sino la aptitud de manejarla apoyándose en una serie de operaciones intelectuales" (57).

(56) Cfr. INHELDER, B. PIAGET, J. *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. 8s. As., Paidós, 1972. SECADAS, F.-SERRANO, G. *Psicología evolutiva: 14 años*. Barcelona, CEAC, 1981, pág. 94.

(57) JASIMZHANOV, A.-KELBUGANOV, A. *La cultura del pensamiento*. Bs. As., Lihuel 1983. págs. 42 y 43.

El aula no se halla, pues, de por sí separada de la sociedad, de sus objetos culturales, de sus problemas. Conservando su especificidad didáctica, el docente posibilita que ella se convierta en el lugar de las concepciones y futuras opciones y acciones sociales, políticas, profesionales, facilitando — ayudando y cuestionando— el dominio del análisis de las formas de pensar, de valorar y actuar. El método didáctico - a nuestro entender— se basa en el método científico aplicado a la vida social e individual, adecuado a las posibilidades del alumno y no en el método de las presiones sociales, del enrolamiento forzado en hechos que supriman la libertad y la conciencia por las consecuencias. El método científico es fundamentalmente un proceso de crítica intersubjetiva libre pero también socialmente responsable (58).

32. La *relativa* autonomía y especificidad del docente y de la escuela no se halla solamente en la posibilidad —para los niveles superiores de enseñanza— de elegir impunemente *los contenidos* del saber (preferir Marx a Hegel o viceversa, la geometría euclidiana o la no-euclidiana, etc.); sino principalmente en la posibilidad de facilitar, cuestionando y ayudando, a que cada alumno adquiera el dominio de *formas* o métodos de pensar, ejercitándose en uno u otro filósofo, en uno u otro matemático, economista o político.

El proceder científico q crítico exige analizar los problemas que ofrecen los objetos culturales (una página de historia, de literatura, de filosofía, un sistema social o político vigente, etc.), observar su coherencia, constatar sus criterios e intereses y los límites de verifi-

(58) Cfr. STROBL, W. *La realidad científica y su crítica filosófica* Pamplona, Navarra, 1966, pág. 35. URSUA, N. *Filosofía de la ciencia y metodología científica*. Bilbao, Desclée, 1983. GODELIER, M. y otros. *Epistemología y marxismo*. Barcelona, Roca, 1974. SCHUSTER F. *Explicación y predicción*. Bs. As., Clacso, 1982. PÉREZ LINDO, A. *Universidad, política y sociedad*. Bs. As., Eudeba, 1985, pág. 201. KLIMOVSKY, G. *Ciencia e ideología*, op. cit. pág. 31. SUÁREZ, F.— CIAPUSCIO, H. y otros. *Autonomía nacional o dependencia: la política científico-tecnológica*. Bs. As., Paidós, 1975.

cación o confirmación de las interpretaciones, teorías o creencias. En el proceder científico, las ideas no se imponen: se muestran y demuestran, se explicitan hasta sus principios, leyes o intereses subyacentes. Todo esto es imposible sin la libertad y responsabilidad de investigación en el aprendizaje. La ciencia no es una panacea para todos los problemas del mundo; pero *rechaza la imposición dogmática* y enseña o posibilita al hombre actuar racionalmente, esto es, a organizar las fuerzas de su sí mismo para comprender los problemas y prever con responsabilidad las consecuencias de sus creencias y de sus opciones.

"El obrar con la debida referencia a las consecuencias de las propias acciones implica capacidad para preverlas. Obrar de otro modo es obrar simplemente por impulso: así se comporta el psicópata" (59).

X. EL HOMBRE CULTO Y LAS INSTRUMENTALIZACIONES DE LA CULTURA

33. El mundo de la escuela o de la universidad no puede escapar a las valoraciones culturales. El ámbito docente las utiliza como materiales para la didáctica. Las valoraciones culturales permiten al alumno el ejercicio y dominio de un análisis científico —intersubjetivamente criticable, objetivable- con el cual se puede favorecer su operar autónomo. El alumno, estando más libre *de* las presiones (biológicas, sociales, económicas...) es más libre, mediante la comprensión de las mismas — aunque esto no sea suficiente—para organizar sus posibilidades y optar.

Los objetos culturales, por la estructura que los constituye, tienen una profunda significación para la escuela si el alumno logra,

(59) BULL, N. *La educación moral*. Estela, Verbo Divino, 1981, pág. 212.

çmediante ellos, una ayuda para la propia autonomía personal. La cultura objetivada, con sus convencionales estructuras, posibilita entonces el logro del hombre *culto*, del hombre que disciplina su yo interior y llega a comprender su función en la vida social. La cultura de los objetos (materiales o intelectuales) se convierte entonces en un instrumento para la construcción de la propia personalidad, para el surgimiento de la conciencia de ser, superior a los objetos culturales que en su convencionalidad histórica le facilitaron el surgimiento.

"Cultura è... organizzazione, disciplina del proprio io interiore, è presa di possesso della propria personalità, è conquista di coscienza superiore, per la quale si riesce a comprendere il proprio valore storico, la propria funzione nella vita, i propri diritti e i propri doveri" (60).

34. Los objetos culturales han sido tomados generalmente en un doble nivel:

a) En un nivel antropológico-arqueológico, la cultura se ha convertido para los investigadores de estas ciencias en un medio que les permite *describir* el sentido del hombre dentro de un sistema social. Desde esta perspectiva, todas las culturas valen relativa

mente lo mismo, y al antropólogo o paleontólogo le compete sólo contemplarlas, comprenderlas, describirlas (61).

b) En el nivel axiológico-sociológico, la cultura es considerada como la *pauta valorativa* de comportamiento que se *impone* a los integrantes de un pueblo.

"Toda colectividad se hace una cierta concepción del bien o del mal, de lo justo o de lo injusto, de lo bello y de lo feo, de lo conve-

(60) GRAMSCI, A. *Socialismo e cultura*, en *La formazione dell'uomo*. Roma, Editori Riuniti, 1974, pág. 81.

(61) Cfr. WATSON, P.- LE BLANC y otros. *¿I método científico en arqueología*. Madrid, Alianza, 1981, pág. 1981, pág. 85.

niente y de lo inconveniente; es decir que define los diversos valores y los clasifica unos por relación a otros jerarquizándolos. El conjunto constituye un sistema de valores... El consenso es establecido y mantenido por un proceso de aculturación que tiene por objeto hacer aceptar e interiorizar las fórmulas, los valores y los roles por los miembros por la sociedad. Cada uno adquiere así una "personalidad de base" definida por la cultura que ha interiorizado" (62).

35. Por nuestra parte consideraremos aquí a la cultura dentro de una determinada concepción didáctica. Desde esta perspectiva, los objetos culturales en sus valoraciones positivas poseen, además, el *carácter instrumental de modelos estructurales* (63) que, aun dentro de su convencionalidad propia de lo histórico, ofrecen al alumno la posibilidad de una decodificación y de una lectura relacional de la realidad; pero, sobre todo, ofrecen una posibilidad de estructuración del sí mismo personal, cuando éste se esfuerza por asumirlos críticamente. El valor de un objeto cultural (de una página de literatura, de un método científico, etc.) reside tanto en su contenido como en su estructura —en cuanto es expresión de racionalidad y humanidad— que posibilita, aunque no necesariamente, el logro del hombre culto, esto es, personalmente organizado en sus leyes de comportamiento personal y social (autonomía).

En este sentido, el docente (si la política educativa de la comunidad le permitiera elegir y proponer a sus alumnos los *contenidos* culturales, como suele acaecer en los niveles superiores de enseñanza) debería elegir, como materia para su enseñanza, aquellos objetos culturales que según la conciencia de su pueblo expresan valores fundamentales ampliamente reconocidos. No obstante, como siempre es posible el disenso personal en una sociedad dividida en clases y grupos por lo que se refiere a las creencias, interpretaciones o proyectos, los objetos culturales deberían ser elegidos por el docente principalmente en cuanto, por su estructura, presen-

(62) DUVERGER, M. *Sociología de la política*. Barcelona, Ariel, 1975, pág. 108.

(63) LINTON, R. *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris, Dunod, 1977, págs. 22-23.

tan un conflicto en la sociedad y ofrecen mejores posibilidades didácticas para que el alumno proceda a un análisis adecuado, en función de la autonomía de juicio personal. En este sentido, ha escrito Leif, "la culture est, fondamentalement, possibilité d'exercice du jugement personnel" (64).

La libertad en el actuar (social, cultural, político, profesional, etc.) tiene su raíz en la libertad de pensar y en la responsabilidad. De este modo, la escuela o universidad, sin ser una institución directamente política (que procura la toma directa del poder y el gobierno de la *polis*), sin ser sede directa de realizaciones políticas, produce efectos críticos que posibilitan positivamente a sus ciudadanos opciones en sus respectivas sedes profesionales.

36. Los objetos u obras culturales no interesan al didacta en sí mismas, sino principalmente en cuanto posibilitan y facilitan al alumno que aprende la organización del sí mismo personal y su activa comprensión y participación social. En este sentido, la mera información que el alumno puede recibir ante el televisor (objeto cultural) no tiene el mismo valor (para la estructuración del sí mismo y para la formación de sí en la sociedad) que el acceso gradual y el dominio de un saber o disciplina que posibilita la escuela o la universidad. La *sistematización*, la aplicación y reformulación de los conocimientos según razones lógicas o fundamentos empíricos, tomados de su medio ambiente, exige un esfuerzo personal, una organización de las propias formas de ser y de las propias fuerzas que supera la mera contemplación estética de un programa televisivo. Los medios de comunicación masiva suelen ser ricos e impactantes en su información; pero pobres en la adecuación a cada persona, impotentes en la exigencia de gradual observación crítica, sistematización, valoración y corrección de los conocimientos.

La mera contemplación —válida en otro sentido— nos deja

(64) LEIF, J. *L'apprentissage de la liberté*. Paris, PUF, 1983, pág. 59.

ex-táticos, fuera de nosotros; el proceder científico exige además volver en sí, requiere la capitalización de los errores y de las comprobaciones para mejorar la teoría y la eficacia práctica (65). El proceder crítico o científico capitaliza el conocimiento en un constante proceso de aprendizaje que organiza no sólo el saber objetivo, sino también al sujeto que en ese proceso "se fabrica a sí mismo" (66).

"El conocimiento *organizado* (por el alumno en el aprendizaje) constituye un poderoso potencial para hacer y una capacidad para actuar. Es un caudal de cómo conocer y qué conocer del cual puede disponer para afrontar los problemas a medida que aparecen, para tratar situaciones imprevistas o situaciones familiares con mayor efectividad" (67).

Al aprendizaje escolar, como a la ciencia, le es fundamental la organización sistemática, la corrección y el dominio del saber (68), lo que exige esfuerzo en cada alumno que aprende y ayuda en cada docente. La antigua institución escolar no pierde aún hoy su especificidad didáctica en función del aprendizaje y de la educación: fa-

(65) Cfr. BRONOWSKI, J. *El sentido común de la ciencia*. Barcelona, Península, 1978, págs. 122-125. BASSIS, H. *Que/les pratiques pour une autre école? Le savoir aussi, ça se construit*. Tournai, Castermann, 1982, pág. 16. TOMACHEWSKI, K. *Didáctica general*. México, Grijalbo, 1983, pág. 1970.

(66) HUTTEN, E. *Le origini storiche e psicologiche della scienza*. Roma, Armando, 1972, pág. 301.

(67) CALEN SAYLOR, R.-ALEXAIMDER, N. *Planeamiento del curriculum en la escuela moderna*. Bs. As., Troquel, 1970, pág. 218.

(68) "*Studiare* significa dunque nel nostro caso imparare a "leggere" una realtà non tanto per le informazioni che ne possiamo ricavare, quanto per imparare a "pensare organizzatamente" sulla base di fatti atientemente investigati, elaborati e interpretati per mezzo di metodi corretti di lavoro, espressi con linguaggio proprio" (GIUNTI, A. *La scuola come "centro di ricerca"*. Brescia, La Scuola, 1978, pág. 18). RESCHER, N. *Sistematización cognoscitiva*. México, Siglo XXI, 1981, págs. 15-48. SMITH, F. *La compréhension et l'apprentissage*. Montreal, Edition, HRW, 1979, pág. 3.

cuitar (cuestionando y ayudando gradualmente) los aprendizajes para el logro de la autonomía personal en una activa participación social. Sólo la escuela se propone la limitada, modesta e importante tarea de favorecer el gradual acceso al saber organizado y recreado, que al adecuarse a las posibilidades personales del alumno, le posibilita una creciente estructuración y retotalización de sus fuerzas, una formación del sí mismo y del espíritu crítico en la participación social, sin lo cual no habrá cambio social válido.

La especificidad didáctica de la escuela no aleja, pues, de por sí al alumno de la sociedad y de su cultura y sus conflictos; por el contrario debería valerse de ellos en la instrucción, graduándolos y adecuándolos a las posibilidades psicoevolutivas del alumno. La instrucción, lejos de ser una acumulación científica de datos, es la *elaboración interior* de los objetos culturales, donde la inteligencia de cada uno, con sus diferencias individuales, se *construye* con la ayuda didáctica de los modelos propios del discurrir racional, en función del logro de la autonomía —que no es ni autarquía ni anarquía— personal y social.

"Tal formación mental tiene lugar mediante la asimilación (y recreación crítica) de la "cultura", la cual es contenido y forma: *contenido* del patrimonio intelectual conquistado por el pensamiento humano en el largo trabajo de generaciones seculares; *forma* de nexos, pero derivados de relaciones reales y ontológicas entre datos, acontecimientos, objetos, y elaborados por una *vis* penetrativa, discursiva y ordenativa humana" (69)

(69) TITONE, R. *Metodología didáctica*. Madrid, Rialp, 1974, pág. 27.

XI. CULTURA MISTIFICADORA Y CULTURA CRÍTICA

37. Aprender es una necesidad fundamental de la vida humana y aunque aprendemos más de la vida (y en el transcurso de la vida), la escuela y la enseñanza organizadas siguen siendo una facilitación cuestionadora necesaria -aunque no suficiente- de la instancia formativa en las sociedades modernas (70).

Educarse es aprender, es desarrollar el dominio de todas las fuerzas del sí mismo personal y de todas las capacidades de participación activa en la sociedad. La educación y el aprendizaje son *cultivo*, son cultura en el acto de ejercerse en el sujeto; es organización del propio yo —como sostenía Gramsci—; pero la cultura es también el *producto* (material y espiritual) de esa actividad. El hombre es creador de cultura y creado por ella; es productor y producto en constante interacción. Un sistema científico o un sistema de vida son productos culturales y pueden ser usados para alienar o mantener alienado al hombre que lo produce, o para posibilitar su libre desarrollo en una sociedad que no le roba sus productos ni permite un uso abusivo de los mismos. La cultura, al no ser un absoluto si no un medio, es ambivalente.

38. Una cultura *mistificadora* es una cultura totalitaria que consiste en una valoración colectiva y dogmática de poseer como sociedad y mediante los que la gobiernan, el *dominio de toda la verdad* en forma absoluta, y de poseer por ello el *derecho de imponerla*, suprimiendo la libertad del individuo. Los "lavados de cerebro" constituyen procesos drásticos y extremos de una amenaza siempre latente en las sociedades que tienden a imponer, con el dominio sobre los medios, una uniformidad creciente en el pensar de sus ciudadanos (71).

(70) Cfr. DEMO, P. *Perspectivas políticas de la educación y de la cultura. Hipótesis sobre la importancia de la educación para el desarrollo*, en *Revista de la Cepa*, n° 21, Chile, 1981, pág. 150. MANTOVANI, J. *Educación y vida*. Bs. As., Losada, 1970, pág. 41.

La misma *ciencia* (entendida como un tratado de física, química, sociología, etc.) tomada en sus contenidos y resultados *puede ser impuesta dogmáticamente* como "bien confirmada" por el docente, negando con este mismo acto el *espíritu de investigador, científica*, el cual sostiene que todo conocimiento científico es *interpretación criticable* siempre; posee límites y fines o intereses a los que se aplica que no son absolutos. La raíz de la cultura humana se halla en el hombre, en cuanto éste tiene imaginación creadora y valoradora. En este sentido, suprimir la libertad personal en el aprendizaje investigativo es tender a apagar la raíz de la cultura.

"Sin libertad no existe ninguno de los atributos de la cultura. La investigación tampoco puede subsistir sin investigadores libres. Y no hay ciencia sin que exista la investigación. No podría desarrollarse. Se estancaría y la enseñanza se convertiría en repetición" (72).

La cultura totalitaria consiste en un sistema de valoraciones asumidas por la colectividad, pero impuesta y basada en el saber de unos pocos que son autoridad y defienden la autoridad (del partido, del grupo, de los especialistas) sobre todas las cosas, sin someterse al juicio de la sociedad en las cuestiones que afectan por sus consecuencias a todos los ciudadanos (73). Como la cultura implica una jerarquía de sistemas, una cultura políticamente totalitaria puede sobrevivir mientras logra *imponer*, intocable e incriticable, su forma de vida política, pudiendo dejar espacio para la críti-

(71) Cfr. ROCHER, G. *Introducción a la sociología general*. Barcelona, Herder, 1979, pág. 130.

(72) SCHAPOSNIK, E. *La nueva reforma universitaria*. Rosario, U.N.R., 1985, pág. 25. Cfr. VARSAVSKY, O. *Ciencia, política y cientificismo*. Bs. As., Centro Editor de América Latina, 1975, págs. 24-25. HEMPEL, C. *La explicación científica*. Bs. As., Paidós, 1979, pág. 104.

(73) Cfr. EINSTEIN, A. *¿Por qué el socialismo?* en *Mis opiniones e ideas*. Barcelona, Bosch, 1981, pág. 134. PUIGGROS, A. *La educación popular en América Latina*. México, Centro Editor de América Latina, 1984. BRAVO, H. *Educación popular*. Bs. As., Centro Editor de América Latina, 1983. KAHIM, J. *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona, Anagrama, 1975.

ca en otros sectores del conocimiento y de la vida social. En tiempos de Hitler, se podía criticar a los judíos, pero esto no era expresión de una cultura crítica. Mientras no se llegue al principio que organiza el sistema de una cultura y se constata sus límites e intereses, es imposible criticar al sistema, aunque sea posible "criticar" dentro del sistema.

39. La autonomía cultural —que no es ni autarquía ni anarquía— de una persona se halla en la propia estructuración de valores, creencias y conocimientos intersubjetivamente validados en su sí mismo, con los que ella percibe y juzga, usándolos como criterios para descubrir errores. Desestructurar el sí mismo personal es la base para suprimir la autonomía personal y la libertad de pensar y actuar. La supresión de distintos puntos de vista, de diferentes criterios: a) lleva a la uniformidad de los juicios; b) socava el fundamento de la discusión y de la democracia; c) permite una única justificación de la concentración de los bienes y del poder.

La libertad, sin embargo, —inicialmente entendida como libertad de pensar y expresarse con coherencia— puede ser promovida desde la niñez por medio de una didáctica basada en el espíritu del método científico o crítico; método libre para inventar hipótesis e interpretaciones pero responsable por las confirmaciones de las mismas; método fundamentalmente democrático, intersubjetivo y participativo. Pero esta acción didáctica debe estar apoyada por la sociedad, basada en el mismo espíritu.

"Así es la educación: en la medida que expresa una cultura democrática, no garantiza necesariamente la democracia, pero establece el ambiente más propicio posible para los procesos participativos" (74).

El saber humano es *fallible*, aunque sea el producto de unos po-

(74) DEMO, P. *Perspectivas políticas de la educación...* Op. Cit., pág. 152.

cos o de la participación de todos. Pero cuando todos participan *es más difícil ocultar los errores*, y resulta más fácil mejorar la experiencia corrigiéndolos. De esta manera, cabe admitir que la historia y la cultura humana no tienen un destino determinado, sino que a ellas los hombres le otorgan un sentido, en principio falible y corregible.

40. La cultura se vuelve *mistificadora e ideologizadora* cuando se convierte en un *objeto* cultural, poseedor de la verdad infalible, en un sistema o en una doctrina cuyos dogmas (políticos, sociales, económicos, etc.) deben imponerse dogmáticamente (75). Se han dado muchos conceptos de lo que es la *ideología*, según diversas filosofías. Para algunos una ideología es lo equivalente a una visión del mundo. Desde nuestro punto de vista, las ideologías son procesos teórico-prácticos, por los cuales una voluntad (individual o grupal) *impone* a las inteligencias un conocimiento bajo el pretexto de que es *la* verdad, y en cuanto tal, un proceder justo, justificado e incriticable. La *verdad absolutizada* (de una persona, de un grupo o partido) *justifica la supresión de la libertad* de investigación, la aplicación de diversos criterios, puntos de vistas o intereses. La verdad absolutizada, propia de los procesos ideologizantes, recurre a los más variados métodos (lógicos, psicológicos, sociológicos, etc.), más o menos violentos; pero todos tienden, sin embargo, a la supresión de las opciones libres, suprimiendo la posibilidad de crítica. Desde el punto de vista democrático, pluralista y participativo, todos los estilos de vida totalitarios (de derecha o de izquierda) son ideologizadores: atentan contra la dignidad de la persona humana.

(75) Cfr. HORNESTEIN, B. *Teorías de las ideologías y psicoanálisis*. Bs. As., Kargieman, 1973, pág. 94. MANNHEIM, K. *Ideología y utopía*. Bs. As., Aguilar, 1973, pág. 74. HOROWITZ, I. *Historia y elementos de la sociología del conocimiento*. Bs. As., Eudeba, 1968. GIRARDI, G. *Educare: per quale società?* Assisi, Citadella, 1976, pág. 40. DAROS, W. *¿Ciencia o actividad política en la docencia?* en revista *Sapientia*, Bs. As., 1985, Vol.40, págs. 197-216.

tanto contra la libertad como contra la verdad. En efecto, una verdad impuesta no es una verdad para hombres libres. En las ideologías, la verdad no se cultiva, se impone.

Por el contrario, "el hombre crítico es el verdadero hombre culto" (76). La *cultura crítica* consiste en *ser sujeto* que cultiva la autonomía de los criterios que emplea y la participación social intersubjetiva. Esta cultura, para su ejercicio, supone un clima comunitario en el que se puede actuar en libertad e igualdad de derechos en la búsqueda de un bien común. Este clima, sin embargo, no es regalado a las personas, sino el resultado de *un permanente esfuerzo participativo* en la comunidad, y es el resultado de ciertas *pautas éticas*, como la búsqueda de la verdad, la falibilidad, la tolerancia, el derecho igualitario a la crítica y a conocer los intereses y beneficios que mueven a aceptar o rechazar los puntos de partida (77). Una cultura crítica supone fe en la razón (usada como instrumento —no absolutizada—) de hombres que no son ni solamente ni totalmente racionales; pero que desean vivir participativamente con conjeturas, investigación, errores y correcciones, en una comunidad de trabajo y de bienes (78).

"Como el saber, la participación no tiene límites, aunque no pueda ser colocada como variable autónoma o exclusiva ya que sin producción material tampoco habría nada que distribuir. Sin embargo, la pobreza política puede no ser menor que la socioeconómica; o dicho de otra manera, la necesidad de participación política es tan infraestructural como la necesidad de participación material" (79).

(76) ROSSI, B. *Scuola media come scuola di cultura*, en *Prospettiva EP*, n° 5-6, 1984, Siena, pág. 45. BOLLNOW, O. *Antropología filosófica*. en revista *Educación*, Vol. 30, Tübingen, 1984, pág. 16. NASSIF, R. *Teoría de la educación*. Madrid, Cincel, 1984, pág. 168.

(77) Cfr. POPPER, K. *Sociedad abierta, universo abierto*. Madrid, Tecnos, 1984, pág. 154.

(78) Cfr. FRIEDRICH, C. *La democracia como forma política y como forma de vida*. Madrid, Tecnos, 1966, págs. 54-66. DEWEY, J. *Democracia y educación*. Bs. As., Losada, 1971, pág. 97. DEMO, P. *Investigación participante. Mito y realidad*. Bs. As., Kapelusz, 1985, pág. 65.

(79) DEMO, P. *Perspectivas políticas de la educación y de la cultura...* Op. Cit., pág. 154.

El sistema educativo puede establecer condiciones para una sociedad más humana. Esas condiciones no son suficientes, aunque son necesarias. En este sentido, la escuela y la universidad deben admitir que si bien su función es necesaria, es sin embargo modesta en la integridad del sistema social. La escuela no es ni la culpable de todos los males sociales, ni la única que los podrá solucionar. No obstante, su presencia es imprescindible.

La escuela, y el ejercicio del aprendizaje en aula, puede modestamente preparar - con muchas limitaciones, económicas, sociales, etc.- este clima y ejercicio de una cultura crítica, de tolerancia con miras a un bien común. La escuela (y en ella los que aprenden) y la sociedad interactúan estableciendo, con diversos matices y poder, una las condiciones de posibilidad de la otra. La escuela puede posibilitar una cultura crítica, un ejercicio crítico en sus alumnos, iniciándolos en la cooperación del pensar crítico, aunque —condicionada como se halla— no siempre es eficaz para promover una acción social crítica eficiente y directa.

"El respeto mutuo sobre el plano de la cooperación intelectual de los individuos, conduce a una especie de "moral del pensamiento", es decir a la observación de un cierto número de reglas, por ejemplo, al principio de no contradicción (la obligación de permanecer fiel a las afirmaciones anteriores) —desde el punto de vista formal- y desde el punto de vista real— a la conformidad con la experiencia objetiva. En resumen, en el dominio de la lógica como en el de la acción, la vida en común y la solidaridad de los individuos imponen una serie de obligaciones específicas, bien distintas de aquellas que resultan de la simple autoridad...

La autonomía es un procedimiento de educación social que tiende, como todos los demás, a enseñar a los individuos a salir de su egocentrismo para colaborar entre sí y someterse a reglas comunes" (80).

(80) PÍAGET, J.- HELLER, J. *La autonomía de la escuela*, Bs. As., Losada, 1968, pág. 16.

41. La cultura mistificadora o ideologizadora oculta: a) el fundamento real de la sociedad y de las personas en ella, presentándose como la verdad, b) genera una falsa conciencia donde lo bueno o lo justo se identifica con la ideología, y lo malo o injusto se separa maniqueamente de ella; c) justifica la imposición de su mensaje y modo de actuar, ordenando las instituciones (y entre ellas a la institución escolar) a la reproducción y reforzamiento de su sistema (81).

En este contexto, la escuela o universidad que hace consistir su función docente en *transmitir* una cultura o conocimientos impuestos, se convierte en una institución al servicio de una ideología, y esto puede ocurrir tanto en el Vaticano, como en Moscú, Nueva York, Argentina o Chile. Sólo una escuela, con una didáctica que acepte que aprender no es repetir conocimientos, sino una *experiencia crítica*, reflexiva y operativa, de modo que sea posible mejorar la experiencia, hace de la cultura una actividad de las personas. La escuela - ni siquiera la escuela técnica- puede reducirse a transmitir sistemas de conocimientos o de acción, sin cuestionarlos, sin hacer ver, en el espíritu del método científico, las hipótesis, sus límites, sus riesgos, las opciones de fondo, los intereses que contienen. Hasta el tecnicismo altamente especializado, sin mentalidad crítica, se vuelve un instrumento útil en el engranaje de la reproducción ideológica.

81) Cfr. TORRES NOVOA, G. *Ideología, educación y reproducción social*, en *Revista de ciencias de la educación*, n° 105, 1981, Madrid, pág. 49. BOURDIEU, P.-PASSERON, C. *La reproducción*. Barcelona, Laia, 1970. POULANTZAS, N. *Fascismo y dictadura*. México, Siglo XXI, 1975. CARNOY, M. *La educación como imperialismo cultural*. México, Siglo XXI, 1976. AA.VV. *Educación y realidad socioeconómica*. México, CEE, 1979. REBOUL, O. *El adoctrinamiento*. Bs. As., Ateneo, 1981. DEL CORNO, L. *Experiencias pedagógicas en China*. Salamanca, Sígueme, 1977, pág. 151. ILLICH, \. *Aprender sin escuela* en LUNICH, H.-ILLICH, I. *La escuela y la represión de nuestros hijos*. Madrid, Atenas, 1979, pág. 25.

"La enseñanza especializada crea la apariencia de tener un carácter democrático profundo, pero encierra un contenido antidemocrático mucho mejor en tanto especializa a los diferentes grupos en determinada capacidad y reserva para otro la especialización en el ejercicio del poder, inhabilitando al resto para cuestionar la legitimidad de ese ejercicio con probabilidades de éxito" (82).

42. El mismo tecnicismo de la investigación de la *verdad* no resulta educativo si no enseña a quien aprende a empeñarse con la defensa de la *libertad* para crear interpretaciones (históricas, literarias, etc.) o generar hipótesis científicas e investigar la verdad; y si no compromete a quien aprende, con la *responsabilidad social* para verificar sus creencias en función de un *bien común* (83). La educación de una persona humana se logra aprendiendo y, ante todo, comprometiéndose con la defensa de los recursos materiales y con las condiciones (de libertad y responsabilidad) para poder ejercer el proceso de aprendizaje en interacción con la sociedad democrática (84). No obstante, este compromiso no puede consistir en una actitud fanática, ciega e irracional. No es suficiente el fortalecimiento físico y el compromiso de una *voluntad férrea pero ciega* a los valores humanos de la libertad, responsabilidad y bien común de todos los hombres.

(82) TEDESCO, J. C. *La educación argentina entre 1880 y 1930*, en *Historia Integral Argentina*. Bs. As., CEAL, 1974; T.V.: *Crecimientos y desequilibrios*, pág. 128.

(83) Cfr. TREJOS DITTEL, E. *Educación y desarrollo en América Latina*. Bs. As., Librería del Colegio, 1971, pág. 29.

(84) Cfr. DE ROMERO BREST, G. *Hacia una ética del compromiso: mira de una educación para la democracia* en BRASLAVSKY, G.-RIQUELME, G. (Comp.) *Propuestas para el debate educativo en 1984*. Bs. As., Centro Editor de América Latina, 1984, pág. 14-15. OTERO, O. *Educación y manipulación*. Pamplona, Eunsa, 1981, pág. 132. DEWEY, J. *Educación y democracia...* Op. Cit., pág. 98.

"La educación nacionalsocialista se hallaba orientada en la formación de la voluntad y del carácter, al "fortalecimiento físico" y a la "capacidad defensiva". El modelo para la juventud era el combatiente y el héroe que había jurado defender la idea étnica, comprometiéndose con la "revolución nacional" y con el nuevo Reich. La formación científica ocupa uno de los últimos puestos dada la actitud antiindividualista de los nazis. No era precisamente su meta, ni mucho menos, el individuo intelectual y moralmente autónomo, responsable ante sí y ante su conciencia" (85).

43. La escuela y la universidad son solo parte del proceso educativo (86) y se debe aceptar sus límites y sus riesgos, cumpliendo su función de facilitar generar una cultura crítica, personas críticas - ni escépticas ni dogmáticas— según las posibilidades psicoevolutivas de los que aprenden. Esto exige en el docente, como en el discente, una creencia en las interpretaciones, pero también una conciencia de la propia falibilidad, lo cual genera una legítima *tolerancia o pluralismo* de teorías sometibles a discusión intersubjetiva (87). Es impensable una firme democracia política sin una democracia intelectual; pero ésta, si bien es necesaria, no es suficiente por sí sola para garantizar la supervivencia de aquella.

"Una società che aspiri a caratterizzarsi pluralistica per il fatto di essere consapevole dei rischi di tale identificazione, non può che postulare una scuola di cultura..."

Una *cultura* finalizzata a promuovere un uomo capace di agire con la propria testa, di prendere posizione nei confronti dei problemi esistenti, di assumere i poteri della criticità e della creatività come i principi normativi della propria crescita e di quella della società" (88).

(85) AURIN, K. *La politización de la pedagogía en el tercer Reich*, en revista *Educación*, n° 28, Tübingen, 1983, pág. 82.

(86) Cfr. DEBESSE, M. *Las etapas de la educación*. Bs. As., Nova, 1981, pág. 80. SCHWARTZ, B. *Hacia otra escuela*. Madrid, Marcea, 1979, pág. 73.

(87) Cfr. POPPER, K. *Tolerancia y responsabilidad intelectual en Sociedad abierta, universo abierto*. Madrid, Tecnos, 1984, págs. 143 y 153. EBENSTEIN, W. *El totalitarismo*. Bs. As., Paidós, 1965, pág. 135. TANNENBAUM, E. *La experiencia fascista*. Madrid, Alianza, 1975. BOUDERON, R. *El fascismo*. México, Nuestro Tiempo, 1981, pág. 67.

44. El hombre culto es el hombre crítico, consciente de los límites de su saber y de la cultura objetiva, de sus supuestos y de las consecuencias que implica. Pero esta cultura, hecha crítica, se aprende y se facilita en la enseñanza con un método en que el docente -dentro del espíritu del método científico o crítico- presenta problemas y el alumno co-opera con él en el análisis, la crítica y la reformulación de soluciones y correcciones (89). En la cultura crítica no hay lugar para un "currículum escondido" (90), donde se privilegia una verdad o una conducta como absoluta -así sea la verdad de un docente o de un científico- con derecho a suprimir la libertad de investigación.

Es necesario construir, en consecuencia, una *didáctica del pensamiento crítico* y del *sentido ético comunitario*. La capacidad crítica desconectada de una experiencia y ejemplo ético-comunitario, consciente de su falibilidad, genera los monstruos del hipercriticismo y del individualismo (91).

En este contexto, la función del docente no consiste en transmitir sus verdades o sus errores, sino en posibilitar a los alumnos un aprendizaje crítico e intersubjetivamente valorado, pues ambos - docente y discente— reconocen que no son poseedores de la verdad, sino humildes y constantes buscadores de ella para un bien común (92). Un aprendizaje y una escuela críticos, sin embargo, sólo

(88) Cfr. ROSSI, B. *Scuola media come scuo/a di cultura...* Op. Cit., pág. 33.

(89) Cfr. ZAPATA, M. *Reforma educativa ¿para qué?* México, FCT, 1983, pág. 18.

(90) Cfr. ILLICH, I. *Crítica a la liturgia de la enseñanza*, en FREIRÉ, P. y otros. *Educación para el cambio social*. Bs. As., Aurora, 1984, pág. 82. VIAL, J. *Investigación y universidad*, en *Boletín de pedagogía universitaria*, Vol. 14, 1984, pág.44. TEDESCO, J. y otros. *El proyecto educativo autoritario. Argentina, 1976-1982*. Bs. As., FLACSO, 1983, pág. 21.

(91) Cfr. DAROS, W. *Epistemología y didáctica*. Rosario, Matética, 1983. DAROS, W. *Razón e inteligencia*. Genova, Studio Editoriale di Cultura, 1984.

(92) COMIN DEL RIO, P. *Un intento de hacer ciencia para enseñar ciencias*, en revista *Enseñanza de las ciencias*. Barcelona, 1984, pág. 117. FULLAT, O. *Filosofías de la educación*. Barcelona, CEAC, 1979, pág. 16. PRIETO, J. *El sentido social de la cultura universitaria*. Bs. As. Plantía, 1946, pág. 93.

pueden ser eficaces factores de cambios sociales cuando actúan conjuntamente con otras fuerzas con poder de cambio (93).

45. Cuando la energía vital de un individuo o de un pueblo se ha debilitado debido a numerosas causas (económicas, políticas, sociales, morales, históricas, culturales, etc.), cuando todo el organismo o sistema social se ha *corrompido* no se puede poner la esperanza de revolucionar la situación en *un solo factor* de posible recuperación como puede ser la escuela. La escuela se halla en un contexto social; padece todos los condicionamientos de ese medio y, no obstante todo ello —precisamente por no estar totalmente determinada en ese condicionamiento—, la *renovación didáctica* de la escuela sigue siendo un factor de importancia necesaria —aunque no suficiente— para la renovación de las inteligencias y, mediante ella, de las personas y de la sociedad.

En medio de un subdesarrollo generalizado, hoy se pone a prueba el *optimismo modesto* de los docentes argentinos y latinoamericanos que, con plena conciencia de las variadas limitaciones en que ejercen su docencia, no abandonan *su específica función* de favorecer un factor importante de renovación y de cambio: la cultura crítica de la inteligencia y de la persona en la sociedad, mediante la facilitación de un *aprendizaje crítico*. En la dialéctica interacción entre los individuos y la sociedad con sus más diversos sistemas sociales, siempre necesitamos seguir aprendiendo críticamente: no podemos abandonar en cabezas ajenas esa responsabilidad estrictamente personal, ya que ese aprendizaje constituye al menos la *posibilidad mínima e inicial* —aunque insuficiente en sí misma— para que alguien llegue a ser persona y ciudadano libre, generador

(93) Cfr. PEREIRA, L.- FORACCHI, M. *Educación y sociedad. Ensayos sobre sociología de la educación*. Bs. As., Ateneo, 1970, pág. 69. LE-GRAND, L. *Pour une politique démocratique de l'éducation*. París, PUF. 1977, págs. 205-225.

de una sociedad más justa. De la diversidad de criterios, de la crítica, aprendemos que, en ocasiones, el *sentido* de la vida humana, la *calidad* de la vida humana vale más que la vida misma. Cobra significado, entonces, revertir drásticamente las situaciones. El acto típicamente *cultural* es el acto creador, donde el individuo y la sociedad —conscientes de sus límites— se regeneran en constante interacción (94)

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN EL MES DE
AGOSTO DE 1986 EN EL TALLER GRÁFICA
MARÍA JOSÉ, DEAN FUNES 43,
2000, ROSARIO

(94) ORTEGA Y GASSET, J. *Obras completas*. Madrid, Alianza, 1983, Vol. I., pág. 321 y Vol. II, pág. 372.