

P  
L.  
4.8  
4



Ministerio de Educación y Justicia  
República Argentina



Organización  
de los Estados Americanos

**DIRECCION NACIONAL DE EDUCACION SUPERIOR**

**CIENCIAS DE  
LA EDUCACION**

02853

Buenos Aires  
República Argentina

1988

Foll.  
377.8  
4



SECRETARIA	
Fecha	4/9/88
Asunto	AM
Estado	✓

NOMINA DE AUTORIDADES



MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA

Ministro de Educación y Justicia:

Dr. Jorge Sábato

Secretario de Educación:

Dr. Adolfo Stubrin

Subsecretario de Gestión Educativa:

Dr. Juan C. Pugliese (h)

Director Nacional de Educación Superior y del Proyecto:

Dr. Ovide J. Menin

Subdirectora Nacional de Educación Superior:

Prof. Sulma Guridi Flores

Coordinadora del Proyecto:

Prof. Emilce E. Botte

SECRETARIA GENERAL DE LA ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Director del Departamento de Asuntos Educativos:

Dr. Getulio Carvalho

Jefe de la División de Mejoramiento de Sistemas Educativos:

Prof. Luis Osvaldo Roggi

Jefe de la División de Planeamiento, Investigación y Evaluación:

Dr. Osvaldo Kreimer

Representante de la Secretaría General de la O.E.A. en la Argentina:

Dr. Benno Sander

Coordinador del Area Educación, Ciencia y Cultura:

Sr. Guillermo Corsino

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN Y ESTADÍSTICA

Paraguay 1657 - 1er. piso  
1083 Buenos Aires - Republica Argentina

INV	013570
SIG	4011 377.8
LIS	4

Estimado docente:

Pretendemos clarificar algunos aspectos organizativos respecto de la implementación del proyecto que ha previsto diversas formas de apoyo:

- a) materiales impresos y audiocassettes
- b) visitas de especialistas a las instituciones educativas
- c) consultas telefónicas o presenciales

Le explicaremos en qué consiste cada una de ellas.

**a) Materiales impresos y audiocassettes**

Usted ya ha recibido el Curriculum para la formación de maestros de Educación Básica y las reflexiones acerca de algunos aspectos de la Política Educativa y principios didácticos en los que se apoya el nuevo Diseño Curricular.

Este material constituye el primer documento de trabajo correspondiente a su área y en él le ofrecemos:

- la fundamentación del área
- los módulos de aprendizaje y
- el desarrollo del MODULO 1

Oportunamente, recibirá otros documentos impresos y también los audiocassettes elaborados por especialistas del área que lo orientarán en su trabajo.

**b) Visitas de especialistas a las instituciones educativas.**

El contacto directo entre los especialistas que han intervenido en la organización de las áreas y los docentes que forman parte de las instituciones educativas seleccionadas brindará el marco adecuado para la identificación de consensos y disensos que permitirán los ajustes necesarios.

En estos encuentros -verdaderas jornadas de trabajo- usted podrá requerir la explicitación de todos aquellos aspectos que estime convenientes. Su participación y la nuestra, posibilitarán el cambio en la formación docente que todos anhelamos.

**c) Consultas telefónicas o presenciales.**

Hemos previsto estas consultas para ofrecerle la posibilidad de intercambio con los especialistas en cualquier momento del desarrollo del proyecto.

Usted no necesitará esperar las visitas programadas, sino que podrá comunicarse con nosotros en los siguientes horarios:

Area de Ciencias Naturales	: Jueves de 14 a 17 horas
Area de Ciencias de la	
Matemática	: Miércoles de 9 a 12 horas.
Area de Ciencias del Lenguaje:	Viernes de 14 a 17 horas.
Area de Ciencias Sociales	: Miércoles de 14 a 17 horas.
Area de Ciencias de la	
Educación y Talleres	: Martes de 9 a 12 horas.

Teléfonos No: Directo 41-2149    Commut. 44-4888/42-4550 a 9    Int. 437

Func  
área

Area  
del

Pres  
do  
form

Prod  
laci

FUNDAMENTACION DEL AREA	
-------------------------	--

*Función del área*

Lo que caracteriza a esta área -tal como ha sido delineada en el Curriculum-, es el ser el espacio específico en que se realiza la reflexión sobre la práctica social en que consiste la profesión docente: es el ambiente natural de definición del rol docente en su más complejo sentido. También debe ser el lugar de análisis del Curriculum mismo como propuesta teórica y su vertebración con su implementación.

*Area clave del curriculum*

Así, el área de Ciencias de la Educación aparece en este Curriculum como área clave o eje por varias razones:

*Presente en todo el proceso formativo*

- . Porque atraviesa todo el proceso formativo, para constituirse en su etapa final en ámbito de la preparación profesional, a través del sistema de residencias.

*Produce articulaciones*

- . Porque produce articulaciones de distinto tipo:

-Se articula a sí misma. El campo de las Ciencias de la Educación es muy amplio y complejo, precisamente porque lo es su objeto y reclama diferentes aportes disciplinares para producir análisis profundos y significativos en torno a él.

-Articula las demás áreas. Esta es una exigencia derivada de su papel organizador: las relaciones horizontales deben garantizar la continuidad de un proyecto formativo que contenga armónicamente las diversidades provenientes de los distintos campos del saber.

-Articula la institución con la realidad a que pertenece. Este es quizás el desafío mayor porque busca revertir un aislamiento profundamente nocivo para la concreción de un proyecto democrático y participativo.

Enfoque  
gico d

profesores: un  
o de trabajo

Pero estas reflexiones no son suficientes si queremos dar coherencia y unidad al proceso formativo para conferir al maestro de Educación Básica una identidad que satisfaga los requerimientos actuales del rol. Esta es una tarea que reclama, además, de parte de los profesores de Ciencias de la Educación que constituyan un sólido **equipo de trabajo**: un equipo capaz de llegar a acuerdos básicos sobre los aspectos esenciales, de compartirlos con las otras áreas, con las autoridades y los alumnos y de elaborar en conjunto estrategias para dar forma al estilo institucional deseado.

Papel  
ción p

s del

Creemos que la primera tarea a que debe abocarse ese equipo es el análisis detenido del documento "CURRICULUM PARA MAESTROS DE EDUCACION BASICA". Allí encontrará las ideas -fuerza que nutren la propuesta y los lineamientos generales para llevarla a cabo. De la lectura y **discusión** surgirán seguramente los acuerdos básicos que, en contacto con la problemática específica de cada lugar, darán origen a las estrategias de acción. Demás está decir que es una tarea lenta y difícil, empezando por el hecho mismo del funcionamiento del equipo de trabajo como tal, pero es el único **camino legítimo** para producir los cambios reales que todos esperamos.

Consideramos también que el área de Ciencias de la Educación -vertebradora y orientadora de esta propuesta curricular- exige hacer algunas **precisiones epistemológicas** que fundamenten y ubiquen su identidad disciplinar. Veamos entonces las precisiones que constituyen el enfoque epistemológico del área.

*Enfoque epistemológico del área*

Las Ciencias de la Educación son la resultante de una operación epistemológica consistente en constituir un objeto propio y una metodología adecuada para hacerse cargo teóricamente de los fenómenos educativos.

*Papel de la reflexión pedagógica*

Por su naturaleza, los fenómenos educativos son parte del amplio campo de las acciones humanas, campo que constituye el dominio complejo y diferenciado de las llamadas ciencias humanas. El recortar en este dominio todo lo que tenga que ver con la educación es tarea que toma a su cargo la reflexión pedagógica. Sólo la perspectiva pedagógica puede constituir a la educación como objeto teórico, y sólo lo puede hacer **seleccionando, integrando y evaluando aportes teóricos** de las ciencias humanas que iluminan aspectos que inciden en el complejo fenómeno educativo. Educar, ser educado, enseñar, aprender, sociedad educadora, individuos y grupos educables, son problemas que exigen una perspectiva pedagógica. Esta perspectiva integra aportes de diversas disciplinas que se ocupan de las acciones humanas, dando luz sobre lo implicado en ésta específica que es la educación.

La constitución epistemológica de un objeto propio, desde la perspectiva pedagógica, sobre la acción humana, implica:

- 1-** hacerse cargo teóricamente de ciertos elementos y propiedades de este objeto, que le dan una complejidad estructural a su constitución y,
- 2-** construir la metodología adecuada a ese objeto.

Analícemos cada una de estas implicaciones ...

# 1- Constitución del objeto

El objeto **educación** está integrado al menos por tres tipos de elementos cuyas relaciones conforman una estructura constitutiva compleja (1).

a. en primer lugar, elementos **fácticos**, que tienen que ver con el **orden del ser**, es decir, de lo existente, de lo real, de lo ya sido.

En estos elementos se fundamenta el carácter **descriptivo** de los saberes sobre la educación;

b. pero hay también elementos **utópicos** que tienen que ver con el **orden del poder ser**, es decir, de lo aún no existente, de lo ideal, del futuro.

En estos elementos se fundamenta el carácter **realizativo o performativo** que tienen también los saberes sobre la educación;

c. y hay, finalmente, elementos **normativos**, que tienen que ver con el **orden del deber ser**, es decir, de lo valioso y lo deseable.

Estos elementos normativos se constituyen en la peculiar manera de relacionarse los otros dos: los fácticos y los utópicos.

En ellos se fundamenta el carácter **prescriptivo** de los saberes sobre la educación, prescripciones orientadas a la **reproducción** de lo que ya es o su **transformación** desde lo que puede ser.

Esta estructura compleja de elementos fácticos, utópicos y normativos, genera una tensión de **propiedades lógicas** en este objeto, que exigirán el concurso de diferentes modos de explicación,

os  
utivos

tades lógi-  
l objeto



comprensión y predicción(2).

En efecto, el objeto educación contiene propiedades **universales** que se prestan a un tratamiento disciplinar nomotético, es decir, capaz de formular leyes (Psicología, Sociología, Economía, Política). Pero contiene también propiedades irreductibles en su **singularidad**, que exigen más el recurso de disciplinas ideográficas y de métodos etnográficos (Historia, Antropología Cultural), es decir, que se hacen cargo de la singularidad de los protagonistas, las situaciones y los contextos; y contienen finalmente, propiedades de **integración globalizadora**, de fundamentación metaempírica y de conflictividad de valores, que requieren el concurso de disciplinas filosóficas (Epistemología, Antropología Filosófica y Ética).

## **2-** Metodología

A partir de estas complejidades del objeto (peculiar integración de elementos constitutivos y de propiedades lógicas) es importante atender a las consecuencias metodológicas implicadas en esta definición del objeto de las Ciencias de la Educación a través del análisis de diversas relaciones especiales:

- a- Relación especial entre **teoría y práctica**
- b- Relación especial entre lo **ya sabido (saber normalizado)** y lo aún **por saber (investigación)**
- c- Relación especial entre **perspectivas histórica y social**
- d- Relación especial entre **disciplinas**

Hay una exigencia metodológica de relacionar la teoría con práctica pues es el único modo de abordar un "objeto" que sólo

se constituye en la interacción de elementos fácticos, utópicos y normativos.

Las Ciencias de la Educación tratan de dar cuenta racionalmente de **acciones educativas** (con todas sus implicaciones estructurales, históricas y reflexivas), lo cual exige un modo peculiar de relacionar la teoría con la práctica. No basta, en efecto, entender esta relación en términos de "aplicación" o de "verificación". Se trata más bien de entender que el objeto propio de esta área es siempre una práctica educativa, y que toda teorización es una manera de "reflexionarse" esta práctica y de "informarla" desde los logros teóricos. Formar un docente de la escuela primaria supone no solamente iniciarlo en los fundamentos teóricos de la docencia básica, sino también iniciarlo en la peculiar manera que tienen las Ciencias de la Educación de relacionarse con la práctica. (3)

El trabajo en Ciencias de la Educación es teórico, y en cuanto ciencia debe terminar también en lo teórico. Pero es una teoría sobre una práctica social: educar y ser educado, lo que plantea algunos problemas metodológicos, de los cuales el fundamental puede enunciarse así: **El objeto no termina de constituirse sino "es" en la práctica misma.** No se trata de confundir la teoría con la acción, sino comprender que en las Ciencias de la Educación la teoría es sobre una acción particular, cuyo sentido histórico y social, por definición no es adecuadamente reproducible en el ámbito puramente teórico. Si lo fuera, anularíamos la dialéctica entre lo fáctico, lo utópico y lo normativo, que es la estructura misma del objeto de estas ciencias. Hay, como en las demás ciencias humanas, un problema de validación por la práctica. Pero hay, más específicamente, un problema de respeto a la apertura intrínseca de su objeto, que no se agota en lo que "es", sino que está tensionado por lo que "puede ser" y lo "que debe ser". Es justamente

esta relación con la práctica la que determina que la reflexión pedagógica sea descriptiva, creativa y normativa.

b-  
**Saber normalizado  
e investigación**

Debemos plantear una segunda exigencia metodológica. La reflexión pedagógica exige una doble actitud teórica:

- por un lado, el saber pedagógico está suficientemente **normalizado** para que pueda ser enseñado, comprendido, clarificado. Es en este sentido un tipo de saber normal, con sus propios paradigmas teóricos, pero

- por otro lado, en la reflexión pedagógica se trata de una verdadera ciencia **en formación** que exige una actitud crítica e investigativa.

**Crítica**, porque en Ciencias de la Educación siempre hay más de un paradigma teórico y no siempre la coherencia es alcanzable.

**Investigativa**, porque los saberes de esta área siempre dejan residuos no incorporables a los paradigmas vigentes, precisamente por la naturaleza abierta de su objeto (y no sólo por la ignorancia acumulada de nuestro progreso científico siempre en camino).

Formar maestros implica iniciarlos en esta permanente tensión pedagógica entre lo que ya-sabemos y lo aún-por-saberse. Creemos que es fundamental, en este sentido, la comprensión teórico-práctica de ciertos criterios epistemológicos básicos para cuestionar las teorías vigentes, y ciertos criterios básicos para investigar es decir, ir tras las huellas de lo educativo en la práctica real.

Las exigencias metodológicas de un saber teórico-práctico, normalizado y en formación, plantean una tercera cuestión del método en las ciencias de la educación: abordar siempre el fenómeno educativo con perspectiva **histórica** y atendiendo a su dimensión **social**. En este sentido, cobran un especial papel la historia de la educación y las ciencias sociales de la educación.

La perspectiva histórica exige, metodológicamente, la capacidad de **reconstrucción narrativa** del objeto que se estudia, lo cual exige una formación de la imaginación científico-pedagógica. La dimensión social exige, metodológicamente, mantener siempre abierta la **tensión** entre los elementos **ideológicos** (reproductivos y legitimadores) y los elementos **utópicos** (innovadores y críticos) que contaminan siempre los saberes de lo social.

Finalmente, toda esta problemática metodológica se concentra en la difícil tarea de la **integración de disciplinas** (que es así también integración de teoría y práctica, ciencia normal y ciencia en formación, perspectiva histórica y dimensión social). A partir de esta especificidad y complejidad del objeto y del método, podemos entender por qué hablamos de Ciencias de la Educación. Se trata de una difícil construcción donde la perspectiva pedagógica es la **seleccionadora**, **integradora** y **evaluadora** de saberes provenientes de diversas ciencias humanas -antropología, sociología, política, economía, psicología, historia- y disciplinas filosóficas -epistemología, antropología filosófica, ética-.

Sólo teniendo clara la perspectiva **pedagógica** es posible construir un objeto y un método específico, que tenga consistencia y coherencia epistemológica.

El área curricular de las Ciencias de la Educación es, justamente, la encargada de construir el objeto pedagógico y de explicitar las pautas metodológicas para abordarlo.

Formar un maestro implica iniciarlo gradualmente en el dominio de las Ciencias de la Educación que fundamentará la racionalidad de sus futuras acciones educativas.

Esta iniciación no debe consistir en una yuxtaposición y acumulación aleatoria de saberes provenientes de teorías formuladas en diferentes contextos disciplinares (un poco de psicología, un poco de sociología, otro de filosofía, otro de historia, otro de antropología, etc.), sino que ha de consistir en una construcción inteligente de un objeto integrado por la perspectiva pedagógica.

Esto exige una actitud metodológica que, respetando la complejidad de propiedades y la diversidad de niveles lógicos que marcan ese objeto, deje interactuar diversas perspectivas disciplinares evitando los reduccionismos, los compactados, las incoherencias y las dispersiones. Sólo la perspectiva pedagógica convierte a esa interacción de disciplinas en verdaderas Ciencias de la Educación. Es decir, saberes que generan **conceptos** para nombrar lo educativo, **teorías** para explicar y predecir sus comportamientos, **paradigmas** o matrices disciplinares que puedan generar revisión y evaluación crítica y transformadora de los conceptos y de las teorías.

Este trabajo de integración pedagógica es lo más difícil de esta área. Respetar la especificidad de los aportes de cada disciplina interviniente y de su modo de operar y construir también un enfoque integrado, cuyo único operador es la pedagogía.

¿Cuál es nuestra propuesta?

Consideramos propio de esta área, reflexionar críticamente sobre los principios didácticos que aplica ella misma y las d

más. El aprendizaje como construcción, la relación teoría-práctica, interdisciplinariedad y el lugar del grupo en la construcción del conocimiento constituyen ejemplos de principios que permanentemente serán objeto de reflexión y profundización.

Como usted sabe, algunos de ellos -relación teoría-práctica e interdisciplinariedad- fueron desarrollados en el documento de trabajo llamado **Fundamentos Teóricos** de este proyecto.

A continuación analizaremos los otros principios mencionados:

- A- El aprendizaje como construcción.
- B- El lugar del grupo en el aprendizaje.

#### ■ A- El aprendizaje como construcción

Comenzaremos el análisis de este principio didáctico, explicando cuál es nuestra concepción del aprendizaje.

El aprendizaje es un proceso complejo por el cual las personas modifican sus conductas y las estabilizan en sucesivos niveles de **organización** y/o reinterpretan sus sentidos articulándolos en diferentes contextos de significación.

El proceso se efectúa en función de requerimientos internos, externos, o ambos a la vez, y está destinado a reestablecer equilibrios perturbados -desorganizadores- o a problematizar situaciones estables, carentes de significación.

Esta modificación de la conducta y/o reinterpretación de su senti-

do es un proceso: a) con continuidades y discontinuidades, con **construcción y transformación de estructuras mentales** y con **interpretación y reconstrucción de significados sociales**, b) donde se deben inscribir aprendizajes simples y complejos, procesos muy breves o extendidos en el tiempo, aprendizajes sistemáticos o asistemáticos, ganados por vías formales o informales, c) donde el acento del cambio puede estar en una o algunas de las dimensiones de la conducta (psicomotriz, afectiva, cognitiva) y en uno o alguno de los niveles de su sentido (manifiesto, latente, individual, social, etc.). Lo importante, en cualquiera de los casos, es que se da una reestructuración total, tanto del **sujeto** que aprende, como de la **situación** en que se encuentra y sus posibilidades de acción.

En este proceso intervienen, por un lado, todos los logros adquiridos por el sujeto en una determinada situación socio-cultural y en un determinado momento de su desarrollo personal e histórico, lo cual constituye la subjetividad que aprende, como campo de las **posibles** transformaciones de la conducta. Por otro lado, interviene también una compleja red de acciones **reales** sostenidas por hipótesis que el sujeto del aprendizaje hace o efectúa como una verdadera **estrategia** o conjunto de estrategias para poder interactuar exitosamente con el medio. Estas estrategias están condicionadas por el campo o nivel de organización global del sujeto, el cual, a su vez está condicionado y posibilitado por la organización global de la sociedad y sus acontecimientos.

Aprender, entonces, no es meramente un proceso "orgánico" (individual) de asimilación acomodación -es decir, de **equilibración**- sino también un complejo juego social de articulaciones y desarticulaciones, de exclusiones y participaciones -es decir, de **formaciones de sentido**-.

Podemos sintetizar estos dos puntos de vista (equilibración y formaciones de sentido) de la siguiente manera:

desde el punto de vista de ...	... el aprendizaje tiene que ver con ...	el modelo de subjetividad es ...
<p>la <b>equilibración</b></p>	<p>la progresiva formación de un <b>sujeto epistémico</b>, es decir, capaz de dar una respuesta "científica" a las situaciones problemáticas, entendiendo por respuesta científica la que logra <b>sustraerse</b> a la influencia perturbadora de lo singular, de lo concreto, de las acciones reales, de la irreversibilidad del acontecer histórico.</p>	<p>la adquisición de estructuras operatorio-formales que supone la adquisición previa de otro tipo de estructuras, sus modelos disciplinares son, por un lado, el saber lógico-matemático, y por el otro, el saber técnico-instrumental.</p>
<p>las <b>formaciones de sentido</b></p>	<p>la progresiva formación de un <b>sujeto social libre</b>, es decir, capaz de dar una respuesta "ético-política" a las situaciones problemáticas. Entendemos por respuesta "ético-política" la que logra <b>insertarse e influir</b> en las formaciones de sentido que regulan la comunicación entre los miembros de un grupo social, lo cual supone problematizar y criticar todo intento de congelar las significaciones sociales o de sustraerlas de la participación activa de los miembros de una comunidad.</p>	<p>la participación en organizaciones socioculturales; sus modelos disciplinares son el saber ético político por un lado, y el saber estético-lúdico, por el otro.</p>



Concebir así el aprendizaje nos permite ser coherentes con el planteo general que se viene haciendo de la educación permanente y de la educación básica. En efecto, a sus postulados sólo puede corresponderle una concepción de aprendizaje **integral**, que no autonomiza los procesos psicogenéticos de **adquisición** de los saberes (construcción del sujeto epistémico), sino que los inserta en los procesos socio-históricos de **formación** de esos mismos saberes (formación del sujeto "social").

En el aprendizaje, pues, hay siempre una "tensión", entre lo individual y lo social, la organización y el sentido, lo posible y lo actual, lo singular y lo universal, la sustracción y la inserción, las estructuras y los acontecimientos. A partir de esta tensión, que fundamenta y justifica que hablemos de educación permanente, podemos y debemos diferenciar **niveles de aprendizaje**, que van, por ejemplo, desde un aprendizaje elemental propio de una respuesta específica a una situación problemática, hasta complejos procesos de aprendizaje de los aprendizajes.

En este sentido, nuestra propuesta implica una concepción **CONSTRUCTIVISTA, INTERACTIVA y CRITICA** del aprendizaje, que es lo mismo que decir una concepción donde el saber orienta y al mismo tiempo supone la experiencia y donde la experiencia crítica y al mismo tiempo demanda saber.

La categoría de **CONSTRUCCION** tiene así un carácter **EPISTEMOLOGICO** que puede ser desplegado desde la psicología genética de la inteligencia, desde la psico y sociolingüística y desde la antropología, la sociología, la historia, preocupadas por la construcción sociohistórica de la realidad.

Esta idea del aprendizaje por construcción se despliega en tres ámbitos o niveles complementarios y que interactúan entre sí:

- 1.- El nivel **lógico** de construcción de **estructuras operatorio-formales**.
- 2.- El nivel **lingüístico** de construcción de significaciones y situaciones de habla.
- 3.- El nivel **interpretativo** de construcción de la realidad social.

Analicemos cada uno de ellos:

**1.- Nivel lógico: el aprendizaje como construcción operatoria.**

Este nivel nos centra en el análisis de los mecanismos del pensamiento tal como han sido explicitados por la psicología genética, pues es ella la que -por lo menos hasta hoy- proporciona las bases científicas más sólidas en este campo.

La concepción psicogenética supera aquellas que, unilateralmente, conciben al conocimiento como:

- predeterminado por el sujeto (aprender sería entonces poner de manifiesto, ejercitar o actualizar lo que se trae en el bagaje hereditario).
- copia de lo real (entendiendo el aprendizaje como recepción pasiva de las características preexistentes del objeto).

Decimos que la psicología genética supera estos enfoques porque concibe el aprendizaje como construcción operatoria y esto supone adoptar una perspectiva interaccionista que trasciende la dicotomía pensamiento-acción.

**El pensamiento es acción que se ha interiorizado en el proceso genético de construcción de la inteligencia y por lo tanto: pensar es operar.**

La acción es, desde esta concepción, constitutiva de todo conocimiento y en la medida en que el sujeto coordina sus acciones para superar los obstáculos que lo real le presenta, comienza a dar unidad al objeto con el que

interactúa.

Pero el objeto se complejiza porque es abordado desde conjuntos organizados de acciones, es decir, desde esquemas cada vez más ricos y complejos, que a su vez se van construyendo en el curso de la interacción con el objeto.

Considerar la interacción sujeto-objeto permite superar la centración en cualquiera de los dos términos para dar cuenta del proceso de aprendizaje: **ambos se construyen.**

Plantear una construcción recíproca del sujeto y del objeto en curso de la interacción, nos lleva a realizar las siguientes consideraciones:

- . no se puede entender ya el aprendizaje como recepción pasiva de objetos o ideas provenientes del exterior por cuanto el estímulo externo se constituye en punto de partida del aprendizaje sólo si pone en marcha la actividad operatoria del sujeto. De otro modo, se logrará una simple adquisición momentánea la que se perderá rápidamente al no haber producido modificaciones en el modo de actuar y de operar del individuo;
- . no se puede reducir la actividad a la acción exterior o manipulación de objetos concretos -tal como lo postula el activismo experiencial.. Si bien este tipo de actividad es básica durante los primeros estadios del desarrollo de la inteligencia (antes del advenimiento de la representación) a medida que se construye el pensamiento operatorio, la acción externa tiene su correlato en la acción interior que la prepara y le da sentido. Por lo tanto, no podemos hablar de un aprendizaje verdaderamente significativo si no se ponen en marcha en el sujeto las operaciones de la inteligencia.

## ¿Cómo se produce el aprendizaje?

Hemos planteado que el sujeto no afronta el objeto de conocimiento de un modo ingenuo, sino que siempre intenta aplicarle los esquemas que posee, es decir, trata de conectar ese objeto con sus posibilidades de comprensión y acción. Si el objeto es nuevo y los esquemas con que el sujeto cuenta no son apropiados para abordarlo, aparecerán resistencias, contradicciones, lagunas. En síntesis, provocará un desequilibrio en el sujeto por el que sentirá la necesidad de revisar sus esquemas y modificarlos para superar esas contradicciones o conflictos que dicho objeto ha desencadenado.

Esto supone un proceso continuo de elaboración, revisión y coordinación constante de los esquemas en función de los requerimientos de lo real, proceso de aprendizaje que no es lineal, que está sometido a avances y retrocesos, que lleva tiempo ya que supone considerar distintos aspectos de la realidad, formular hipótesis, confrontarlas, encontrar caminos alternativos, equivocarse y volver a empezar.

La dirección de este proceso depende de la magnitud del desequilibrio, de la reserva de esquemas de conocimiento del sujeto y de otros factores motivacionales afectivos o situacionales, lo que puede generar distintos tiempos en cada sujeto y para cada caso y también compensaciones de distinta naturaleza, desde la negación del desequilibrio atribuyéndole carácter accesorio, hasta la reorganización de los esquemas en el sentido de un verdadero progreso.

Es fundamental tener en cuenta que el proceso de construcción del aprendizaje -al que brevemente hemos intentado caracterizar- es inherente a la naturaleza de la inteligencia y, por lo tanto, se da aún cuando no media una acción educativa explícita tendiente a provocar dicha construcción.

La función del enseñante debe estar destinada a favorecer y ampliar este proceso de construcción que de hecho se da en todo educando.

## ¿Qué acciones facilitan el proceso de aprendizaje?

Creemos que, a partir de las consideraciones precedentes, podemos esbozar algunas líneas de acción que respeten las peculiaridades del proceso de aprendizaje y sean facilitadoras del mismo:

- Presentar las condiciones adecuadas para que cada sujeto produzca su propio aprendizaje. Ampliar y profundizar su esfera de acción, abriéndole los ojos a aspectos del mundo en que no se le había ocurrido pensar. Para que algo se constituya en objeto de aprendizaje, es fundamental llevar al alumno a la toma de conciencia de las lagunas y las contradicciones que se producen en sus esquemas de conocimiento, para que descubra la inadecuación de éstos a la naturaleza del nuevo objeto e identifique las causas de ese desequilibrio, de modo que constituya para él un verdadero problema que impulse su actividad investigadora.
- Tampoco basta provocar el desequilibrio y favorecer la toma de conciencia de la necesidad de superarlo, ya que el sujeto necesita para construir su conocimiento, adquirir un bagaje amplio de instrumentos de acción y reflexión, de entre los cuales seleccionará los más adecuados para resolver cada situación. Es por eso que es necesario prever estrategias didácticas que permitan al alumno emprender diferentes caminos de búsqueda, experimentar distintas maneras de abordar los problemas, usando recursos y operaciones variadas, tales como formular hipótesis, comparar, ordenar, clasificar, buscar regularidades, reorganizar datos, inferir, sacar conclusiones, etc.
- Es necesario reconocer que las posibilidades evolutivas señalan los límites de qué y cómo se aprende y esto nos lleva a replantear el rol de ciertos errores en el proceso de aprendizaje, que deben ser considerados indicadores de los límites entre lo que es y lo que no es posible en un momento dado de ese proceso.

- Es esencial respetar los tiempos de construcción de cada sujeto. Este currículo con su estructura modular pone el respeto por el tiempo de aprendizaje de cada uno en alto grado de consideración:
- El aprendizaje como construcción operatoria presupone necesariamente la intervención de un ambiente colectivo, fuente de intercambios intelectuales organizados, ya que la actividad de la inteligencia supone no sólo estimulación recíproca continua, sino, además y ante todo, el mutuo control y el ejercicio del espíritu crítico, únicos que conducen al individuo a la necesidad de demostración y a la objetividad. Las operaciones son siempre de hecho, **cooperaciones**, e implican un conjunto de relaciones de reciprocidad intelectual. Esto supone entender a la escuela como una comunidad de trabajo y destacar el valor del trabajo grupal en este proceso de construcción. (cfr. Piaget)

Sólo si contemplamos estos aspectos podemos decir que favoreceremos el proceso de aprendizaje operatorio de nuestros alumnos, posibilitando, a la vez, que ellos hagan lo propio en su futuro rol de formadores.

## 2. Nivel lingüístico: construcción lingüística y normativa.

Si bien todo aprendizaje pone en movimiento una construcción operatoria, no basta esta expresión para entender adecuadamente todo lo que significa aprender por construcción.

Si lo operatorio nos revela una profunda complicidad del pensamiento con la acción, lo lingüístico nos muestra la complicidad del pensamiento con los procesos de **significación** y la complicidad de la acción con los procesos de **comunicación**.

Aprender en este nivel, consiste en construir conocimientos lingüísticos y normativos, capaces de resolver exitosamente los problemas que la intención significativa y comunicante de la lengua va realizando según los contextos y las situaciones de habla.

Esta construcción lingüística es el resultado de la interacción entre las competencias del sujeto y sus desempeños concretos, exigidos por los contextos y las situaciones.

*Se profundizarán estas cuestiones en los documentos dedicados a las Ciencias del Lenguaje.*

### 3.- Nivel interpretativo: construcción de la realidad social.

Que el aprendizaje es construcción significa, finalmente, que junto a lo operatorio y a lo lingüístico-normativo, siempre se aprende como parte de una **construcción social de la realidad**.

Las relaciones del pensamiento con la acción y de ambos con la comunicación están siempre en tensión con la trama histórico-social, dentro de la cual se construye un sujeto epistémico y un buen hablante-oyente.

Esta contaminación o incidencia **social** en la construcción de lo real y significativo, plantea problemas específicos que no pueden ser reducidos ni a la mera construcción de estructuras operatorias, ni a la mera construcción de conocimientos lingüístico-normativos. En la determinación y comprensión de **objeto social** se va construyendo un **sujeto social**. Y en la comprensión y determinación de este **sujeto social** se van construyendo los **objetos sociales**.

Este proceso implica la construcción de **esquemas interpretativos**

que siempre son reconstrucciones situadas histórica y socialmente. Estos esquemas quedan afectados por la misma historicidad de su origen: la relación del sujeto social con objetos sociales. Desde estos esquemas es posible desplegar, en cada caso, teorías y explicaciones que se hacen cargo de sus propios supuestos de racionalidad.

*Estas cuestiones serán profundizadas en los documentos del área de Ciencias Sociales*

## **B.- El grupo en el aprendizaje**

A pesar de que el tema del grupo no es nuevo en la pedagogía, el mismo ha tenido un desarrollo discontinuo debido a la marcada tendencia individualista y competitiva de la escuela.

Recientemente, en la década del '60, comienzan a aplicarse las técnicas de dinámica grupal, al menos en teoría, pero reducidas a mero recurso metodológico, capaz de aportar más dinamismo y actividad a la clase. Su uso se fue generalizando y al mismo tiempo se fue diluyendo en formas cada vez más exteriores y vacías, reduciéndose a los conocidos "trabajos en equipo" que son sólo tareas individuales yuxtapuestas. Aún en aquellos casos en los cuales el intercambio entre los miembros del grupo es mayor, el acento está puesto en el trabajo final y se soslaya cuidadosamente todo lo referido a la elucidación del funcionamiento del grupo como tal y a los roles que juegan los miembros en el desarrollo o en el bloqueo de la tarea.

Estas desviaciones son en parte las responsables del descrédito en que ha caído la actividad grupal en el aula, porque surgen de una extrapolación apresurada y acrítica de técnicas provenientes de otros campos (Teoría de la Organización, Teoría de Estrategias y de los Juegos) sin una fundamentación pedagógica que esclarezca el papel del individuo y del grupo en el proceso de aprendizaje.

Actualmente contamos con importantes aportes teóricos acerca del tema: la psicología genética y la psicología profunda han analizado suficientemente este carácter esencial de nuestra vida que es la experiencia social, tanto



en el plano intelectual (el pensamiento lógico se construye en la experiencia social) como en el afectivo (los vínculos son esenciales en la construcción de la persona humana).

Hemos llegado así a enriquecer el concepto de aprendizaje:



lo concebimos como un proceso de adaptación activa a la realidad, como una relación dinámica entre el sujeto y el objeto del conocimiento (tomado en su más amplio sentido) a través de la cual el sujeto adquiere los instrumentos para producir modificaciones en sí mismo y en el medio.

El proceso educativo como forma de socialización se da a través de la interacción social y se apoya en la capacidad de aprendizaje de sus participantes. De este modo, individuo, grupo y aprendizaje aparecen como conceptos claramente vinculados entre sí.

*El grupo como  
ámbito de  
aprendizaje*

No se trata pues de optar entre métodos individualizados o socializados según la índole de la asignatura, de los contenidos o de algún factor similar, sino de decidirse a tomar **EN SERIO** al grupo como ámbito de aprendizaje que conduce al individuo a una participación activa en su propia formación. Esto puede comprobarse a través de los siguientes hechos:

- dentro del grupo las personas aprenden a escuchar y ser escuchadas, a ponerse en el lugar del otro, a reconocer su existencia, a discutir sin incomodidad o temor, a aceptar que otros disientan sin sentirlo ofensivo, a confrontar posiciones contrapuestas y diferentes, a detectar situaciones problemáticas, a asumir distintos roles, a modificar roles estereotipados propios y ajenos, a ensayar distintas estrategias de comunicación.
- sólo a través de experiencias grupales vividas intensamen

te se aprende a definir y establecer objetivos comunes, a asumir las responsabilidades que esto implica, a trabajar activamente en una tarea común, a hacer esfuerzos sostenidos para alcanzar los objetivos conjuntamente formulados y a sentir el placer de hacerlo.

- el grupo puede ser el lugar propicio para aprender a ejercer una **participación** real y no meramente simbólica o aparente, porque permite entrenarse en el descubrimiento y explicación de la realidad percibida a través del intercambio de puntos de vista diferentes y llegar así a influir en la interpretación de los hechos y en la toma de decisiones.

Los conceptos fundantes de la profesión docente que se abordan en nuestro campo de las ciencias de la educación reclaman experiencias muy vívidas para que sean asumidos realmente y no sólo verbalizados. Sabemos que muchas veces media una distancia muy grande entre lo que se enseña en clase y lo que el alumno siente, cree y puede.

Quiénes formamos maestros sabemos que en el momento de realizar las prácticas en la escuela primaria, todos los pseudo-saberes que posee el practicante, recibidos pero no asumidos, se vuelven insuficientes para instrumentar realmente la acción.

Revertir esta situación exige modificar actitudes a veces muy arraigadas en las personas, como pueden ser formas ocultas de autoritarismo o de discriminación. Muchas interpretaciones acrílicas deben ser analizadas y reelaboradas. El grupo, mucho más que la palabra del profesor, por más lúcida que ésta sea, parece ser el mejor camino para modificar esquemas rígidos y descubrir nuevos significados.

*docente como  
coordinador  
grupo*

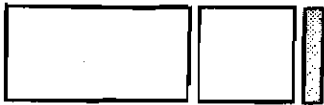
Coordinar verdaderos grupos de aprendizaje, es decir, grupos de personas que participan en la realización de una tarea que les atañe y cuya eficacia es el resultado de su aporte, es para todo profesor un desafío

que reclama:

- saber observar, detectar indicios de diferentes tipos de las situaciones que se pueden ir produciendo, saber contener las ansiedades y las agresiones que puede despertar en las personas la falta de experiencia grupal, saber detectar obstáculos que producen estancamientos, saber evaluar el progreso del grupo. En síntesis, asumir el papel de animador, facilitador, orientador del grupo.
  
- saber proponer al grupo una tarea suficientemente significativa y posible de lograr en un tiempo dado, para evitar tanto la frustración como el aburrimiento. Este Currículo, por su organización modular, permite un uso flexible del tiempo disponible; no se trata ya de varias asignaturas separadas, con sus contenidos específicos, sino de una serie de temáticas engarzadas en áreas a lo largo de tres años, que nuclearán los conocimientos más significativos para el estudiante y lo más pertinente para su formación específica, tanto en alcance como en profundidad. Aunque el trabajo grupal es más lento y requiere más tiempo, contamos con ese tiempo y estamos persuadidos de que el aprendizaje como recepción y devolución de información más o menos organizada desde afuera ya ha demostrado suficientemente su ineficacia en la formación de maestros.
  
- saber calibrar los tiempos propios del grupo, lo cual significa dar lugar primero a una preparación para la tarea y culminar en la evaluación, tanto individual como grupal, de la cantidad y calidad de los aportes y de la productividad del grupo. En tanto el objetivo de la tarea sea un proyecto de grupo asumido y compartido, será el grupo mismo el que estimule y desee esta instancia evaluativa.

- saber ensayar diferentes criterios acerca de los modos de agrupación (homogénea o heterogénea, espontánea o dirigida, etc.) de las dimensiones (grupo total, pequeño grupo, trabajo individual) del tipo de técnica (debate, mesa redonda, pequeño grupo de discusión, etc.), teniendo en cuenta que cada modalidad que se ponga en práctica debe ser discutida para juzgar su pertinencia respecto de los objetivos y de las características del grupo de aprendizaje y su tarea.

Queremos finalmente reiterar que al abordar la cuestión metodológica lo más importante no es la estrategia elegida, en sí misma, sino saber a qué objetivos pedagógicos sirve, a qué concepción de aprendizaje responde, qué tipo de ciudadano contribuye a formar.



## El adolescente como sujeto de aprendizaje

Lo expuesto acerca del proceso de aprendizaje en sus distintas dimensiones y acerca del grupo, necesita ser vinculado con el sujeto de aprendizaje que transita la escuela media, es decir; el adolescente.

Consideramos interesante ofrecerle el resumen que hemos elaborado del *Documento para actualización reflexiva Nº2, Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, Subsecretaría de Gestión Educativa, Bs. As., 1987.*

El adolescente se encuentra enmarcado por modalidades estructurales y de funcionamiento propias del estado evolutivo por el que atraviesa y del grupo social al que pertenece, el que, a su vez, junto con la sociedad más global, define para el joven un lugar social y le confiere un papel específico.

En este marco tan complejo en el cual se va a construir a sí mismo como persona, va perfilando una identidad que refleja la unidad y continuidad de su existencia en el tiempo y en el espacio y que, a la vez, le permite ser reconocido y aceptado por los otros.

El adolescente realiza esfuerzos por integrarse en un **sí-mismo** consistente, a través de distintos tipos de relaciones: espaciales, temporales y sociales. Veamos cuáles son los requerimientos que le exigen cada una de estas relaciones:

- la **integración espacial** tiene en el cuerpo del adolescente su propio núcleo significativo. A lo largo de la adolescencia se producen los principales cambios somáticos y psicofísicos de la historia vital: le corresponde al adolescente el arduo y difícil trabajo de identificarse con un cuerpo cambiante del que frecuentemente se siente extranjero, sobre todo en las primeras fases.

- la **identificación temporal** requiere integrar en un continuo la infancia, la adolescencia y la madurez (al menos como proyecto) para poder asumir una nueva posición como persona. Para afrontar estas exigencias el joven aplica muy diversas estrategias, lo cual explica la inestabilidad emocional que tiñe la adolescencia y que se expresa a través de fluctuaciones de estado de ánimo, contradicciones en la conducta que determinan cambios en la capacidad para ver y juzgar la realidad.
  
- la **integración social** supone formar vínculos más discriminados y estables con los otros, percibir más coherentemente la realidad socioinstitucional y su propio lugar en ella.  
 Simultáneamente, es necesario que perciba la imagen de sí que despierta en los demás, porque sin esta última la autoimagen es incompleta y parcial, aunque recoja datos provenientes de la imagen parental-familiar. De esto podemos inferir la importancia que reviste la experimentación social que se realiza en el grupo de pares.
  
- el **desarrollo moral** también supone un arduo trabajo, desde la moral impuesta a la moral autónoma, pasando por una serie de rupturas, contradicciones, escepticismos e idealismos a ultranza, hasta llegar a lograr un anclaje de lo legal en lo racional que trascienda críticamente los valores del grupo de pertenencia más próximo, que permita formular un proyecto de vida válido para lo más propio y personal y lo más racional y universal.

En síntesis, el adolescente tiene ante sí la compleja tarea de integrar un nuevo cuerpo, una historia personal, un lugar social, una escala de valores y todo ello sometido a presiones dispares, en un tiempo más o menos corto. En este sentido, la escuela tiene un importante papel pues es una institución cuya intencionalidad y organización puede originar un clima de comunicación e intercambio tal, que permita al adolescente encontrar en ella los espacios, la contención y la orientación que necesita el proceso de formación y afianzamiento de su identidad.

## A modo de síntesis

No queremos terminar la explicitación de nuestra propuesta sin agregar algunas consideraciones sobre la **función vertebradora del área pedagógica**:

- la función vertebradora de esta área requiere generar dentro del área misma una actitud de disponibilidad interdisciplinaria, de consulta, de trabajo en equipo, de proyectos comunes, de cátedras que compartan momentos de aprendizaje y, hacia afuera de ella, una interacción continua con las demás áreas para mantener la coherencia del proyecto y para recoger sus preocupaciones y problemas pedagógicos y buscar soluciones conjuntas. Se trata de una forma de trabajo coordinado que se da desde el comienzo mismo del plan de formación y que será intensificado durante el tercer año y más aún durante la residencia.
- El área tiene también una intervención activa en la contextualización pedagógica de los talleres, tanto en su pertinencia respecto de los objetivos generales del currículo como en lo específicamente metodológico.
- Esta área tiene una marcada responsabilidad en la inserción temprana del estudiante en la realidad institucional y se convierte así en el ámbito propio de la reflexión sobre las exigencias del rol y su consiguiente confirmación vocacional.

## ¿Qué implican estos cambios para el alumno?

Este Currículo pretende que el ámbito de formación recupere y recree para sí una identidad que permita perfilar un nuevo tipo de maestro, fuertemente comprometido con los principios democráticos, poseedor de una sólida formación cultural, científica y pedagógica, preparado, en suma, para ejercer una profesión altamente significativa en la vida individual y social.

En torno a esta meta se han ordenado los encuadres de política educativa (participación democrática, regionalización, preservación de la identidad cultural), la organización curricular (áreas, interdisciplinariedad, talleres, residencias) y los principios pedagógicos esenciales (aprendizaje como construcción, indagación, pertenencia grupal). Pero todo esto es sólo una propuesta que los integrantes del proceso educativo podrán llevar a la práctica si la aceptan y se comprometen con ella.

Los alumnos deberán comprender las exigencias implícitas y explícitas de cambio que conlleva este proyecto, respecto de su rol convencional de asimiladores pasivos de saberes ya elaborados. Se les propone abandonar una posición cómoda y dependiente para aventurarse en una movilización profunda de sus capacidades de aprendizaje, lo cual implica, entre otras cosas, esforzarse por comprender, reflexionar, integrar, aplicar, cooperar y criticar fundamentadamente.

En el área de las ciencias de la educación, específicamente, se espera que el alumno pueda **fundamentar la racionalidad** de su futura práctica social.

Asimismo, se pretende que aprenda a realizar lecturas atentas y cuidadosas de la realidad, para poder aplicar a ella los conocimientos teóricos y evaluarlos en dicha confrontación. Se procura además que el alumno llegue a reflexionar sobre su propia experiencia como alumno y como practicante para enriquecerla y hacerla más lúcida.



En este plan, por otra parte, el contacto del estudiante con su profesión ha sido anticipado en dos sentidos:

- 1- la carrera se inicia más precozmente
- 2- se acerca al estudiante a la vida de la escuela primaria y de la comunidad

Quizás puedan oponerse a este criterio consideraciones de tipo psico-evolutivo, respecto de la falta de madurez de un sujeto de aproximadamente 15 años para acceder a la comprensión de muchas cuestiones que parecen reclamar un desarrollo psíquico más completo.

Creemos que estas objeciones pueden ser respondidas si recordamos que la participación activa del sujeto en el propio aprendizaje no es patrimonio de ninguna edad en particular y que esa participación activa es la que nos dará precisamente la medida de las posibilidades y los límites de cada uno. Muchas veces algunas conductas de los alumnos fuera de la escuela nos asombran por su iniciativa y grado de responsabilidad; esto debería indicarnos hasta qué punto la escuela se ha quedado rezagada con su estereotipo del alumno eternamente inmaduro, sumiso y dependiente, conminado a "pedir permiso" para realizar hasta las conductas más elementales.

Brindemos a nuestros alumnos la posibilidad real de ser protagonistas de su propio proceso formativo. Al hacerlo, aprenderemos juntos una nueva forma de recrear y producir el conocimiento dentro de la escuela.

Podemos sintetizar esta fundamentación en los siguientes OBJETIVOS GENERALES DEL AREA.

**Que los alumnos:**

- Reflexionen sistemáticamente sobre el significado social y político de su rol de maestros de Educación Básica.
- Elaboren estrategias adecuadas para resolver los problemas educativos de nuestro sistema social, comprometiendo su esfuerzo para mejorar la educación dentro y fuera de la escuela, haciéndola más justa y democrática.
- Adquieran los conocimientos culturales, científicos y pedagógicos necesarios para fundamentar realmente la profesión docente.
- Privilegien una actitud investigadora y de indagación ejerciéndola sobre sí mismos y su tarea y se propongan continuarla en el desempeño de su actividad profesional.
- Aprendan a realizar diferentes lecturas de la realidad para lograr una mejor comprensión de su complejidad.
- Adquieran la flexibilidad necesaria para modificar actitudes, corregir rumbos, aprender de los errores propios y ajenos.
- Participen activa y creativamente en su propio aprendizaje y se responsabilicen de reflexionar sobre el currículo mismo, es decir, sobre el proceso formativo que encuadra ese aprendizaje.
- Adquieran habilidades para participar en grupos y para conducir los que estén a su cargo hacia formas deseables de intercambio y productividad.
- Se propongan conscientemente ser educadores capaces de acompañar y orientar el proceso de aprendizaje de los alumnos a su cargo, sin ejercer presiones autoritarias sobre ellos.

## LOS MODULOS DE APRENDIZAJE

Estimado docente:

Como usted ya sabe, el nuevo currículo prevé para esta área los siguientes módulos:

MODULO 1: La institución

MODULO 2: El sujeto

MODULO 3: El aprendizaje

MODULO 4: La didáctica general

MODULO 5: La organización escolar

MODULO 6: La residencia docente

¿Por qué elegimos estos módulos?

Desde los comienzos de la organización social humana, la preparación de las nuevas generaciones no fue dejada al libre juego de los actores sociales, porque esa preparación garantiza la conservación de la identidad y la perduración del grupo social mismo.

Por ese motivo esa preparación a la que llamamos educación no tardó en ser institucionalizada por la sociedad, es decir legitimada, ordenada y regulada para que asegurara su permanencia o controlara su transformación, en función de los desafíos que los procesos históricos fueran planteando.

Considerar la educación como práctica social institucionalizada implica vincularla necesariamente con los procesos políticos, culturales, económicos, en interacción con los cuales se constituye la organización social global a lo largo de la historia. Es así que se requiere formular planteos de tipo sociológico, económico, político e histórico, para poder comprender el **por qué** de las instituciones educativas tanto formales como no formales y sus interacciones. Así, por ejemplo, para comprender el fenómeno educativo actualmente no basta un enfoque centrado en la institución formal escuela sino que se requiere hacerse cargo teóricamente de la influencia educativa de los medios de comunicación masiva, las organizaciones laborales, recreativas, comunitarias, etc. Es indispensable que todo ello sea conocido y experimentado realizando trabajos de campo, visitas, entrevistas, etc.

Por otra parte, al analizar el concepto de institución, debemos tener en cuenta su complejidad y la diversidad de connotaciones que encierra. Las más importantes son:

- . lo normativo-legal, que ordena y regula desde lo más general y formal las prácticas educativas del sistema nacional (Por ejemplo Ley 1420).

- . Las distintas organizaciones (escuela primaria, secundaria, universidad) donde se estructuran las diferentes funciones que corresponden a niveles, jurisdicciones, modalidades diversas
- . Cada establecimiento concreto en que se lleva a cabo la acción educativa, con sus propias pautas, normas y organización, implícitas y explícitas.
- . Institución también puede ser comprendida desde lo subjetivo en tanto es una red de significados que cada actor tiene internalizada y desde la cual configura parte del **rol docente** asumido.

Los diferentes tipos de instituciones educativas generadas por las diversas necesidades de la estructura social determinan distintas características y condiciones en el desempeño del rol, por eso creemos que un tema que merece especial atención es el del **rol docente**.

El análisis del rol docente en una sociedad democrática y con instituciones abiertas, es indispensable para tener una conciencia clara, para confirmar y revalorizar la dimensión profesional.

**MODULO 2:  
El sujeto**

Luego de haber analizado los aspectos contextuales institucionales, y de haber esclarecido la problemática del rol docente, consideramos necesario centrarnos en el otro componente de la pareja educativa: el sujeto de la educación, sin el cual el trabajo del docente no tendría sentido.

Existen características comunes a todos los educandos en tanto seres humanos, pero también existen diferencias dadas por la edad, el sexo, el contexto sociocultural, las circunstancias individuales, etc. Es por eso que se hace indispensable encarar el estudio del sujeto desde un enfoque **interdisciplinario e integrador** de los aportes de distintas ciencias como la Sociología, la Psicología, la Biología, la Antropología, la Filosofía, la Teoría Política.

Pensamos que es necesario partir de un marco antropológico (concepción de hombre) que no sólo dé cuenta de las dimensiones universalizables, sino que se refiera también a las características que constituyen la identidad cultural del educando como sujeto individual y concreto. Cabe aquí la problematización sobre el tema de la identidad cultural cuyos lineamientos se esbozaron en el documento Fundamentos Teóricos. (1)

Luego corresponde seleccionar las teorías psicológicas y sociológicas más significativas que, a lo largo de la historia del pensamiento pedagógico, han contribuido a la clarificación de la idea de sujeto que se educa y de su ámbito socio-cultural. Esta visión histórica nos permitirá comprender **quién** era considerado sujeto de la educación y quién no lo era y por qué, a partir de ciertos criterios de diferenciación vigentes en momentos determinados, tales como la edad, el sexo, la normalidad (psico-física, social) la pertenencia a determinada clase social, etc.

Se llega así al abordaje actual, a las concepciones integradoras que tratan de recoger no sólo los aportes de la Psicología Evolutiva, Psicología Genética, Psicología Profunda, Psicología Social, que permiten profundizar en la comprensión de las etapas evolutivas, sino asimismo integrar conceptos de Educación Permanente y Educación Popular y otras importantes síntesis de la Filosofía de la Educación.

---

(1) FUNDAMENTOS TEORICOS, pag. 3.

El sujeto de la educación, tema central de este módulo, requiere entonces:

- . un abordaje antropológico que plantee los problemas inherentes al ser del hombre en todas sus dimensiones, las universalizadas y las provenientes de cada identidad cultural.
- . un abordaje político, centrado en la idea del sujeto participante en la vida cívica de su comunidad y comprometido con el tiempo y lugar que le toca vivir.
- . un abordaje histórico, que dé cuenta de las distintas ideas del sujeto educable vigentes en las diversas etapas de la vida de la humanidad.
- . un abordaje biológico, para comprender las bases neurológicas que hacen posible el aprendizaje.
- . un abordaje psicológico que permita comprender al sujeto como una realidad integrada, que enfatice el proceso evolutivo, y establezca criterios para el análisis de la personalidad madura.
- . un abordaje sociológico, centrado en el análisis del ámbito social concreto con el cual el sujeto interactúa.

El eje pedagógico -que actúa como vertebrador- permite la integración de todos estos aportes en función de los requerimientos del futuro profesional de nuestros alumnos. Sin llegar en cada caso, a análisis demasiado pormenorizados que puedan hacer peligrar la integración deseada.

En el Módulo anterior se planteó el problema del sujeto de la educación porque, como hemos dicho para organizar y llevar a cabo la enseñanza los futuros docentes necesitan tener conceptos claros acerca de quién y cómo es el educando.

Pero también es necesario clarificar mediante conceptos científicos, qué es aprender y cómo aprende "este alumno", "en esta etapa particular" y "en este contexto sociocultural especial", ya que este conocimiento condiciona la organización de la práctica pedagógica del docente y su elección de un modelo didáctico.

Es por eso que en este Módulo 3, se enfoca la problemática del proceso de aprendizaje a partir de las distintas teorías que tratan de dar cuenta de él.

Creemos necesario incluir en este Módulo una selección de teorías psicológicas que aborden la problemática del aprendizaje y sus incidencias en la formulación de teorías sobre el aprendizaje escolar, tales como las derivadas de la Psicología Genética, de la Psicología Neoconductista y Cognoscitiva, de la Psicología Profunda, de la Psicología Social y de los Grupos.

Se aconseja incluir varias teorías para su análisis, porque ninguna por sí sola da todas las respuestas y porque, por otra parte, tampoco todas juntas las dan.

Asimismo, es indispensable que el alumno reflexione sobre sus propios procesos de aprendizaje de modo que esto realimente las teorías y le permita adecuarlas a la realidad del aula.



-00001  
0004  
1987  
000  
000

Como la preocupación por la investigación de los aprendizajes escolares es reciente, consideramos conveniente consultar la más actualizada bibliografía latinoamericana y española. Una bibliografía básica sobre el tema puede consultarse en el Documento "Hacia la Didáctica como Teoría del Enseñar y del Aprender", del Proyecto de Formación del Personal de Educación D.I.N.E.S.-O.E.A. del año 1987.

000000  
000000  
000000

Los módulos anteriores dan la fundamentación científica necesaria para encarar en éste la reflexión sobre la práctica de la enseñanza, concretarla en la propuesta de modelos didácticos y en la elaboración de planificaciones que serán instrumentadas y evaluadas en la práctica.

La Didáctica General es la disciplina que integra, a partir de marco teórico que ofrece la Filosofía de la Educación, los aportes de las diversas Ciencias de la Educación, para construir una teoría de la enseñanza capaz de satisfacer los requerimientos de la práctica de la enseñanza en la situación escolar.

Esta concepción científica actual de la Didáctica ha dado ya como resultado la aparición de varios modelos didácticos, entendidos instrumentos teóricos de indagación de la realidad, que presentan interjuego de componentes específicos: objetivos, contenidos, actividades, recursos, estrategias metodológicas, relaciones de comunicación y evaluación.

A partir del modelo como marco general de investigación, se

planifican los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las peculiaridades que ofrece la realidad sobre la que se va a actuar: características de la institución, del docente, del grupo de alumnos, de los contenidos y de la realidad socio-económico-cultural.

La elección del modelo didáctico debe ser fundada, en tanto:

. Está en estrecha relación con una concepción del hombre y de la educación. No hay modelos técnico-metodológicos neutros. Debemos hacer concientes los presupuestos filosófico-educativos que subyacen en cada modelo y juzgarlos críticamente para adoptar sólo aquellos compatibles con una **escuela democrática**.

. Ningún modelo didáctico, al menos hasta el presente satisface totalmente los requerimientos de todas las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Los modelos deben ser vistos como propuestas abiertas y adoptados sólo como instrumentos de indagación. La confrontación con la realidad permitirá privilegiar algunos, desechar otros e incluso producir otros nuevos.

Se sugiere analizar algunos modelos como el de la escuela activa, los derivados de las teorías conductistas y neoconductistas, constructivistas, los modelos críticos, los comunicacionales.

Se propone confrontarlos con los lineamientos generales del Curriculum para Maestros de Educación Básica y llegar, en lo posible, a la formulación de un modelo didáctico que contemple satisfactoriamente las necesidades y características de cada institución. Dicho modelo deberá ser discutido y compartido con las demás

-ebf  
on x  
-eff  
-isio

áreas para garantizar la coherencia del proyecto formativo. Se concretará en planificaciones elaboradas juntamente con las otras áreas, lo que supone un mayor acercamiento a la práctica, desde la que se reinterpretarán los componentes del modelo en función de cada situación particular y concreta. Tanto en la etapa de análisis de modelos, como en la de elaboración de planificaciones, es indispensable que los alumnos tomen contacto con escuelas primarias de distinto tipo, realizando observaciones, participando de reuniones de maestros, analizando documentación, etc..

Hemos incluido en este módulo la problemática de la **tecnología educativa**. Dada la complejidad de esta y la novedad del abordaje que proponemos, que intenta superar la simple descripción de técnicas y recursos didácticos, creemos que merece que nos detengamos un poco más en la explicitación de su enfoque y en la justificación de su inclusión en el ámbito de la didáctica general.

Es innegable que vivimos en la era de la tecnología. La escuela no puede darle la espalda, a riesgo de ahondar la desconexión con lo real, de la que frecuentemente se la acusa. Tampoco puede asumir posturas apocalípticas que llevan al rechazo en bloque del uso de la tecnología en la educación por considerarla alienante, ni posturas complacientes que suponen una aceptación irreflexiva e incondicional de la misma. Es más, no caben posturas eclécticas que se esfuercen por superar la antinomia planteada sin un análisis objetivo de la situación.

Por lo tanto, es necesario que el educador asuma una posición crítica frente a la nueva tecnología, sobre todo en países como el nuestro, en el que no hay una larga tradición al respecto y en el que la escasez de medios económico-financieros obliga a obtener el

máximo provecho posible de lo que existe. .

Asumir una posición crítica implica -como punto de partida- comprender que la incorporación de la tecnología en la educación no es por sí misma garantía de cambio en la tarea educativa. Esto lleva a la necesidad de situarse frente a la tecnología como un inquisidor atento.

La tarea del futuro docente es, en este momento, aprender a formular preguntas: ¿qué es la tecnología?, ¿cuáles son sus alcances, sus peligros, sus limitaciones? ¿cómo y cuándo usarla? ¿para qué?.

Pero también es el momento adecuado para la búsqueda de respuestas. Como este tema se incluye como última unidad sugerida del Módulo "Didáctica General", estará el alumno en condiciones de evaluar los distintos recursos que la tecnología ofrece y seleccionar -entre los más convenientes para las necesidades y posibilidad de su comunidad-, los que favorezcan una mejora en la calidad del aprendizaje.

Veamos un caso: un atento estudio de la realidad socioeconómica regional, conjuntamente con un análisis crítico de las posibilidades de la informática como estrategia de renovación pedagógica, en función de un aprendizaje interactivo, deben confluir para que la introducción de la computadora en la escuela no sea un factor de disfunción. Este análisis conjunto nos llevará a reconocer, en este caso, la necesidad de formar usuarios inteligentes en informática y no una superpoblación de semiespecialistas cuyo perfil profesional no tenga cabida en el mercado de trabajo por su poca competitividad y abundancia.

Es esta reflexión desde la propia realidad regional, desde sus requerimientos y desde el modelo didáctico propuesto para satisfacerlos, la que convierte el mero recurso técnico, que en sí mismo no es bueno ni es malo, en un recurso pedagógico, cuyos beneficios o perjuicios deberán ser evaluados en función de la teoría de la enseñanza que lo enmarca y, por lo tanto, lo define.

Así, por ejemplo, el valor de un film como recurso didáctico podrá ser definido por algunos partidarios de una didáctica de corte tradicional- como un refuerzo de la explicación dada por el maestro, como una ilustración de lo dicho. Para otros, -desde una didáctica constructivista- será el punto de partida de la actividad operatoria del alumno.

Sobre esta base de abordaje crítico de la tecnología educativa que proponemos desde el área de las Ciencias de la Educación, se orientará en las demás áreas la selección de los recursos más apropiados para cada situación, lo que supone un trabajo interdisciplinario en función de establecer criterios compartidos.

La organización escolar nos remite al sistema educativo. Pensar en términos de sistema educativo significa hacernos cargo de los aspectos estructurales y funcionales de las acciones educativas.

Los fines de la educación- socialización y desarrollo pleno del sujeto- constituyen las "fronteras" del sistema educativo y marcan su identidad frente a otros subsistemas del sistema global.

Dentro de estas fronteras hay lugar para la diferencia y la diversidad -tanto de acciones como de agentes- pero lo que constituye la sistematicidad es la compleja red de interrelaciones que

se crean , las normas comunes que se generan, la jerarquías y órdenes que se establecen el potenciamiento mutuo para alcanzar objetivos compartidos, la respuesta **solidaria** ante dificultades que afectan al todo. Esta sistematización de las acciones y de los agentes educativos es una cuestión de **hecho**, sea o no buscada por esas acciones, sea o no querida por esos agentes.

Que la sistematización sea **buena**, dada su alta y creciente complejidad, depende de gestos reflexivos de la sociedad organizada. En definitiva el sistema educativo se legitima desde un **proyecto educativo** que tenga amplia base consensual en una sociedad democrática, porque es parte de un proyecto político, es decir, de la **voluntad de conducir una comunidad hacia el bien común**.

Siendo la expresión sistematizada de los propósitos educativos de la comunidad, el sistema educativo formal adquiere una organización y una complejidad estructural tal, que su estudio requiere el análisis de cuestiones tan vastas y complejas como: modalidades y niveles de escolaridad, jurisdicciones, articulación, regionalización, certificaciones, normas legales de distinto tipo, formas de gobierno escolar, etc..

No se trata de realizar una descripción exhaustiva de dicha complejidad como mera información erudita, sino de conducir al alumno a la comprensión de las características del sistema educativo formal, como **emergentes** de determinadas políticas educativas, sometidas a cambios históricos y, por tanto, posibles de modificar para dar respuestas a nuevas exigencias.

En este último sentido vale la pena replantear las relaciones del sistema educativo formal con el sistema educativo no formal, clásicamente reducidas a la mera oposición.

Este tipo de consideraciones deberá también aplicarse al análisis de la institución escuela: deben ahí cobrar vida y real

sentido los estudios sobre roles, jerarquías, formas de comunicación, Solo desde la realidad vivida y analizada podrá el alumno comprender los diferentes tipos de organizaciones dentro de las cuales se halla inscripto, sus funciones sociales y su propio papel dentro de ellas.

La residencia docente fue delineada brevemente en el documento: "Currículum de Maestros de Educación Básica", pág. 22.

Les sugerimos que reflexionen acerca de los lineamientos allí aparecen. Cuando llegue el momento acordaremos criterios su implementación.

Las **unidades didácticas** que proponemos para integrar este módulo son:

Unidad introductoria: La Educación

Unidad 1 : Estructura Social e Instituciones

Unidad 2 : Instituciones Educativas Formales y  
No Formales

*Analicemos la Unidad  
Introductoria*



## MODULO: LA INSTITUCION

### Unidad introductoria: La Educación.

#### OBJETIVOS:

- Comprendan la complejidad de aspectos que encierra el hecho educativo, como fenómeno personal y social.
- Reconozcan, en las ciencias de la educación, el campo teórico que procura ofrecer una explicación integral del hecho educativo.
- Se inicien en la reflexión acerca del significado social político de la profesión que han elegido.
- Vinculen sus experiencias como estudiantes con las posturas de los documentos y materiales sobre educación que analicen.

Se recomienda comenzar el módulo con un planteo introductorio al área (y en sentido general a la carrera misma) en el que se mostrará a la educación como cuestión fundamental que atañe y da sentido a todo el proceso formativo.

El tiempo dedicado no deberá pasar del 10 al 15% del tiempo total.

No se trata de realizar análisis teóricos pormenorizados, porque bien sabemos que al principio cuesta mucho aprehender temas muy complejos.

Se trata más bien de proponer al alumno algunos aspectos básicos y globales que lo sensibilicen para la práctica social que ha elegido. Así, se puede mostrar la doble dimensión de la educación: como práctica y como objeto de reflexión teórica.

En el primer sentido será conveniente analizarla como una relación entre individuo, cultura y sociedad que se da a través de la historia, mostrar las diferentes formas que asume como práctica social (familiar, escolar, no formal, etc.) y sus dimensiones (cultural, política, económica, antropológica, etc.)

En el segundo caso se explicará el surgimiento y evolución de la reflexión teórica que acompaña la práctica social, su organización en forma de saberes, muchas veces dispersos, hasta llegar a la situación actual, en que se ha configurado un vasto conjunto de conocimientos pedagógicos con aportes de distintos campos científicos y disciplinares, que buscan alcanzar niveles mayores de integración, en procura de una teoría general de la educación. En el tratamiento de esa cuestión es importante tomar en cuenta lo expuesto en el punto Enfoque Epistemológico del Área, de este documento. (pag. 5).

En el desarrollo de esta unidad es importante que el alumno capte la relación entre los hechos educativos reales y concretos que observa continuamente y las dimensiones del análisis teórico a que remiten dichos hechos, con vistas a fundamentar la necesidad de una reflexión racional sobre la realidad. Se puede trabajar sobre definiciones de educación de distinto tipo, objetivos educativos expresados en documentos curriculares, artículos periodísticos, discursos políticos, etc. y vincularlos con la experiencia educativa vivida por los alumnos en su historia de estudiantes.

Puede resultar especialmente interesante que el grupo clase se aboque al análisis del Documento Curriculum para Maestros de Educación Básica, ya que puede encontrar allí numerosos aspectos aptos para la discusión y el encuadre de los temas. Además, esto permitirá que desde el comienzo los alumnos sean concientes de los alcances de la propuesta educativa que les atañe.

## EVALUACION

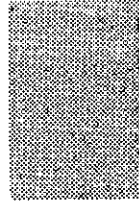
En el primer acercamiento al área pedagógica que supone esta unidad es conveniente que se **discutan** los criterios de evaluación que van a ser aplicados en lo sucesivo. El encuadre que brinda el Documento Curriculum para Maestros de Educación Básica, permite extraer importantes conclusiones respecto de la evaluación, no sólo en su forma más conocida de evaluación del rendimiento, sino especialmente en lo que se refiere a la evaluación continua de los procesos por los que atraviesa el grupo y sus miembros, las exigencias que plantea la nueva relación teoría-práctica, el significado de los trabajos de campo, las relaciones entre áreas y talleres, etc.

El logro de acuerdos en estos aspectos básicos tendrá significativa importancia para el desarrollo futuro de la tarea.

*En el próximo documento se desarrollarán las siguientes unidades del módulo y se incluirán sugerencias de actividades y bibliografía.*

**CITAS DEL DOCUMENTO: FUNDAMENTACION AREA CIENCIAS DE LA EDUCACION. Enfoque Epistemológico.**

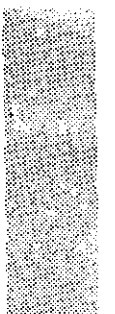
- (1) JOSE GIMENO SACRISTAN. **Explicación, norma y utopía en las Ciencias de Educación** en: VARIOS: **Epistemología y Educación**, Salamanca, Sígueme, 1978, pp. 158-166.
- (2) JEAN PIAGET. **Tratado de Lógica y Epistemología**. Buenos Aires, Paidós, 1978. Tomos 1 y 7.
- (3) CARLOS CULLEN. **Comunicación-Educación-Cultura. Pautas para una reflexión en Reflexiones desde América. Ser y Estar: el problema de la Cultura**, pp. 91-101; Rosario, Fundación Ross, 1986.



# Ciencias de la Educación

1-2

UNIDADES



## UNIDAD 1: Estructura social e instituciones

El sentido de esta unidad es destacar el carácter social de la educación, con sus consiguientes dimensiones histórica, política, cultural, económica y antropológica.

Esto significa que la educación es, como hecho social, un conjunto de acciones instituidas por la sociedad para socializar a sus miembros, conforme a un orden cuya validez está legitimada y que por ello hace posible su perduración y su eventual transformación.

### *Dimensiones de la educación.*

Tiene una dimensión política en tanto la educación es el campo fundamental para generar los consensos necesarios para el desenvolvimiento de la vida social organizada, en lo que se refiere a las pautas de socialización y a los modelos de desarrollo personal humano que se persiguen.

Tiene una dimensión cultural porque procura generar una homogeneidad cultural, al menos en el sentido de compartir los mismos valores esenciales y reconocer las mismas instituciones como propias y también porque reconoce y asume variadas formas de diversidad cultural.

Tiene una dimensión económica en tanto la socialización implica inserción en el mundo productivo y la educación es un factor decisivo que califica la fuerza del trabajo y determina, en buena medida, la demanda de consumo. La educación es un bien y un servicio, que en tanto tal debe ser planificado, para poder ser disfrutado por todos.

Tiene una dimensión histórica porque son diferentes los modelos propuestos por las distintas sociedades para inter-

pretar y realizar la socialidad del hecho educativo.

Tiene una dimensión antropológica porque el modelo de hombre propuesto por cada sociedad y cada época tiñe de un modo decisivo la práctica social en que consiste la educación y las formulaciones teóricas de los pedagogos respecto de los fines de la educación.

¿Qué sugerimos para trabajar esta unidad?

Dada la complejidad y vastedad de las problemáticas que surgen del abordaje de estas dimensiones de la educación como hecho social, recomendamos seleccionar algunas cuestiones nucleares que permitan comprender lo más fundamental, sin pretender abarcarlo todo, ya que un análisis detallado puede ser enemigo de una comprensión global del interjuego de todos los factores intervinientes. Sugerimos también una consideración conjunta y convergente de las distintas dimensiones en vez de un abordaje sucesivo.

Se puede tomar como núcleo o eje:

- *la institución educativa.* Si se toma la primaria, por ejemplo, se puede analizar su papel en el mundo clásico, en el moderno y en el actual, integrando en cada caso las dimensiones correspondientes. Lo mismo puede hacerse con la universidad, o la educación secundaria, o inicial, etc.
- *un problema,* que puede ser la educación femenina, la formación técnica, la educación de adultos.
- *una dimensión.* Si se toma la política, podemos trabajar el derecho a la educación, la obligatoriedad escolar, la educación de masas, etc.

En todos los casos, el eje elegido debe permitir que las diferentes dimensiones sean abordadas conjuntamente con el tema central para garantizar un aprendizaje global enriquecido.

Es importante no perder de vista las posibilidades reales de análisis y sistematización que tienen los alumnos frente a cuestiones que indudablemente remiten a campos muy complejos y abstractos. En este sentido, se trata de reducir al mínimo el traslado directo de planteos teóricos de las disciplinas científicas de base (Sociología, Teoría Política, Economía, etc.) y centrarse más en la elección de un tema o problema concreto, como los ya mencionados, para partir desde él a la búsqueda de la fundamentación científica pertinente. Además es enormemente importante confrontar lo estudiado con las instituciones de la comunidad que puedan vincularse con el tema elegido, para suscitar reflexiones, análisis y posibles alternativas nuevas al tratamiento de las cuestiones.

El tema del módulo admite más de un acceso y más de una estrategia de abordaje, debiendo siempre encuadrarse en los principios metodológicos de toda reflexión pedagógica: relación teoría y práctica, relación saber normalizado e investigación, relación perspectiva histórica y social, relación interdisciplinar (cfr. Doc. Ciencias de la Educación, pp 6-11)

Proponemos dedicar a esta unidad didáctica un tiempo equivalente al 50 % del tiempo disponible.

A continuación proponemos dos alternativas de desarrollo de la unidad, a modo de ejemplo. La primera, que toma como eje un problema, en este caso el de la educación de adultos, ha sido desarrollada con cierta amplitud para que pueda ser tomada en cuenta como modalidad general de trabajo, aún si no se opta por la temática que propone.





**PROBLEMA EJE:** La educación de adultos

**OBJETIVOS:** Que el alumno

- Analice el problema de la educación de adultos desde sus múltiples dimensiones.
- Formule los principios y objetivos que deben guiar las propuestas de educación para el adulto, a partir del análisis de los aportes filosóficos y científicos.
- Confronte dichos principios y objetivos con la realidad de la educación de adultos.
- Reflexione críticamente acerca de la concepción de adulto educable y educado propuesta desde la institución educativa y desde otras instituciones sociales.
- Tome conciencia de la necesidad de transferir al tratamiento de cualquier problema educativo el abordaje multidimensional, la confrontación constante con los hechos y el análisis en el contexto total de la estructura social.

**SINTESIS GENERAL DE LA METODOLOGIA DE TRABAJO**

Consideramos muy importante partir del planteo de problemas que pongan en marcha la actividad inquisidora de nuestros alumnos y que sólo puedan ser resueltos desde una perspectiva integradora.

Integradora de:

- las distintas dimensiones del hecho educativo,
- las operaciones intelectuales (análisis, síntesis, juicio crítico, inferencia, etc.)
- la reflexión y la confrontación con los hechos,
- la institución educativa en la trama de la estructura social, con las otras instituciones que forman parte de la misma.

Proponemos, en primer lugar, una búsqueda de fundamentación científica del problema, sin perder de vista -como hemos dicho en los fundamentos teóricos del área- las posibilidades reales de análisis y sistematización de los alumnos. La síntesis de la multidimensionalidad de la problemática deberá permitirles formular los principios básicos y objetivos que deben guiar y fundamentar toda propuesta de educación de adultos.

La confrontación de principios con la realidad de la educación de adultos existente en la comunidad, permitirá realimentar la teoría, proponer otras alternativas de tratamiento del tema, suscitar nuevas reflexiones que afianzarán, modificarán o completarán ideas existentes e introducirán otras nuevas.

Aparecerá, seguramente, la cuestión de la relación de la institución con las otras que componen la trama social, por lo que proponemos analizar la conexión o desconexión que existe entre las distintas ideas de hombre que sustentan la acción de cada una de ellas. ¿Respetan la institución educativa las necesidades y exigencias que la familia, el mundo del trabajo, los medios masivos de comunicación, los ámbitos de participación política, etc. plantean al adulto que se encuentra involucrado en todas ellas a la vez? La búsqueda de respuestas a esta pregunta debe llevar a los alumnos a la profundización del tema y a la conceptualización de la necesidad de que la institución educativa abra las puertas a la comunidad, dejando de ser una isla, para establecer estrechas relaciones con las otras instancias de la vida social, de modo que por su acción conjunta contribuyan al desarrollo de una personalidad integrada.

Creemos que el valor del trabajo propuesto en esta unidad reside en tres aspectos principales:

- Efectúa el análisis de un problema crucial para la educación contemporánea como es el del adulto como educando.
- Proporciona un modelo de abordaje transferible a cualquier problemática que nuestro alumno, futuro educador, pueda encontrar durante su formación y desempeño profesional.
- Abre perspectivas para el tratamiento de la temática de la unidad siguiente, dado que la particular ubicación de la educación de adultos, proporciona puntos

de contacto entre los sistemas educativos formal y no formal.

## ANALISIS DE LA METODOLOGIA

### ► PROBLEMAS MOVILIZADORES

Le proponemos a continuación algunos problemas que pueden ser útiles como punto de partida del trabajo de sus alumnos:

- ¿Cómo debe ser encarada la educación de los adultos, según los aportes científico-filosóficos más actualizados?
- ¿La educación de adultos, tal como es en la actualidad, satisface las necesidades del individuo y de la sociedad?
- ¿El rol que la educación le exige al adulto como educando es compatible con el que se le exige desde las otras instituciones sociales?.

También puede seleccionar, para plantear a sus alumnos, algunos de los siguientes problemas propuestos por Adalberto Velázquez (1), y que hemos simplificado, conforme a la edad de los destinatarios:

- ¿Cuál es el marco educativo que posibilita que la educación de adultos sea un instrumento de concientización y socialización del individuo y de transformación de la sociedad?
- ¿Cuáles deben ser las funciones de la educación de adultos para ésta impulse el desarrollo integral del hombre, el mejoramiento de la sociedad y la elaboración de una cultura latinoamericana?
- ¿Cómo debe ser y cuáles son los instrumentos que necesita un educador de adultos para cumplir estas funciones?

Seguramente usted encontrará otros y de todos ellos elegirá aquellos más adecuados y los adaptará a la realidad de sus alumnos y de su comunidad.

---

(1) Velázquez, Adalberto. "El educador de adultos hacia un nuevo enfoque". Cuadernos del CREFAL 1. CREFAL, México, 1976.

Sugerimos comenzar con un primer acercamiento al tema, a partir del cual se puedan plantear los problemas seleccionados.

Se puede optar, entre otras estrategias, por:

- Proponer a los alumnos la realización de una encuesta a los profesores de la escuela, para averiguar cuáles son las ideas vigentes entre los educadores acerca de quién es considerado adulto, cómo aprende, cómo debe ser educado, etc.
- Discutir grupalmente, a partir de la lectura de situaciones o ejemplos concretos semejantes a las que le proporcionamos en págs.14 y 15.

Esta actividad introductoria permitirá el planteo del o de los problemas y de ella deberán surgir las líneas que permitan abordar las distintas dimensiones de análisis de la institución (política, económica, etc.), que el grupo trabajará a partir de la selección bibliográfica que usted realice. (Incluimos en este documento algunos textos que pueden serle útiles. Ver págs.16 a 25)

● Si bien aquí tomamos como base el problema de la alfabetización o educación inicial de adultos no instruidos, es necesario tener en cuenta que éste es sólo un aspecto, pues el tema también incluye la educación del adulto que ha recibido una formación básica y la problemática que plantea su aprendizaje en niveles superiores del sistema educativo (como la universidad, por ejemplo), en instancias de perfeccionamiento o reciclaje profesional (actualización, especialización) o en las propuestas de educación para el enriquecimiento personal y el mejor aprovechamiento del tiempo libre.

● Creemos también importante hacerle notar que los ejemplos propuestos pueden llevar a malentender el problema y circunscribirlo al marco del individuo, por lo que es necesario que a partir de la discusión grupal quede bien claro que "el problema pedagógico de la educación del adulto se transforma en un problema socio-psicológico de raigambre política." (2). es decir, que las situaciones individuales son emergentes de situaciones sociales, políticas y económicas, que en el caso del analfabetismo, por ejemplo, responden a condiciones de marginalidad que se expresan también en la insatisfacción de otras necesidades elementales como la alimentación, la salud, la vivienda, etc.

En este marco, consideramos algunas ideas básicas cuyo análisis creemos ineludible. Podemos comenzar preguntándonos ¿cómo se trató el tema a lo largo de la historia?. Antes del siglo XIX el adulto analfabeto no era considerado sujeto de la educación. A lo sumo, ésta se reducía a una preparación específica para una tarea determinada, generalmente manual. Con el advenimiento de la revolución industrial comenzó a tomar cuerpo la idea de una capacitación sistemática de los adultos, por cuanto comienza a verse a la educación como inversión social.

Aquí, como usted lo habrá notado, la **dimensión histórica** se entronca con un análisis de tipo **económico**. La educación del adulto aparece así como garantía del desarrollo social basado en el dominio de la ciencia y de la técnica y comienza a aparecer una legislación favorable (**dimensión política**). Pero, si profundizamos el **análisis sociológico** podemos notar que esta legislación defendía los intereses de determinadas clases sociales, por cuanto se temía que la escolarización de las masas populares produjera escasez de mano de obra para las tareas menos calificadas (**dimensión económica**).

Es importante tener en cuenta también que estos modelos de alfabetización empleados en Europa después de la revolución industrial se han trasladado

---

(2) Ovide, Menin. "Psicología de la Educación del Adulto". Publicaciones de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes. U.N.R. Rosario-Santa Fe. 1986.

a muchos países latinoamericanos, a partir de su proceso de industrialización, y todavía subsisten con una estructura similar al modelo de la enseñanza primaria común de los niños, constituyéndose en una mera prolongación de ésta (**dimensión cultural**) con contenidos de lecto-escritura, cálculo y algunos rudimentos de educación cívica.

Con los movimientos obreros del siglo XXI (**dimensión socio-política**) aparece reivindicada la necesidad de una educación integral. Esto, más las demandas de mayor participación de las personas en las decisiones atinentes al bien común, va configurando la idea de superar el carácter clasista, delimitado y remedial de la educación de los adultos, que adquiere una clara **dimensión política**: se reconoce su necesidad y se le confiere el status de derecho.

Una educación integral que debe ir más allá de remediar carencias o completar una instrucción básica insuficiente y el hecho concreto de la complejidad y obsolescencia rápida de los conocimientos y capacidades requeridas para desempeñarse adecuadamente en la vida social (**aspecto socio-cultural**), plantean la exigencia de una **educación continua** que permita a todas las personas afrontar las cambiantes condiciones del mundo actual y satisfacer las renovadas necesidades de desarrollo integral del individuo (**dimensión filosófica**).

Contribuye a todo ello el aporte de la psicología (**dimensión científica**), sobre todo en la segunda mitad de este siglo, que proporciona las bases experimentales que permiten superar los prejuicios acerca del decrecimiento de la capacidad de aprendizaje con la edad (excepto en aquellas funciones muy estrechamente ligadas a lo fisiológico, como la percepción, por ejemplo) al demostrar que el aprendizaje se enriquece y potencia en función de la experiencia de vida.

Todos estos aportes convergen en concepciones filosóficas que ubican a la persona como eje de una **educación que debe ser continua, integral, contextualizada** -es decir, situada en el marco del proyecto socio-político de una comunidad-, y **abierta para todos**, es decir, sin discriminaciones de ningún tipo.

En este marco, el adulto no puede ya ser concebido como un niño gran-

de y tratado como tal: es un sujeto que tiene una posición tomada en el mundo, que está inmerso en un universo cultural, lo que le proporciona una cierta cosmovisión; en suma, es un **individuo posicionado (dimensión social)** cuya educación no puede obviar este punto de partida, así como tampoco puede restringirse a aspectos puntuales de formación específica, sino que debe atender todas las facetas de su personalidad en la peculiar condición de su existencia, para que el aprendizaje sea un proceso crítico, activo y comprometedor.

Se plantea entonces la **educación como concientización**, centrada en los intereses más auténticos del adulto, que permite comprender la realidad y situarse críticamente frente a ella, constituyéndose en un instrumento de liberación del desarrollo pleno del ser humano.

Hasta aquí, un esbozo de la teoría que culminará en la **formulación de una síntesis de los lineamientos, principios u objetivos básicos de la educación de adultos**. Ese marco de ideas llevará a cuestionarse ¿Tiene este modelo una concreción en los hechos? ¿Cuál es la distancia existente entre las posibilidades reales de educación que se ofrecen hoy a los adultos y lo que todos coincidimos en considerar deseable? Llegados a este punto, es indispensable que los alumnos pongan "los pies sobre la tierra" y realicen trabajos de campo para confrontar las ideas analizadas.

Cada subgrupo de alumnos podrá elegir alguna de las tareas que le proponemos como ejemplo, u otras que a usted se le ocurran y elaborarán un plan de trabajo para concretarla.

## **PROPUESTAS PARA EL TRABAJO DE CAMPO**

1. Relevamiento de las ofertas de educación de adultos existentes en la comunidad, y evaluación de su adecuación con las pautas elaboradas por los alumnos, con respecto a una o algunas de las siguientes alternativas:

- a) ¿Alfabetización, educación básica o recuperación?
- b) El adulto como estudiante dentro del sistema educativo formal (universidad, instituciones de formación superior, etc.).
- c) Instituciones de perfeccionamiento y actualización, posgrados, etc.
- d) Las propuestas de educación para el enriquecimiento personal.

2. Análisis de la documentación referida a la educación de adultos a la que pueden tener acceso (currículos, cartillas, circulares, publicidad, material de apoyo, etc.) y su confrontación con las ideas analizadas.

## PROFUNDIZACION

Cada trabajo concluirá con un informe final del grupo responsable del mismo, que será analizado y discutido con la clase total, lo que aportará nuevas líneas de profundización en la temática. Surgirán así seguramente, entre otras, problemáticas referidas a:

- el adulto y sus formas de aprendizaje,
- la educación del adulto y los medios de comunicación,
- el rol del adulto como educando y como trabajador,
- su rol en la familia y en el sistema educativo,
- su rol cívico y la educación,
- la educación del adulto y la recreación, etc.

Consideramos que esto será propicio para que cada subgrupo profundice en algún tema de su interés, a partir del análisis bibliográfico u otras estrategias que usted les sugiera o ellos mismos elaboren. Las conclusiones de cada grupo serán presentadas al grupo total, y se buscarán ideas que sintetizen la problemática y que apunten a la comprensión por parte de los alumnos de la



necesidad de que la escuela se abra a las otras instituciones sociales y respete la particular posición del adulto en todas ellas.



#### SUGERENCIAS PARA LA EVALUACION

Es importante respetar los criterios acordados con los alumnos durante el desarrollo de la unidad introductoria y si es necesario, agregar, a partir de nuevos acuerdos, algunos otros propios de la tarea específica de esta unidad. La participación, el compromiso con la tarea, la calidad de las conclusiones, el nivel de análisis, el juicio crítico, la comprensión, la cooperación grupal, etc., son criterios posibles que le permitirán evaluar el desarrollo del proceso. El grupo y usted seleccionarán para cada caso los más adecuados.

Asimismo se podrán evaluar como productos parciales, los informes presentados con ocasión de:

- la propuesta de principios y objetivos de la educación de adultos,
- la finalización del trabajo de campo,
- la investigación realizada por cada grupo sobre el tema de profundización.

Como cierre puede utilizarse una prueba de libro abierto para la evaluación de los aprendizajes realizados durante el desarrollo de esta unidad. Le proponemos algunos ejemplos:

1. Dé a sus alumnos la siguiente consigna: "Un grupo de integrantes del club del barrio ha decidido iniciar una campaña de alfabetización. Ha solicitado a la escuela que elabore un proyecto para llevarla a cabo. Esta decidió, en primera instancia, la confección de un folleto destinado a los futuros alfabetizadores para que éstos conozcan cuáles son los principios de la educación de adultos y otros aspectos importantes del tema. Si fueras encarga-

do de redactar dicho proyecto ¿Cómo lo harías?. Diseña uno que contenga la información necesaria para un alfabetizador de adultos y que responda al modelo propuesto. Puedes consultar todo el material bibliográfico que necesites."

2. Entrégueles alguna cartilla, folleto o aviso de algún plan de alfabetización o de alguna institución de educación de adultos y pídale que lo evalúen en función de las ideas analizadas en clase, realizando críticas y sugerencias.
3. Póngalos en la situación imaginaria de tener que explicar, por medio de una charla, a un grupo de jóvenes que inician su preparación como alfabetizadores, en qué consiste la educación de adultos, cómo es y cómo debería ser. Pídale que vuelquen por escrito lo que dirían en esa charla.
4. Solícíteles que elaboren el guión de un programa radial destinado a esclarecer a una audiencia heterogénea los principales aspectos de la educación de adultos.

A continuación se incluye una selección de textos adecuados a este tratamiento de la unidad .

**D**URANTE mi infancia no tuve la oportunidad de recibir la enseñanza primaria debido a que la escuela más cercana se encontraba a unos setenta kilómetros de distancia. Y eso me amargó mucho cuando me hice mayor. Aquellos eran tiempos difíciles. Hoy día, los servicios educativos están más cerca del pueblo, quiero decir de la aldea y del lugar de trabajo. Tuve así la inmensa felicidad de aprovechar la gran oportunidad de aprender aquí mismo, en la fábrica.

Cuando entré a trabajar en esta fábrica solía toparme con problemas desagradables. Como era analfabeto, cada vez que se me pedía que llevara un saco de café, el contramaestre tenía que acompañarme a fin de asegurarse de que depositaba el café de determinada calidad en el lugar de almacenamiento adecuado. Ahora que he aprendido a leer y escribir puedo hacer ese trabajo sin necesidad de que el contramaestre me escolte. ¿Cómo puede un adulto y padre de familia ser tratado como un niño —“anda allá, toma esto, trae aquello” —, siempre bajo una estrecha vigilancia física? En cambio, hoy soy incluso capaz de advertir errores en las tareas de almacenamiento y de señalarlos al contramaestre.

Ahora puedo leer todas las cartas que recibo de mis parientes y amigos y soy capaz de contestarlas. Puedo enviar dinero a casa sin necesitar de la ayuda de nadie. Anteriormente debía pedir y rogar que me ayudaran a escribir a mi mujer y enviarle algún dinero. De esa manera, todos mis secretos quedaban al descubierto. También puede suceder que la persona que escribe en lugar de uno mismo las cartas a su esposa ponga en ellas muchas tonterías sin que uno lo sepa.

Antes, la palabra *educación* solía aterrorizarme. Cuando oía decir de alguien que tenía educación me sentía inclinado a creer que se trataba de algo sumamente difícil e inaccesible. Jamás se me había ocurrido pensar que una persona “instruida” debía comenzar también por hacer garrapatos, o sea por adquirir primero los conocimientos básicos de la alfabetización. Pensaba, en cambio, que esa persona había nacido instruida. Era un problema desconcertante. La educación tenía algo de mágico. Ahora sé que cualquiera puede aprender y recibir educación. Hoy comprendo que la educación es algo que se enseña y que nos hace progresar.

---

Yusufu Selemani, obrero de Tanzania.

Fragmentos de Revista "El Correo de la Unesco".

Junio de 1980.

## UNA ANALFABETA EN PARIS

—¿Hay palabras que reconoce usted sin saber leer?

—Hay tres palabras: las de las estaciones del metro que tomo todos los días: Lilas y Chatelet, y mi nombre de soltera.

—¿Podría usted reconocerlas entre otras muchas?

—Creo que las reconocería entre unas veinte palabras.

—¿Cómo las ve usted? ¿Como dibujos?

—Si usted quiere, como dibujos. La palabra Lilas es casi tan alta como ancha, es muy linda. La palabra Chatelet es demasiado alargada, me parece que es menos bonita. Es muy diferente de la palabra Lilas.

—Cuando ha intentado usted aprender a leer, ¿le ha parecido difícil?

—Usted no sabe como es eso. Es algo terrible.

—¿Por que?

—No sé exactamente. Tal vez porque eso... las letras, es tan pequeño. Perdóname, tampoco sé expresarme.

—¿Le resulta muy difícil vivir en París, verdad? ¿Como hace para desplazarse?

—Teniendo lengua se puede ir a Roma.

—¿Como se las arregla usted?

—Hay que preguntar mucho y reflexionar. Pero, ¿sabe?, una reconoce todo muy pronto, más rápido que los demás. Somos como los ciegos, hay esquinas que una reconoce. Luego se pregunta.

—¿Mucho?

—Diez veces, más o menos, para dar una vuelta por París cuando salgo de Romainville. Están los nombres de los "metros"; una se equivoca y tiene que regresar y volver a preguntar. Luego, los nombres de las calles, de las tiendas, y los números.

—¿Los números?

—Sí, no sé leerlos. Se contarlos en mi cabeza y muy bien cuando se trata de mi salario y mis compras, pero no sé leerlos.

—¿Jamás confiesa usted que no sabe leer?

—Jamás. Siempre digo lo mismo, que me he olvidado las gafas.

—¿Se ve obligada a veces a confesarlo?

—A veces, sí, cuando tengo que firmar, en la

fábrica o en el municipio. Pero ya ve usted: siempre me ruborizo cuando tengo que decirlo. Si usted estuviera en mi caso lo comprendería.

—¿Y en su trabajo?

—Cuando me contratan, no lo digo. Cada vez tiendo mi suerte. En general, la cosa marcha bien, excepto cuando hay fichas de horarios o formularios que llenar. Si no ocurre nada de eso, lo disimulo bien.

—¿En todas partes?

—En todas: en el trabajo, en los almacenes; aparento mirar los balances y las etiquetas. También tengo miedo de que me roben, de que me engañen; desconfío siempre.

—¿Le molesta eso en su propio trabajo?

—No. Trabajo bien. Tengo que prestar más atención que los demás. Reflexiono, debo tener mucho cuidado. Todo va bien.

—¿Y cuando hace compras para su casa?

—Conozco todos los colores de todas las marcas de los productos que utilizo. Cuando quiero cambiar de marca me acompaña una amiga. Luego me acuerdo de los colores de la nueva marca. Nosotros tenemos buena memoria.

—¿Cuales son sus distracciones? ¿El cine?

—No. El cine no lo comprendo. Va demasiado rápido, no comprendo lo que dicen. Y, sobre todo, hay demasiados letreros que bajan. La gente lee las letras y ahí los tiene usted conmovidos o contentos, mientras que yo no comprendo nada. Yo voy al teatro.

—¿Por que al teatro?

—Hay tiempo de escuchar. La gente dice todo lo que hace. No hay nada escrito. Hablan despacio. Comprendo un poco.

—¿Y a más de eso?

—Me gusta el campo, ver los deportes. No soy más tonta que otra pero cuando no se sabe leer se es como un niño.

—¿Olvida usted a veces que no sabe leer?

—No, pienso constantemente en ello en cuanto salgo de casa. Es fatigoso y hace perder mucho tiempo. Con tal de que no se den cuenta, eso es lo que una está siempre pensando. Siempre se tiene miedo.

Marzo de 1958

\* Duras, Margerite. Fragmentos en Revista "El Correo de la Unesco". Junio de 1986.

EL DESARROLLO DE LA FORMACIÓN DE LOS ADULTOS

En el campo de la educación toda exploración histórica necesita establecer una distinción previa entre las anticipaciones doctrinarias o los proyectos y, por otra parte, realizaciones efectivas, sistemáticas. Sin esa distinción se podría caer en la tentación de afirmar que las instituciones para la formación de adultos y los principios de la educación permanente se remontan al pasado más lejano.

No puede negarse que desde hace mucho tiempo ciertas preocupaciones religiosas, morales o profesionales inspiraron diferentes iniciativas en materia de educación de adultos. . .

Pero son sin embargo el movimiento enciclopedista y la revolución industrial los que, desde fines del siglo XVIII, elaboran ciertos modelos pedagógicos al tiempo que crean nuevos medios para la formación de los adultos. El progreso de la educación popular en el siglo XIX está marcado, entre otras circunstancias, por la aplicación de esos modelos y por el desarrollo de aquellos medios.

1) *Los modelos pedagógicos de fines del siglo XVIII*

Dos tradiciones o dos modelos pedagógicos coexisten en el momento en que los cursos nocturnos y dominicales destinados a adultos se multiplican en Francia en los años 1820.

El primer modelo, iniciático, esotérico, está representado por las formas de aprendizaje puestas en práctica por las corporaciones y los movimientos gremiales. La transmisión de conocimientos profesionales se basa en una relación directa entre maestro y alumno. Se la asimila a un rito cuya función es conservar celosamente los secretos del oficio.

El segundo modelo, racionalista, implica por el contrario la inquietud por difundir ampliamente los conocimientos técnicos. Inspirado por las corrientes experimentalista y enciclopedista, este modelo suscita a la vez utopías pedagógicas y realizaciones concretas. . .

El informe de Condorcet (1792) es el mejor ejemplo del ideal enciclopedista en el campo de la formación de adultos. Esta formación, como toda acción educativa, se basa en el principio de la unidad del saber y de la perfectibilidad del hombre, ligada a su vez al progreso de la ciencia y de la instrucción. La formación de los adultos, si bien con medios rudimentarios (conferencias semanales), tuvo su lugar en el vasto y coherente edificio que constituye el Plan Condorcet. Sus finalidades abarcan, junto a las de tipo profesional, la preparación para el tiempo libre. La formación de los adultos se basa, en fin, en principios pedagógicos modernos como, por ejemplo, el afán de aprender a aprender mediante la utilización metódica de los instrumentos del conocimiento.

2) *El progreso de la educación popular durante el siglo XIX*

Durante el siglo XIX la industrialización y la urbanización crecientes produjeron efectos diversos y a veces contradictorios sobre la escolarización de las masas populares. Es cierto que la industria necesita no sólo trabajadores instruidos y capacitados sino también una mano de obra infantil y femenina muy poco formada y dedicada a tareas fragmentarias y repetitivas. Pero, por otra parte, la burguesía teme siempre que la escolarización

masiva aleje al pueblo de los trabajos manuales y favorezca la subversión. La acción combinada de esos factores explica el estancamiento, aparentemente paradójico, de las tareas de alfabetización en Inglaterra durante la revolución industrial. . .

No obstante, la toma de conciencia del valor económico de la instrucción inspira, en los países industrializados, una legislación favorable a la escolarización del pueblo. A partir de los años 1840, además, la alfabetización progresa al mismo ritmo que la industrialización. Por cierto que son los países más instruidos los que logran una apertura más rápida y fácil ante la revolución industrial que nació en Inglaterra en la segunda mitad del siglo XVIII.

El desarrollo de la formación de los adultos procede de una toma de conciencia de las mismas exigencias. El Estado de los jefes de empresa se preocupa más, verdaderamente, por la formación de los directivos o cuadros —los oficiales y suboficiales de la industria— que por la de los obreros. Debemos subrayar sin embargo la multiplicación de los cursos nocturnos. En 1869 Francia cuenta ya con 34 000 cursos a los que concurren 800 000 personas. De cualquier manera, la formación de adultos sigue influida por la escuela, de la cual constituye una mera prolongación. Además, contrariamente a lo que se observa en Inglaterra o en Estados Unidos, donde la educación popular se afirma como una fuerza autónoma dotada de medios específicos, las bibliotecas públicas se desarrollan a un ritmo lento. . .

En diferentes momentos, las asociaciones obreras, legales o clandestinas, se preocupan por el perfeccionamiento profesional y la formación social de sus miembros. De hecho, los representantes del movimiento obrero están divididos en dos actitudes contradictorias. Para algunos es necesario instruirse con el objeto de emanciparse individual o colectivamente. Para otros conviene rechazar, por orgullo, todo lo que pudiera aparecer como una forma de colaboración con las clases dirigentes. De todos modos, la gran masa de los trabajadores vive en condiciones demasiado penosas como para preocuparse por problemas de formación. Son sobre todo los artesanos, que siguen representando la élite del mundo obrero, y los teóricos del socialismo los que se ocupan de estos problemas. Los teóricos del socialismo proclaman, en su totalidad, la necesidad de una educación integral, que apunte al desarrollo armonioso de todas las capacidades humanas y a la preparación del individuo para las tareas planteadas por una nueva sociedad.

3) *Las medidas legislativas del siglo XX*

Durante el siglo XX las reivindicaciones en materia de educación y de tiempo libre son expresadas, por parte de los obreros, en ocasión de acontecimientos importantes, como las llamaradas de entusiasmo de 1936 y de 1945 y, más recientemente, en la prolongación de los movimientos sociales de mayo de 1968 por el acuerdo nacional interprofesional del 9 de julio de 1970.

También de parte del Estado son los grandes acontecimientos políticos y económicos los que imponen las principales realizaciones en materia de formación de adultos: apertura de escuelas de reeducación para mutilados inmediatamente des-

pués de la primera guerra mundial, creación de centros para desocupados en 1936, fundación de la Asociación para la Formación Racional de la Mano de Obra en 1946, organización en 1948 de cursos de promoción profesional en los niveles elemental y medio...

#### 4) *Las condiciones actuales de la formación de adultos y de la educación permanente*

Un doble fenómeno caracteriza las últimas décadas: por un lado, el crecimiento y diversificación de las instituciones de formación para adultos; por otro, la reivindicación de una educación permanente que englobe, en un conjunto coherente, los diferentes momentos y los diversos medios, escolares y extraescolares, de la acción pedagógica.

Ya hemos mencionado en la Introducción las condiciones de estos cambios. Vuelven a encontrarse, en la elaboración de la transmisión de conocimientos, las características esenciales de la evolución del mundo moderno: producción masiva de conocimientos y progresión logarítmica del número de trabajos científicos; profundización de los conocimientos, lo cual entraña el aislamiento entre las diferentes categorías de especialistas o entre especialistas y no especialistas; cambio cualitativo de los conocimientos, acentuando las dificultades de comunicación entre generaciones...

Actualmente, algunos sociólogos consideran el desarrollo de los conocimientos como factor esencial de la transformación de las sociedades. Los conflictos sociales propios de una sociedad pos-industrial se plantearían, para estos sociólogos, no en función de la apropiación de la ganancia sino de la apropiación de los conocimientos. Uno podría preguntarse si la apropiación de conocimientos no está, tanto en sus condiciones como en sus efectos, dominada siempre por los problemas y conflictos socioeconómicos. Como quiera que sea, el desarrollo, simultáneamente cuantitativo y cualitativo, de los conocimientos constituye una de las principales justificaciones de la institución de una educación permanente. En relación con lo anterior, el escalonamiento en el tiempo de las acciones educativas debería tener por corolario, según algunos, la limitación y aun la reducción de las formaciones iniciales. Pero, ¿no se corre de esa manera el riesgo de confundir lo posible con lo deseable? No se puede, en efecto, considerar la limitación o reducción de una formación inicial sin prestar atención, por un lado, a las condiciones escolares y extraescolares de adaptación a esa formación y, por otro, a las posibilidades reales de ubicación y desarrollo que se ofrecerían a quienes debieran abandonar muy pronto el sistema escolar o universitario...

PSICOLOGÍA DEL TRABAJO Y CONOCIMIENTO DEL TRABAJADOR

El estudio del adulto parece haber sido encarado por la psicología científica, en un primer momento, a través de los temas de la vida profesional. Antes de haber sido formuladas en términos psicológicos, sin embargo, las relaciones entre el hombre y el trabajo han sido concebidas según las sugerencias aportadas por diferentes ciencias. Puede decirse que cada ciencia, una vez alcanzado cierto grado de madurez, ha propuesto un modelo del hombre en el trabajo. La evolución del estudio científico del trabajo, por su parte, se ha visto acelerada o trabada por la intervención de factores técnicos, socioeconómicos o políticos. El ingreso relativamente reciente del psicólogo o del psicólogo en la empresa contribuye a enri-

quecer y precisar la imagen del trabajador y la concepción misma del trabajo. Además, ha tenido como consecuencia la revelación de algunas contradicciones, de ciertos conflictos que deberá enfrentar el formador de adultos, como investigador tanto como práctico.

#### 1) *Del esquema mecánico al estudio psicopsicológico del trabajo*

Se han propuesto sucesivamente diferentes esquemas (mecánico, físico-químico, fisiológico, psicopsicológico) para explicar el trabajo humano. La inadecuación de cada esquema a los datos de la experiencia ha hecho necesario recurrir una y otra vez a un nuevo modelo. Retengamos, entre los antiguos modelos, la aplicación, por Galileo, de las nociones de palanca y de plano inclinado al estudio del organismo humano; o la evaluación, por Lavoisier, de un trabajo determinado por medio de la cantidad de oxígeno absorbida por el trabajador.

Más próxima a nosotros, la psicología diferencial inspiró, a comienzos del siglo XX, las técnicas de orientación y selección profesionales. Ambos temas dominaron en Francia la psicología del trabajo hasta la segunda guerra mundial. Bajo la influencia, entre otras, de estudios norteamericanos, surgió después el interés por las relaciones humanas en la industria, por la dinámica de grupo y la organización de las tareas...

El desarrollo de esta psicología no es obra solamente de los hombres de ciencia. Es igualmente el producto de ingenieros e industriales, preocupados por incrementar la rentabilidad de la empresa. Está influida también por las reacciones de los trabajadores ante las consecuencias de dicho incremento. Más allá de la empresa se encuentra el contexto socioeconómico y político que convendría tomar en consideración...

Actualmente, la expresión de nuevas necesidades en materia de formación psicopsicológica se debe, por un lado, a cambios sociotécnicos (aumento del tamaño de las empresas, complejidad de las estructuras, refuerzo de la especialización) y, por otro, a una evolución de los modelos de auto-ridad.

#### 2) *La persona del trabajador y la noción de trabajo*

El progreso técnico y los cambios que provoca en la organización del trabajo contribuyen de tres maneras a una toma de conciencia de la existencia del trabajador como persona. Ante todo, la especialización demasiado estrecha provoca una disociación psicológica contra la cual el trabajador reacciona para mantener o preservar la unidad de su persona. En segundo lugar, la racionalización y la selección de tipo tayloriano tienen como consecuencia la eliminación brutal de los obreros menos aptos y de mayor edad. Estas medidas suscitan reacciones de orden moral y científico y tienen como resultado un reconocimiento de la diversidad humana. Por último, la concentración industrial desarrolla la solidaridad obrera y entraña, por lo tanto, una modificación del *status* tanto material como moral y social del trabajador...

## CAP. II. EL APRENDIZAJE EN EL ADULTO.

Fragmentos. Menin, Ovide. *Psicología de la Educación del Adulto*. Publicaciones de Ciencias de la Educación - Facultad de Humanidades y Artes. U.N.R. Santa Fe -1986.

### 1 - Planteo del problema

La mayor parte de las investigaciones realizadas sobre el problema del aprendizaje tal como lo realizan los seres humanos, se ha limitado casi siempre a indagar sobre sus primeros años de vida. En efecto, basta con revisar los textos en uso, así como numerosos ensayos sobre el tema, para ver que no se avanza más allá de la niñez y la adolescencia. Tanto para lo que llamamos el aprendizaje escolar, que se realiza de manera sistematizada en instituciones estatales y privadas, cuanto el aprendizaje no escolar que se realiza de manera menos sistematizada, por la fuerza condicionante del medio y a través de la imitación, así como la introyección de pautas, valores y costumbres. Con esto, queremos decir, que sobre el aprendizaje del adulto en su aspecto teórico y práctico, se ha investigado poco o nada. Los pedagogos, no obstante y desde un punto de vista más bien empírico, han formulado una serie de apreciaciones -muchas veces de gran valor- que han servido para organizar la enseñanza del adulto en escuelas y colegios, con logros medianamente aceptables. Por razones de formación -digamos, mejor, que por falta de una adecuada formación teórica- han trasladado mecánicamente los datos de la experiencia y la investigación realizada en otros campos y niveles de la educación, a este nuevo campo de trabajo, con pobres resultados y una suerte de confusión, que ha afectado muchas veces su quehacer específico. Con todo, los educadores se preguntan todavía si los adultos aprenden de una manera distinta a la que aprenden los niños y los animales, sobre quienes tanto se ha escrito. En términos puramente "impresionistas" suelen sostener que "algo hay de diverso." Sin embargo, las respuestas que los psicólogos y los sociólogos de la

educación les han dado, parece no satisfacerlos todavía.

La didáctica -en la que incluimos la metodología de la enseñanza- ha cometido, muchas veces, errores garrafales al respecto. Durante siglos ha partido del supuesto que toda enseñanza se debe realizar en función de los métodos tradicionales del pensamiento lógico y nada más: la inducción y la deducción, el análisis y la síntesis; tanto con niños cuanto con adultos, sin preocuparse por saber si la realidad histórica y social en la que se mueven, concretamente, los adultos a quienes enseña, inducen y deducen, analizan y sintetizan, con el nivel de abstracción que ella pretende. Porque ha pretendido siempre enseñar con olvido casi absoluto de los otros factores que intervienen directamente en el proceso, entre los cuales cabe mencionar los factores de orden emocional; por sólo citar los que más se toman en consideración, después de la inteligencia y la madurez, en la actualidad. Por lo demás, esa misma didáctica que reclama imaginación y capacidad creadora ha insistido en enseñar -con desconocimiento de los "auténticos intereses del adulto"- igual que lo vino haciendo desde hace siglos, con los niños; salvo muy pocas excepciones de reciente data. Es que a nuestro juicio -digámoslo ya- la diferencia del aprender entre el niño, el adolescente y el adulto no estriba tanto en la mecánica de dicho aprendizaje, como veremos más adelante, sino en factores estructurales, nada mecánicos, de orden biológico, psicológico y social, donde el problema de los intereses y las necesidades -primarias y secundarias- cobra un particular significado. No es posible seguir enseñando a leer y escribir a los adultos, si es que de eso se trata, con frases tales como "mamá me ama", "el oso asa la osa", y así por el estilo. Tampoco abordando temas de discusión y análisis que poco

o nada le importan, cualquiera sea el nivel del sistema escolar en el que se halla. Porque si hace más de un siglo que W. Preyer nos dijo que el "niño no es un adulto en pequeño", es hora que entendamos que el adulto, analfabeto o semianalfabeto tampoco es un niño en grande. Puede no estar escolarizado, o estarlo medianamente y haber realizado un excelente aprendizaje conforme a esas necesidades y esos intereses que hemos mencionado...

#### 1.1 - ¿A quién consideramos adulto?

En psicología se considera que el ser humano evoluciona, desde el nacimiento hasta la decadencia, pasando por cuatro grandes etapas o períodos de gran significado biológico, psicológico y social: la niñez, la adolescencia, la adultez y la senectud. Cada uno de estos períodos de la vida ofrece caracteres que lo distinguen unos de otros, así como caracteres que al mantenerse le dan continuidad y conforman la estructura de la persona humana. Cada corriente o escuela psicológica ha explicado de diverso modo este proceso evolutivo; lo ha caracterizado a partir de ciertos conceptos teóricos y de ciertas observaciones (directas o indirectas) del comportamiento del ser humano. Muchas de esas observaciones se han complementado con mediciones sistemáticas de todo tipo. Se han registrado variaciones -de origen racial, social, cultural, etcétera- pero en general, se ha logrado un cierto consenso en las apreciaciones sobre los caracteres básicos que denotan uno y otro estadio de la evolución. Esto, en el plano del desarrollo normal, donde la ciencia psicológica ha podido establecer ciertos parámetros que se modifican, a su vez, por la transformación histórica del objeto de estudio. En el plano de los trastornos patológicos también se han logrado acuerdos mínimos. La pedagogía se ha beneficiado notablemente con estos aportes; ha modificado su quehacer, en los cin-



cuenta últimos años, de manera extraordinaria. En modo particular, el que realiza con niños, pues su quehacer con adolescentes y adultos sufre todavía; lamentablemente, un cierto desfase entre los postulados teóricos y la práctica cotidiana. Nos referimos a la práctica en el aula, donde se hace preciso tener en cuenta personalidad, necesidades e intereses del alumno, para conducir adecuadamente -con los recursos correctos- el proceso educativo formal.

En realidad el concepto adulto se maneja, en pedagogía, de manera abstracta, con un carácter unívoco que no tiene. No obstante, comencemos por decir que se trata de una etapa del desarrollo humano que, en la mayor parte de nuestros países, se iniciaría con la mayoría de edad (entre 18 y 20 años)...

Digamos que, a nuestro juicio, el solo factor cronológico ligado a un supuesto crecimiento normal, no resuelve el problema. Aún cuando quisiéramos atenernos al amplísimo concepto de que adulto es el sujeto que "ha llegado a su mayor crecimiento o desarrollo." Es que para nuestros fines, el adulto es aquella persona que, además de su crecimiento físico, ligado al desarrollo cronológico (edad), evidencia un nivel de autonomía consagrado por la experiencia individual y colectiva. No importa cuánto sabe (mucho, poco o nada) de lo que exige el sistema escolar, ni cuántos años tiene, sino cuánto puede (física, psíquica y socialmente), dentro de una sociedad concreta y en relación con la clase social a la que pertenece. Como es fácil darse cuenta, el concepto adquiere así un sentido menos biologista, mucho más integral, donde madurez, inteligencia, crecimiento físico, integran una estructura dinámica de diferente calidad...

## 2 - La educación de los adultos

La educación de los adultos tiene, en la actualidad, un sentido que no tenía hace veinte años. En efecto, con el proceso de industrialización de muchos países latinoamericanos, se importaron los modelos de alfabetización empleados con los obreros fabriles, los imperantes en la Europa posterior a la revolución industrial; modelos que han subsistido por largo tiempo en la educación de adultos de nuestros países.

El modelo básico de alfabetización de adultos era el que operaba en la enseñanza primaria común: matemática, lectura y escritura, con algunos rudimentos de instrucción cívica (basada en la historia). Lo que constituyó el viejo modelo inglés de las "tres erres". Los métodos eran los mismos. Los contenidos, repitámoslo, eran bastante elementales; a tal punto que, revisando cuadernos, se encuentra reflejada -prejuiciosamente- la imagen de un adulto casi retrasado intelectual. Sin embargo todo el mundo entendía, por educación de adultos, la enseñanza que se impartía a los hombres y mujeres analfabetos, mayores de edad, "que querían aprender a leer y escribir." Posteriormente se amplió el horizonte y la enseñanza se hizo más realista y más compleja. No sólo alfabetizó sino que administró recursos formativos más amplios. Adquirió la clara dimensión política que muchos pedagogos reclamaban. En esa línea Paulo Freire hizo sobre la base de una antigua metodología consagrada por el uso (la enseñanza por el sistema de palabras generadoras) y la dinámica grupal de conducción permisiva, uno de los aportes más interesantes sobre el problema. Es que Freire descubre en la práctica, que el carácter clasista, delimitado y remedial que caracteriza la educación de los adultos, (que por entonces no pasaba de ser, pese a las fuertes críticas que se le hacían, una mera alfabetización de adultos) debe encontrar una salida liberadora de las formas de

opresión a que lo somete la cruda explotación de unos hombres sobre otros. Explotación que dicha forma de alfabetización contribuye a reafirmar en función de una política (filosofía política) de sometimiento, de "poquita cosa"; de repetición memorística y acrítica de viejos conceptos moralistas basados en el temor. Freire plantea, si bien con reminiscencias evangélicas, el necesario análisis de lo que se aprende.

Plantea abiertamente la necesidad de conscientizar al ciudadano adulto por medio de la educación centrada en sus intereses más auténticos. De tal manera que el aprendizaje sea un aprendizaje crítico, activo, comprometedor...

En este documento por las razones ya dichas, nos vamos a circunscribir a la tarea de analizar cómo aprende un adulto instruido o medianamente instruido, que ha cursado, cuando menos, la enseñanza general, básica. He allí un problema. A simple vista se descubre que no son iguales los intereses de un adolescente que los de un adulto. Tampoco las necesidades básicas, en el orden profesional, de un joven de origen proletario que otro procedente de las capas medias de la sociedad. Las urgencias de unos y otros tampoco son las mismas, al parecer. Sus experiencias previas tampoco. Pero veamos qué postula el organismo citado, "La expresión educación de adultos"-dice UNESCO en su recomendación- designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran las competencias técnicas o profesionales, o les dan una nueva orientación y

hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento, en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente." Esta horrible, barroca y extensa definición, apenas si se aclara un poco a sí misma cuando dice, más adelante, que "la educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente, sino como un subconjunto integrado, de un proyecto global de educación permanente." Sobre esto queremos llamar la atención: se trata de una parte debidamente integrada con el todo, es decir, con el proyecto total, entero, de la educación como parte a su vez del proyecto político, vigente. Luego, es fácil deducir que la filosofía debe ser una, general, clara. La instrumentación de ese proyecto debe hacerse, en lo que atañe a los adultos, de acuerdo con la realidad que aborda el proyecto. Esto por una razón de coherencia, de donde no basta con aplicar el método, mecánicamente, sino que es preciso seleccionar el contenido adecuado y procesarlo correctamente, de manera activa, participativa, única forma de "retener" al adulto (tocando sus intereses y subviniendo a sus necesidades, mediatas e inmediatas, con realismo). Por eso, la práctica docente nos ha enseñado que conducir el proceso de aprendizaje del alumnado adulto -a nivel de escolarización secundaria y terciaria- implica mucho más que conocer las leyes del aprendizaje en abstracto. Implica, creemos, una investigación profunda sobre problemas que la misma educación a distancia genera en un país cuya modalidad de conducción es, en la mayor parte de las instituciones del Estado -incluida la familia y la escuela- de carácter paternalista; es decir conductivo...

## 2.1 - ¿Cómo aprende, entonces, el adulto?

En términos muy generales, de acuerdo a los datos que posee la psicología de la educación en la actualidad, en su aspecto mecánico el aprendizaje de los adultos jóvenes no difiere, básicamente, del aprendizaje de los niños. Ni siquiera de los animales evolucionados (primates y otros). Por lo menos esto es lo que dicen numerosas investigaciones realizadas, principalmente, por los conductistas y los reflexólogos.

Ahora bien, para una correcta conducción del aprendizaje, la pedagogía no puede circunscribir su acción a la simple parte mecánica del proceso, so riesgo de automatizarlo nocivamente, en tanto ignora la capacidad de creación y re-creación que dispone el hombre, mucho más amplia que la de los otros animales. Esta capacidad existe no sólo por el "bagage" biológico que dispone, sino por los efectos condicionadores y potencialmente enriquecedores del medio que lo desafían constantemente a dar respuesta a los múltiples requerimientos sociales. Los programadores en educación de adultos no pueden perder de vista esta realidad histórica en la que se desenvuelve el aprendizaje del hombre, si quieren entender los éxitos y los fracasos que acaecen con sus programas.

De las diversas corrientes psicológicas contemporáneas que se han ocupado del tema que estamos abordando, la Escuela de Ginebra (con Jean Piaget a la cabeza) es la que a nuestro entender lo aborda con más rigor. Se sitúa en la perspectiva del estructuralismo genético -perspectiva de la que es creadora- y desde allí explica el pensamiento inteligente con el cual el adulto incorpora conocimientos de diversa calidad y extensión.

Según esta corriente del pensamiento psicológico el adulto piensa y opera abstractamente.

El pensamiento abstracto de estructura lógica formal, caracteriza al adulto sano, normal, instruido. Es el adulto con el cual supuestamente trabajamos en los colegios de enseñanza media y en las universidades. La inteligencia normal de estos jóvenes (hombres y mujeres) se caracteriza no tanto por el cociente mental (aspecto cuantitativo), cuanto por la capacidad operativa, reversible, reconstructiva, de su pensamiento (aspecto cualitativo).

Esta forma de pensar -forma que implica una estructura diferenciada sobre la base de experiencias y acciones concretas, que enriquecen y desarrollan la base biológica de los primeros esquemas, con los cuales recobra el equilibrio perdido- no se da sin más, por efecto del simple desarrollo del ser humano. Muchos adultos sanos, instruidos, no operan con un pensamiento lógico formal (es decir abstracto). De acuerdo con el "sistema de estadios" postulado por Piaget y colaboradores, hay que reconocer que muchos estudiantes adultos detentan, apenas, un pensamiento lógico concreto cuando no, intuitivo. ¿Qué significa esto, en términos didácticos? Sencillamente que se trata de un adulto que, por falta de entrenamiento, de experiencias enriquecedoras u otras causas, tiene dificultades para "pensar" en un cierto nivel que se supone el correcto para su desarrollo intelectual. Luego, el aprendizaje que el docente pretende conducir sobre la base de los postulados de la lógica formal, se ve notablemente interferido por dificultades que lo obligan a realizar concesiones poco deseadas. Esto, cuando el profesor tiene claridad sobre el fenómeno. Cuando no la tiene, los resultados se complican notablemente por ignorancia de ambas partes.

## 2.2 - ¿Cómo se caracteriza el modo de pensar adulto con el cual realiza su aprendizaje?

... el aprendizaje del adulto no se reduce al puro pensar en cuanto tal, sino que en ese pensar se reflejan la estructura histórica de la sociedad, los intereses de clase y la dimensión afectiva, aspectos que inciden, por igual, facilitando o dificultando el proceso. Ya no basta reducir el análisis de este problema a la madurez y la inteligencia; es preciso ampliar la perspectiva para ver en qué se asienta esa diferencia.

### 3 - Concluyendo

Podemos decir que, de acuerdo con los datos que dispone la psicología de la educación en la actualidad sobre el problema del aprendizaje del adulto, es posible plantear si bien con carácter provisorio por la limitación de las investigaciones realizadas, las siguientes conclusiones:

1. - Numerosas corrientes psicológicas contemporáneas han abordado el tema del aprendizaje en general desde concepciones epistemológicas distintas; con resultados unas veces próximos y otras distantes. El concepto mismo de aprendizaje no tiene un significado unívoco. La carga de naturaleza biológica que le ha conferido el conductismo, por ejemplo, difiere notablemente del concepto usado por otras corrientes que si bien mantienen como substrato material el bagaje neurológico, sensorial perceptivo y aperceptivo de base, superan entre otras el acentuado mecanicismo que le confiere particular identidad. Entre esas corrientes superadoras destacamos el estructuralismo genético de la Escuela de Ginebra, corriente en la cual -si bien con cierta heterodoxia- inscribimos el presente trabajo

2. - Cuando se trata del aprendizaje de los adultos, los datos aportados por la psicología evolutiva (o psicología del desarrollo) son todavía pobres pese a la enorme cantidad de investigaciones -preferentemente de carácter experimental-

que se han realizado en numerosos países. Investigaciones que si bien no dicen con toda precisión si el adulto "aprende de manera diferente" que el niño y el animal, nos permiten deducir la naturaleza cualitativamente distinta de su pensamiento; con el cual "opera" en niveles de abstracción que el niño pequeño no alcanza y el animal tampoco. Con todo, podemos decir que en su aspecto formal (nos referimos a la forma de aprender que algunos autores llaman "la mecánica del aprendizaje") pareciera que no existen mayores diferencias básicas. En todo caso otros serían los aspectos diferenciadores del modo cómo aprende el adulto. Tema este muy caro a la pedagogía contemporánea y en particular a la educación del adulto, cuya inscripción en el campo tan amplio de la educación continua la somete a indagaciones permanentes -nacionales y regionales; singulares y comparadas- preferentemente de carácter interdisciplinario, por cuanto está visto que ella sola no puede con el problema.

3. - Esos aspectos o factores diferenciadores, descansan no sólo en la estructura interna del pensamiento adulto, cuya génesis y compleja evolución bio-psico-social ha estudiado Piaget y colaboradores con particular detenimiento, sino -y con particular peso- en la estructura social misma donde se generan las múltiples necesidades e intereses del adulto concreto, de una época y un lugar concreto. La psicología y la pedagogía han trabajado en exceso con esquemas teóricos que han olvidado bajar a la realidad de la vida cotidiana. Pareciera que ahora, los nuevos enfoques interdisciplinarios la están sacando del limbo. En materia de educación de adultos abogamos por la construcción de un modelo que opere en el campo de la psicología de la educación de modo que, partiendo de la teoría baje a la práctica cotidiana y regrese a la teoría en forma de reflexión permanente, evitando las traslaciones mecánicas.

Con esto queremos decir que los factores que diferencian el aprendizaje del adulto, no son siempre los mismos, en cualquier tiempo y lugar. Esa inmutabilidad con la que ha estado operando cierta pedagogía, tácita o explícitamente, durante mucho tiempo, no existe.

Más allá de cierto bagaje orgánico -que tampoco es inmutable- existen factores psicológicos y sociales cambiantes que el educador debe investigar de permanente si quiere trabajar con éxito.

4. - Entre los factores diferenciadores a los que venimos haciendo referencia, ocupa un primer lugar el interés. Nos referimos más bien a los "intereses de clase" que en sociedades como las nuestras marcan el por qué, el para qué y el cómo del aprendizaje escolar que el adulto liga a las demás formas de aprendizaje no escolar: política, profesión, religión, arte, sociedad, etc., de una manera que no lo hace el niño. La pedagogía, que desde principios de siglo se ha ocupado de este tema, lo ha resuelto con la creación un poco artificiosa de "los centros de interés." La práctica muestra que no es aconsejable repetir el modelo creado por Ovide Decroly con los adultos. El interés por aprender se estimula cuando el "aprendiz" se siente "solicitado" por temas, problemas y cuestiones que le atañen y en cuyo tratamiento y solución puede participar sin impedimentos. Tanto es así que los programas de enseñanza que no atienden este factor de incidencia, se transforman en cosa muerta, ajenos a la realidad tangible e inmediata del adulto. Ya nadie duda que los intereses del adulto están condicionados por la clase social de la que procede. El problema pedagógico consiste, básicamente, en descubrir y procesar en función de esos intereses la educación continua que el desarrollo científico técnico, primero local y después universal, requieren.

No es exagerado decir, entonces, que el problema pedagógico de la educación del adulto se transforma en un problema socio-psicológico de raigambre política.

En función de esos intereses de clase están los contenidos curriculares que el docente debe seleccionar de común acuerdo con los alumnos adultos. No sólo contenidos literarios o políticos, sino contenidos científicos, artísticos, técnicos y otros. La supuesta ignorancia del alumno, argumento que se ha esgrimido tantas veces para negar su viabilidad del procedimiento ha quedado reducida a un problema de actitud y de procedimiento. Desde Sócrates ya nadie puede negar que a partir de una actitud positiva se puede indagar la verdad (científica) con el mínimo de elementos de juicio, interrogando, es decir buscando, investigando, despojado de pre-judicios. Nada ha desquiciado más la relación enseñanza-aprendizaje de los adultos que esa "ajenidad" con la que se suele estudiar, tanto en la escuela, como en el colegio y la universidad, un listado de temas inútiles. Lo que es ajeno a la realidad ha demostrado ser, en este caso, un mal recurso didáctico. Partiendo de los datos de la realidad inmediata se alimenta mejor y de manera menos tediosa y extraña, el interés y la participación activa en la crítica y la comparación científica con lo más distante y universal que no por eso debe abandonarse. La "ajenidad" a la que nos referimos es la tendencia a permanecer ajeno, extraño, a la realidad histórica y social del objeto de conocimiento.

5. - Otro de los factores diferenciadores de los aprendizajes del adulto es el método. Por las experiencias vitales, existenciales, etc., que trae al aula, no soporta la autoridad por la autoridad en sí misma que cierta metodología impone. La creatividad es hija del ejercicio libre de la mente humana. Métodos activos que estimu-

**PROBLEMA EJE:** Perspectiva política.

**OBJETIVOS.** Que los alumnos:

- Comprendan la relación entre una estructura social y las instituciones educativas que operan en y sobre ella;
- Valoren la dimensión política de la estructura social como instrumento de análisis y comprensión de la institución educativa;
- Comprendan la relación entre proyecto político (propio de la estructura social global) y proyecto educativo (propio de la institución educativa).

#### **CONTENIDOS**

Se propone comenzar la unidad reflexionando sobre el carácter de estructura compleja o sistema que tiene la vida social. Es importante que los alumnos aprendan a problematizar lo social sabiendo diferenciar dimensiones de análisis, que poseen cierta autonomía, porque se relacionan entre sí conformando un verdadero sistema o estructura. Se podría utilizar, por ejemplo, esta descripción de las tres instancias que componen la vida social, que realiza Jean Ladriere.

"La instancia política está formada por los sistemas de poder, es decir por los sistemas que permiten a una sociedad tomar decisiones que la comprometen como tal de forma efectiva y a través de las cuales se forja su destino histórico. La instancia económica está formada por los sistemas de producción por los que una sociedad intenta resolver el problema de su subsistencia, proporcionando a los individuos que la componen los bienes y servicios que necesitan para asegurar su

existencia biológica, sus interacciones mutuas y su participación en la vida colectiva. La instancia **cultural**, por último, está formada por los sistemas que aseguran el funcionamiento de lo que podríamos llamar el aspecto informacional de la vida social; en otras palabras, que sirven de vehículo a los significados. Aquí se pueden distinguir fundamentalmente los valores, las normas, los sistemas de representación, las diferentes "artes", los sistemas expresivos y los sistemas simbólicos". (Ladriere, 1978)

En primer lugar, es importante que los alumnos aprendan a diferenciar **procesos sociales**, reconociendo sus propias leyes, y -al mismo tiempo- a relacionarlos, sabiendo construir comprensivamente la totalidad y sus leyes como estructura.

Se puede intentar que los alumnos definan un problema social: el analfabetismo, por ejemplo, y traten de ver cómo se entrecruzan en él, tanto en sus causas como en sus consecuencias: lo económico, lo político y lo cultural.

En segundo lugar, conviene mostrar cómo la estructura social genera **instituciones**, cuyo sentido es asegurar los diferentes procesos sociales, normando y estabilizando las interacciones en función de objetivos específicos. Conviene aquí recordar lo dicho en general sobre la institución (al presentar la propuesta de los módulos) y los contenidos de los textos que proponemos como bibliografía para la unidad.

Se puede intentar que los alumnos reconstruyan la historia de alguna institución relativamente simple, un club del barrio, por ejemplo, tratando de relacionar los objetivos de su grupo fundador con las formas institucionales que toma (reglamentos, por ejemplo).

En tercer lugar, se trata de irse centrando en la dimensión política del problema de las relaciones entre la estructura social y las instituciones educativas. Para lograrlo es útil mostrar en diferentes tipos de instituciones cómo juega la dimensión política -es decir, los sistemas de poder-. Y esto, no

len la participación, la investigación y por ende la crítica (objetiva y subjetiva) facilitan la autoformación que a la postre es el único aprendizaje sólido para el adulto. La actitud y el comportamiento permisivo del profesor -que no debe confundirse con su debilidad y su inseguridad- permiten al "grupo de aprendizaje" reformular el proyecto (de estudio, de vida, etc.) con más convicción y más compromiso, involucrando ambas partes (docente y alumnos) en una tarea que constituye el eje o punto de partida sobre el cual se mueven íntegramente la experiencia y los conocimientos -científicos y no científicos- que dichas partes poseen y necesitan ampliar y mejorar.

6. - Por último la acción orientadora global. Es un factor intrínseco del proceso de aprendizaje de niños y adultos, pero que con éstos cobra un particular sentido. Se trata de una orientación activa, a base de discusiones, donde no se debe dar, sino ayudar a indagar.

... La orientación consubstancial al proceso educativo, que emana de una auténtica relación de trabajo -porque el aprendizaje conlleva trabajo- poco tiene que ver con la orientación, tanto vocacional cuanto profesional, que se realiza todavía desde gabinetes y oficinas. Hace falta crear modelos nuevos, mucho más efectivos, que respondan a los intereses de los adultos. En otras palabras, que otro de los factores que diferencian el aprendizaje del adulto, es la orientación activa, crítica -auto orientación- que se genera desde el aprendizaje mismo, formativamente.

Finalmente y aún a riesgo de reiterar cosas dichas, quisiéramos cerrar estas conclusiones subrayando que la psicología de la educación dispone de pocos elementos de juicio para demostrar con precisión de qué manera aprende el adulto, con lo cual confiesa sus limitaciones (por el momento). Sin embargo, apenas trata de resolver el problema teórico de base-problema que a nuestro juicio adquiere connotaciones filosóficas,

políticas, ideológicas y técnicas -se encuentra con que la educación de adultos, que en su primera concepción (alfabetización) nace con el advenimiento de la revolución industrial, ahora, en su segunda concepción (educación permanente) está ligada indudablemente con la revolución científica técnica, fenómeno que le ha hecho perder su vieja perspectiva de trabajo en el aula. El problema es complejo y no puede resolverlo tecnocráticamente como algunos pretenden. Empieza a ver entonces, que el adulto aprende de una manera distinta que el niño y el anciano, no sólo porque la estructura de su pensamiento es diferente a la de los niños y (en los casos de bienestar) no ha sufrido el deterioro del anciano, sino porque vive con toda conciencia el momento histórico y la estructura social que dan soporte y motivan su comportamiento, porque posee experiencias vitales que inciden en su aprendizaje actual, porque sus intereses de clase, reclaman algo más "para la lucha por la vida" que aprender sólo a "leer" las noticias del periódico, la historia de Grecia y Roma o el funcionamiento de la "radio a galena", en el mundo de la automatización y la energía atómica.

Reclaman orientación para buscar, entender, criticar y re-humanizarse, a fin de contrarrestar los efectos de un aprendizaje que no titubeamos en calificar de gibarizante. Porque aprender, lo que se llama "asimilar y acomodarse", el niño y el adulto siempre lo hicieron, desde los albores de la civilización, con pedagogía y sin ella. Sólo que ahora, al aprender, se aliena de un modo que le pesa como nunca antes.

Para eso, más que "la modificación de la conducta por efectos de la repetición de ejercicios frecuentes", creemos que el adulto aprende mediante la adquisición crítica de conocimientos, donde la vida intelectual, moral y emocional se enriquecen por la acción individual y colectiva consciente. Pero esto, al fin de cuentas, forma parte de la filosofía de la educación, punto de partida y punto de llegada del tema que hemos tratado de desarrollar.



sólo en el sentido general de que la institución es producto de **decisiones** sociales, sino también en el sentido de que rápidamente ocupan un lugar en los sistemas de poder y generan dentro de sí una trama de relaciones jerárquicas, donde la cuestión del poder, de la autoridad y del consenso sobre las decisiones tomadas, juegan un rol primordial.

Aquí se puede comparar, por ejemplo, una institución económica -como una empresa- con una institución cultural -como una escuela-, tratando de ver cuáles son los problemas comunes de **poder** (si los hay) que esas instituciones tienen que resolver. Se puede además tratar de ponderar el peso político de algunas instituciones que no son específicamente políticas, como las iglesias, los gremios, etc.

En cuarto lugar, conviene detenerse a analizar cómo en la **institución educativa** se manifiesta y opera la dimensión política de la estructura social. Para esto sugerimos detenerse en tres cuestiones (cuyo orden podría variarse, por ejemplo: 1) autoridad, 2) participación, 3) proyecto pedagógico):

1. la **participación**, como un modo de **distribución** del poder en la institución y, al mismo tiempo, como un modo de **delegación** y de **compromiso** con el todo. Es importante aquí que los alumnos sepan distinguir procesos de participación puramente "formal" o "simbólica", de otros procesos donde la participación en la toma de decisiones y en la evaluación del funcionamiento global de la institución, es una participación "real" (cfr. María Teresa Sirvent).
2. la **autoridad**, como fenómeno especialmente significativo en las relaciones de poder. Aquí es fundamental que se comprenda la naturaleza y el sentido de la autoridad en la institución educativa y sus modos de ejercitarla. Es importante que los alumnos aprendan a discernir la autoridad del autoritarismo y comprendan los mecanismos democráticos para la legitimación y el consenso. Este tema necesita un especial tratamiento, dada la característica de

**institución disimétrica** que tiene la educación : hay quienes ocupan el lugar de "maestros" y quienes el de discípulos. Las relaciones con el sistema educativo formal y con otras fuentes de autoridad no-escolares (padres, pastores religiosos, modelos de identificación) pueden ser una buena ocasión para profundizar estos aspectos **más políticos** de las relaciones entre institución educativa y estructura social.

3. el **proyecto pedagógico** de la institución y su articulación o desarticulación con el proyecto político de la estructura social, o bien con el juego (y eventualmente el conflicto) entre varios proyectos políticos. Aquí es importante ver cómo la educación es un campo privilegiado en las luchas por la hegemonía (es decir: la búsqueda de bases más amplias de consensos para el ejercicio del poder). Es importante que los alumnos aprendan a **reconocer** la relación explícita o implícita que existe entre las prácticas educativas y las prácticas políticas de la sociedad. Conviene prestar una especial atención a la praxis curricular, como traductora de una política educativa y de un proyecto.

## ● ESTRATEGIAS METODOLOGICAS

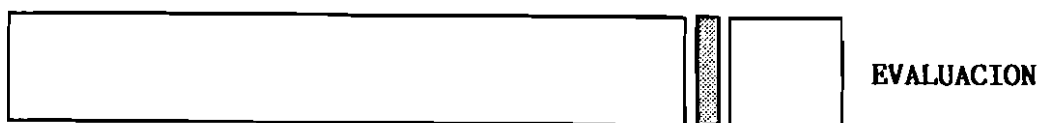
Conviene tener particularmente presentes las características generales de la reflexión pedagógica, especialmente útiles para el tratamiento de un tema como el de la institución en su dimensión política.

Se recomienda la visita a instituciones educativas y culturales, tratando de recomponer sobre los organigramas **formales** las relaciones reales de poder que puedan detectarse.

Se puede también intentar, con los alumnos, un análisis comparativo de las políticas educacionales que se formulan en las plataformas de los partidos políticos.

Otra forma de acceder al estudio de la dimensión política de la institución está en el análisis comprensivo y crítico de las fundamentaciones políticas de las leyes educativas básicas (por ejemplo: la 1420, la ley Avellaneda, la ley Domingorena, etc.). Aquí lo que importa es analizar los proyectos y los debates parlamentarios, más que el texto mismo de la ley.

También podría tomarse como forma de acceso el análisis de Diseños Curriculares, buscando su coherencia con proyectos políticos, tanto de los responsables de su propuesta como de su realización.



Es importante encontrar una forma de evaluación capaz de apreciar la habilidad del alumno para el análisis de la dimensión política de las instituciones. Se puede pensar, entre otras cosas:

- informes de visitas a instituciones, con una guía.
- informes de análisis de documentos (leyes, diseños, etc.)
- confección de fichas eruditas (citas textuales) y fichas de documentación, para evaluar la capacidad de selección de textos y de elaboración comprensiva de los mismos.

#### BIBLIOGRAFIA

● A continuación se señala la bibliografía básica para este modo de tratamiento de la unidad, precedida por la transcripción del capítulo titulado **"La tarea del educador político"** del libro *El Lenguaje de la Fe* de Paul Ricoeur, que se encuentra agotado.

Paul Ricoeur. El lenguaje de la fe.  
Cap. La tarea del educador político

Supongo que me dirijo a hombres y mujeres que no se consideran a sí mismos intelectuales no comprometidos, ni tampoco militantes sometidos a la disciplina de un partido político. Pienso más bien que me dirijo a un grupo de intelectuales que están honestamente interesados en el ejercicio de una acción eficaz como educadores políticos. Esto significa que mediante la vastedad de dicha categoría pedagógica englobamos a todos aquellos que se sienten responsables de obrar, mediante una acción de pensamiento, de palabra y de escritura, la transformación, la evolución y la revolución de sus países. Estos hombres y mujeres se encuentran en los sindicatos, en los partidos, en los grupos pensantes y en las iglesias. En este nivel de responsabilidad me mantendré en mi exposición, que tendrá dos partes: en la primera, trataré de determinar el plano en donde nosotros como educadores políticos podemos ser eficaces, en la segunda intentaré señalar las grandes líneas de dicha eficacia.

### 1. *Análisis del fenómeno de la civilización*

Antes de comenzar la descripción del fenómeno de la civilización quisiera indicar el método que utilizaré. Este será esencialmente *analítico*; con esto quiero decir que procederé mediante una serie de cortes, determinando una serie de niveles, sin preocuparme, por el momento, de articularlos. Cuando llegue el momento adecuado, explicaré la utilidad de dicho método. Esa será la tarea de la discusión posterior, a los efectos de dar un poco de unidad a

aquellos aspectos que me he visto obligado a distinguir por razones pedagógicas y didácticas.

Hagamos otra aclaración: utilizo el término "civilización" en su sentido más amplio y que comprende tres realidades: los utensilios, las instituciones y los valores. Es decir que no entraré en la discusión, tan académica como estéril, acerca de la relación entre "civilización y cultura". Dicho debate está ligado al origen diferente de los términos. En la sociología alemana la palabra *Kultur* tiende a cobrar un sentido restringido que cubre solamente la tercera realidad, es decir, el ejercicio de los valores, mientras que el vocablo *Zivilization* ha tomado rápidamente un sentido mucho más amplio que cubre las tres realidades enunciadas más arriba. Al mismo tiempo, también se habla de aculturación para señalar la presencia de la civilización en todos sus aspectos. No hay razón, por lo tanto, para detenernos en esta discusión.

Comencemos por el nivel de los *utensilios*. Entiendo por ellos un dominio muy vasto de la civilización que desborda el plano de las herramientas, las maquinarias e incluso la técnica. Utensilio es todo aquello que puede ser considerado como la acumulación de lo adquirido. En efecto, por medio de las herramientas y de las máquinas podemos comprender mejor el significado de los utensilios. En este nivel, la conservación es el primer fenómeno a destacar. Por medio de ella, el utensilio sobrevive a su uso ocasional y la innovación puede así aplicarse al instrumento conservado. Existe de esta manera, un carácter histórico completamente particular que se liga a la acumulación de los utensilios. Dicho carácter histórico consiste en que toda invención surgida en un momento de la historia o en un lugar del espacio, es adquirida con mayor o menor retraso por todos los hombres y por lo tanto, posee un destino universal innegable. La producción y la acumulación de los utensilios no implica ningún carácter nacional o la ligazón a una cultura particular, sino una adquisición universal en beneficio de la comunidad de los hombres.

Ahora bien, ese modo de adquisición, considerado desde el ángulo de la acumulación de lo adquirido y que observamos mejor en el nivel de las herramientas y de las maquinarias, caracteriza poco a poco todos los aspectos de nuestra vida. Podríamos decir de una manera general, que el utensilio tiene que ver con el conjunto de los medios y de las mediaciones que posibilitan que una colectividad humana cree nuevos bienes. De esta manera el

saber, las ciencias, en la medida en que no las consideramos solamente como invenciones actuales sino también como una adquisición colectiva, pueden ser valoradas como un utensilio cristalizado en el marco de los distintos bienes disponibles. Es justamente esta noción de "bien disponible" lo que me parece caracterizar este nivel estratégico de nuestra civilización.

Ampliando esta descripción podríamos afirmar que toda la experiencia humana, en la medida en que va dejando sus huellas, sea bajo la forma de un documento, de una escultura, etc., se desarrolla ella misma en forma de utensilio disponible. Las experiencias intelectuales, la experiencia moral o espiritual se acumulan en forma de obras, monumentos visibles, libros y bibliotecas, constituyendo "lo adquirido" de la humanidad.

Desde este ángulo, la civilización es una y cada invención se torna un derecho adquirido para todos los hombres. La historia tecnológica del género humano es la de la humanidad considerada como un solo hombre. Este hombre visto así como uno solo, arrancó a Pascal la siguiente expresión: "él aprende y recuerda sin cesar". En este sentido la civilización es un singular: existe *una* civilización, existe *la* civilización.

Este aspecto universal y único de la civilización ha existido siempre, pero sólo hoy tenemos clara conciencia de esto. Sin lugar a dudas, nuestra época es una de las primeras en asumir, como un hecho dominante, la pertenencia a una única civilización mundial, en considerarse como una sola humanidad que aumenta su capital, sus instrumentos, sus medios de trabajo, de vida y de pensamiento. Esta única humanidad que desarrolla una única civilización mundial, se asume como un solo sujeto histórico que capitaliza su saber y su poder. Como va se ha dicho, aun la misma experiencia espiritual pertenece a esta historia única, en cuanto ella se ha cristalizado en testimonios culturales durables, que se acumulan en forma de utensilio. Este es el primer nivel.

El segundo nivel es el de las *instituciones*. La primera lectura que hemos hecho de nuestra existencia es, en efecto, abstracta, ya que la civilización así definida a través de los medios disponibles en un momento histórico dado, no existe en realidad al desnudo o en estado puro. Cada grupo histórico no se apodera de su propia realidad técnica o económica más que por medio de instituciones. Ahora bien, al hacer intervenir el fenómeno institución nosotros destacamos al mismo tiempo la pluralidad de las

experiencias históricas y por lo tanto esto nos obliga a usar el término civilización en plural. Hablamos entonces de *las* civilizaciones, en el sentido de que parece a primera vista que el conjunto de las formas institucionales en las cuales la humanidad prosigue su experiencia están tan lejos que nos obliga a remontarnos en el tiempo hacia una historia múltiple. El estilo de dicha historia es el de una experiencia finita; la humanidad sólo desarrolla su conciencia a través de figuras cerradas que son aquellas que están ligadas a los múltiples sistemas institucionales que regulan su experiencia histórica. Cada civilización tomada desde este ángulo, revela sus límites históricos y geográficos. Cada una tiene sus contornos y sus zonas de influencia. Cada una, por turno, "hace su tiempo" y recorta en la historia un período marcado con su propio sello.

¿Qué entendemos aquí por instituciones? Por lo menos dos cosas. En principio las formas de existencia social por medio de las cuales son reguladas de manera normativa las relaciones entre los hombres. El derecho es su expresión más abstracta. Según este primer aspecto, vinculado a las formas de existencia social, definimos la "estática" de las sociedades. Dicha estática se engendra por medio de la maraña institucional, codificada en un sistema extremadamente complejo de legislaciones (derecho constitucional, derecho público, derecho civil, derecho penal, comercial, social, etc.). Sin embargo, la noción de institución cubre un espectro más vasto que el sistema jurídico de una sociedad dada. Si ahora consideramos a la sociedad desde el ángulo de la dinámica social, la institución no está ya representada por el derecho, sino por lo que podríamos llamar en el sentido más amplio del término, la política, es decir, el ejercicio de la decisión y de la fuerza en el nivel de la comunidad.

El método analítico que utilizo encuentra su justificación en este plano. Sólo la articulación del fenómeno de civilización en niveles distintos permite hacer visible aquello que la política tiene de irreductible en relación con la economía y con la técnica. Tener en cuenta simplemente los instrumentos en relación con la civilización, significa dejar entre paréntesis el problema fundamental del ejercicio del poder. Únicamente cuando tomamos en consideración el poder de decisión de la comunidad vista como un cuerpo, como un conjunto dotado de un poder central, es que lograremos destacar al mismo tiempo aquello que el fenómeno

político posee de original. La discusión que propondré a continuación sobre el marxismo hará surgir más claramente esta distinción. Creo conveniente establecer de entrada una clara diferencia entre el factor económico que regula el conjunto de las relaciones a propósito del trabajo y de los bienes, y aquello que llamaríamos la historia del poder. Esta última no nos plantea los mismos problemas que el factor económico, no suscita las mismas dolencias, no manifiesta la misma patología y por consiguiente no requiere la misma terapia. Podemos concebir un régimen que se proponga corregir las injusticias del orden económico y social pero que, sin embargo, adolezca de serias anomalías de orden político. Tal fue por ejemplo en nuestra historia contemporánea el caso del stalinismo. Es necesario por lo tanto distinguir claramente estos dos niveles estratégicos, técnico-económico por un lado y político por el otro. Me parece fundamental en este segundo nivel el rol de la decisión política y el ejercicio de la fuerza por medio del poder público.

Aquí la dinámica institucional se distingue no solamente de la estática de los utensilios, sino también de la dinámica referida al primer nivel. El principio de esta dinámica es la invención, la innovación y son ellas las que están ligadas al desarrollo del conocimiento, del saber científico. Este es el paso de la creación libre, mientras que la dinámica institucional está vinculada a estructuras que no pueden reducirse a otras categorías y que están completamente determinadas por el poder.

Por lo mismo, este segundo nivel requiere sus propias categorías de interpretación, siendo ellas mismas irreductibles a las consideradas en el primer orden, como la noción de utensilio, acumulación y progreso. Al utensilio le corresponde la noción de institución, a la acumulación le corresponde la decisión y al progreso le corresponde la noción de ambigüedad, queriendo significar con esto último, que nada es adquirido en el orden institucional. La experiencia histórica nos enseña en efecto, que las potencias poseen un tiempo de ascensión y otro de declinación, que hay un nacimiento y una muerte de los imperios. La política, por lo tanto, no está unida al mismo proceso de acumulación que caracteriza al utensilio. La experiencia política no es jamás una experiencia adquirida de una vez para siempre; ella admite la progresión y la regresión. Distintos momentos de la historia pueden permitir la repetición de las mismas faltas y las mismas ilusiones. Es más, una

experiencia histórica comporta la posibilidad de su declinación, su decadencia. En este aspecto podemos señalar la existencia de toda una sociología de la decadencia que es tan esencial como la sociología del ascenso.

Estamos entonces frente a un orden en el que el ejercicio del poder implica acontecimientos. No hay acontecimientos en el plano de los utensilios. Podemos, por supuesto, considerar que un descubrimiento es un acontecimiento, pero éste sólo se transforma en un fenómeno tecnológico cuando se inscribe en el desarrollo de un utensilio a los efectos de marcar su crecimiento. En este sentido, la estructura temporal de la acumulación es radicalmente diferente de la experiencia histórica del poder, el cual implica acontecimientos, pone en juego personajes, eventualmente hombres destacados, importantes, grandes hombres. A la acumulación del capital responde la "crisis", en su doble sentido de conflicto y de decisión. El orden de la crisis es el de la contingencia histórica fundamental. Justamente, al hablar aquí de ambigüedad, lo hacemos por oposición al progreso. Podemos, en efecto, hablar de progreso en el plano de los utensilios en el sentido más amplio de la palabra, que incluye no sólo las técnicas materiales, sino también las adquisiciones intelectuales y espirituales; sin embargo, aquello que los hombres hacen por medio de las instituciones es siempre incierto. La historia, vista como historia del poder, es siempre incierta. Ella es el conjunto de riesgos y peligros, la posibilidad de perder o ganar todo. En verdad, aun las mismas nociones de peligro y de salvación no comienzan a cobrar sentido más que en este plano.

El tercer nivel que consideraremos ahora es el de los valores. Surge a partir de una tercera lectura, un tercer corte en el fenómeno global de la civilización. ¿Qué queremos decir con esto? Que no hay que usar el término valor de una manera abstracta, y si vale la expresión, demasiado filosófica. Quiero decir que la reflexión del moralista acerca de los valores representa un segundo nivel de sistematización, el cual presupone una experiencia común de valores en una comunidad dada. Cuando hablo de valores, no me refiero entonces a las abstracciones elaboradas por la reflexión filosófica como es el caso de la noción de justicia, de igualdad, etc., y aun menos a aquellas solemnes esencias plasmadas en un cielo inteligible. Por valor entiendo aquellas valorizaciones concretas

tal como pueden ser aprendidas en las actitudes de los hombres en relación con otros hombres en el trabajo, con referencia a la propiedad, al poder, y a la experiencia temporal. En cuanto a este último aspecto, por ejemplo, el tiempo de una sociedad industrial no tiene ciertamente la misma significación, no está valorizado de la misma manera que el de una sociedad agrícola.

Retomaré el análisis del utensilio para mostrar su carácter abstracto en contraposición al carácter concreto del valor. En efecto, una herramienta disponible es una abstracción hasta que se le otorgue un valor y se la ubique en una historia concreta. Un utensilio no es útil ni operativo hasta tanto no sea apreciado y valorizado positivamente. Para demostrar esta afirmación tomaré dos ejemplos muy sencillos: Claude Lévi-Strauss en *Tristes trópicos* describe aquellas civilizaciones donde los utensilios aportados por el colonizador no son utilizados. Esto ocurre por el hecho de que esas civilizaciones no poseen categorías que permitan integrar dichos utensilios. Incluso se observa el perecimiento de tribus incapaces de aprovechar los instrumentos del colonizador, debido a la dificultad de incluirlos en el conjunto de valores vitales del grupo. En otro nivel histórico, se observa el mismo fenómeno en relación con la civilización griega. Esta última hubiera podido desarrollar algún tipo de herramienta a partir de las invenciones técnicas de la geometría y la física nacientes; sin embargo dichas herramientas nunca fueron sistemáticamente desarrolladas debido a que el proyecto de economizar al máximo el esfuerzo humano en la época de la esclavitud, no constituía en sí mismo un valor positivo. Solamente en el momento en que aparece la pregunta acerca de cómo ahorrar esfuerzos, es que surge positivamente el valor de reemplazar la esclavitud por medio de la máquina. Resulta entonces insuficiente señalar que la sociedad antigua no desarrolló sus técnicas porque poseía esclavos: la proposición inversa es también importante: debido a que la idea de ahorrar esfuerzo humano no se consideraba como un valor, tampoco se consideró como un valor el aumento del capital técnico disponible en una sociedad y por lo tanto el trabajo servil era pensado como suficiente.

Es siempre por medio de evaluaciones, de valorizaciones, que los instrumentos se tornan operativos. Nosotros vivimos, por el contrario, en sociedades que consideran como un valor positivo el crecimiento técnico y por ello aprecian el desarrollo de las herramientas como un instrumento al servicio de la mejora del nivel de

vida. De esta manera podemos afirmar que hoy vivimos bajo un nuevo régimen temporal que ya no se define en función de la estabilidad sino por el crecimiento continuo.

Entonces aquello que llamamos valores, es la sustancia misma de la vida de un pueblo. Esta se expresa primeramente en sus hábitos prácticos que representan de alguna manera la inercia de la estática de los valores. Debajo de esta capa de hábitos prácticos encontramos tradiciones que son como la memoria viviente de la civilización. Finalmente y en lo más profundo, encontramos aquello que puede ser el núcleo mismo del fenómeno de civilización, es decir, el conjunto de imágenes y símbolos por medio de los cuales un grupo humano expresa su adaptación a la realidad, a los otros grupos y a la historia. Por imágenes y símbolos entiendo esas representaciones del todo concretas, a través de las cuales un grupo se representa su propia existencia y su valor particular. Debíamos hablar en este sentido, de un núcleo ético-mítico que es al mismo tiempo parte del núcleo a la vez moral e imaginativo que encarna el último poder de creación de un grupo.

En este nivel de profundidad la diversidad de civilizaciones se nos torna más profunda. Podríamos decir que cada grupo histórico tiene como una idea concreta de su propio existir, que representa la forma finita de su opción de existencia. Cada grupo histórico tiene en ese sentido un *ethos*, una singularidad ética que es como un poder de creación ligado a una tradición, a una memoria, a un arraigo arraigo. Aquí, sin duda, alcanzamos el corazón concreto de la civilización, mientras que la herramienta disponible sólo representa el conjunto de las mediaciones abstractas de la existencia del grupo. Únicamente por medio del conjunto de las actitudes concretas, modeladas por la imaginación valorizante, el fenómeno humano se realiza históricamente.

Alcanzamos en este punto aquello que resulta más misterioso en la existencia histórica del hombre. En ninguna parte, efectivamente, podemos descubrir un *ethos* universal, aunque en el primer plano habíamos podido discernir la progresión de una civilización técnica universal. Ya en el segundo plano, habíamos reconocido el carácter fragmentario de la experiencia del poder. Profundizando en la experiencia ética accedemos a aquello que podríamos llamar la experiencia de la finitud histórica, dado que la humanidad ha jugado su destino en base a una diversidad de lenguas,

de experiencias morales, de espiritualidades y religiones. De esta forma, la humanidad resulta ahora una pluralidad irreductible.

Esos puñados de creatividad representados por cada una de las civilizaciones históricas, no engendran experiencias radicalmente cerradas en su relación mutua. La experiencia que poseemos sobre la diversidad de lenguas es una prueba de que si son múltiples, pueden por lo menos "comunicar". Insistimos sobre esta palabra: cuando descubrimos una lengua extranjera partimos de la base de que ella puede ser traducida. Es verdad que todo no puede ser traducido, una lengua no puede repetir a otra, sin embargo no existe lenguaje que no pueda ser representado por otro, encontrando en cada caso la equivalencia de sentido. Esta posibilidad parcial de traducir muestra que la humanidad es en el fondo una sola. Esto no obsta para que dicha unidad no pueda aprehenderse ella misma, no pueda tomar conciencia de sí más que por medio de la comunicación y no por un proceso de identificación y de nivelamiento. Mientras que en el plano técnico los hombres pueden tornarse idénticos, en el nivel profundo de la creación histórica, las civilizaciones no pueden hacerse comunicables más que según el modelo de la traducción de una lengua a otra. En este aspecto todos sabemos lo penoso que resulta el trabajo de traducción. Esto nos ubica en un plano donde la conquista de la unidad humana es verdaderamente una experiencia dolorosa.

Como hemos podido apreciar, he utilizado deliberadamente un punto de vista analítico para referirme al fenómeno de civilización, cuidándome de cualquier aproximación sistemática referida al encadenamiento de esos tres planos. Creo que no poseemos ningún instrumento de pensamiento para aprehender la totalidad del fenómeno. Esto no significa la completa ausencia de ideas o sentimientos en relación con dicha totalidad: por el contrario, nosotros vivenciamos nuestra experiencia histórica como una totalización en curso. Sin embargo, todas las totalizaciones que tratamos de nominar, de designar, resultan síntesis prematuras o violentas. En este aspecto pienso que el marxismo podría ser un buen instrumento de análisis, pero a su vez un instrumento peligroso, ya que suele ser tomado como una teoría de la totalidad. Toda teoría de la totalidad resulta demasiado estrecha y finalmente mortífera, en la medida en que ella no puede hacer justicia a aquello que hay de irreductible en el fenómeno político en rela-



ción con el plano técnico y económico, ni tampoco con aquello que hay de irreductible en el fenómeno espiritual en relación con el fenómeno político. Por consiguiente, las síntesis que podemos alcanzar deberán ser consideradas como hipótesis de trabajo que permitan pensar simultáneamente los tres planos que hemos distinguido, pero no deberán trabar la libre lectura de la diversidad histórica.

Por esta razón he puesto el acento sobre la diferencia de planos y sobre su irreductibilidad, más que sobre una eventual dialéctica de esos diversos planos.

## 2. Líneas de eficacia

Quisiera ahora decir algunas palabras acerca de la acción particular del educador político y relacionarla con los tres planos que acabamos de describir y que en adelante serán considerados como ámbitos de intervención estratégica.

Sería un grueso error creer que la acción del educador político permanece confinada al tercer nivel, es decir al de los valores. Esto sería una ilusión mortal, propia de una concepción intelectual descomprometida y desencarnada; en lo personal me opongo totalmente a esta actitud. Más bien deseo mostrar cómo existe una acción específica para cada uno de los tres niveles, un tipo específico de intervención, que no se reduce a la acción tecnocrática del primer plano, ni a la del político profesional del segundo, ni a la del escritor, del profesor o del hombre espiritual del tercer nivel.

¿Cuál es entonces la tarea y la responsabilidad del educador en el *plano de los utensilios*? La novedad que caracteriza a nuestra sociedad contemporánea consiste en que los utensilios disponibles son objeto de una prospectiva, de una planificación, y que nosotros tenemos en adelante la responsabilidad de regular su crecimiento. Con esto no estamos señalando sólo el carácter racional de la planificación, sino también la aparición de una nueva estructura humana: la estructura de la elección colectiva. En ella el hombre se siente, colectivamente, el sujeto activo de su destino. Es precisamente esta noción de elección colectiva la que deberá ser resaltada en este nivel de intervención. Especialmente en las sociedades industriales desarrolladas, el educador ya no será sim-

plemente un protestatario como lo ha sido y lo deberá ser todavía con respecto a la injusticia, a la desigualdad, frente a las antiguas y a las nuevas formas de pobreza, sino que deberá simultáneamente preparar a los hombres para la responsabilidad de la decisión colectiva.

Hasta ahora hemos tenido en cuenta la elección y la libertad como actitudes básicamente individuales. De esta forma, hemos identificado a menudo la libertad con la que posee un director de empresa cuando elabora sus previsiones personales en base al beneficio. Esta libertad de iniciativa individual fue contemporánea de una economía incoherente y de un conjunto de fatalidades económicas cuyos mecanismos eran desconocidos e incontrolables. Hoy debemos aprender a manejarnos en un mundo que será cada día en mayor medida el teatro de decisiones tomadas colectivamente. Por lo tanto, la tarea del educador me parece doble: deberá en primer lugar mostrar la significación ética de toda elección en apariencia puramente económica y en segundo término, tendrá que luchar por la edificación de una democracia económica.

En cuanto a la significación ética de toda elección económica: cuanto más se transforma la economía en una economía de previsión, más se extiende el campo de la responsabilidad. Frente a una imagen absolutamente errónea según la cual la planificación marcaría el progreso de la mecanización de la vida humana, creo, por el contrario, que el desarrollo de una economía racional representa una conquista de la decisión sobre el azar y sobre el destino. Es por ello que cobra importancia para el educador político la tarea de resaltar todas las implicaciones morales de una decisión colectiva. Ya se trate de planificaciones autoritarias como en el caso de la Unión Soviética y las llamadas democracias populares, o de planificaciones más elásticas como en Francia, toda economía planificada pone en juego una jerarquía de opciones cargadas de significación humana. En todos los casos se debe optar por el lugar y la urgencia relativas al consumo, al ocio, a los gastos que insumen el prestigio y el poder, al desarrollo de la cultura. ¿Qué es entonces lo que queremos? ¿Una economía de consumo, de prestigio, de poder? ¿O hay que sacrificar el consumo y el placer de una o dos generaciones en aras de un bienestar y un poderío ulterior? ¿Qué queremos por medio de estas opciones y qué hombre estamos haciendo? Estos son los interrogantes. Y repetimos que el educador de los tiempos modernos deberá

conjunto de presiones que ella puede ejercer sobre la moral de responsabilidad. Por otro lado, el moralismo purista no es la única malformación de esta intervención directa de la moral de convicción. El clericalismo es uno de los aspectos culpables de la confusión entre estas dos morales, que opera por la intervención directa de la comunidad religiosa en la acción política, ejercida a través de partidos, sindicatos o de grupos paraeclesialísticos. En verdad, el cristiano debe practicar una doble afiliación. Por un lado, debe adherirse al vehículo de convicción que es la comunidad eclesial y por otro, deberá vincularse a otros hombres en el plano de la responsabilidad, que es también el de la fuerza, obrando con ellos una acción que sólo puede ser laica.

Tomaré a la utopía como un ejemplo de la presión de la moral de convicción sobre la moral de responsabilidad. Pienso, en efecto, que hay una función histórica de la utopía en el orden social. Sólo la utopía puede dar a la acción económica, social y política un objetivo humano que es al mismo tiempo doble: por una parte se trata de asumir a la humanidad como una totalidad y por la otra, asumir a la persona como una singularidad. Es por esta razón que no he precisado de inmediato la noción de totalidad. Ella es parte, en efecto, de los objetivos fundamentales que ninguna experiencia puede agotar.

Tal como lo señalara hace algunos años en un debate (aún no publicado) sobre el problema de la moral marxista, existe una moral universal en la medida en que la humanidad protege su existencia como un todo indivisible. Esta función de la utopía es irreductible a cualquier análisis científico. Si es verdad que una clase social, por el hecho de haber sido aplastada, es más sensible a estos valores universales, la utopía no es sin embargo la posesión particular de algún grupo constituido. Es esa meta de una humanidad, comprendida como un solo ser sufriente y voluntarioso, que se halla en el horizonte de todos nuestros debates acerca de la desigualdad en el mundo, sobre la amenaza atómica, sobre la descolonización o sobre lo que François Perroux llama la economía generalizada.

Sin embargo, no podemos profesar simplemente la utopía de una humanidad total sin profesar al mismo tiempo aquella de la realización individual, de la vocación humana perfectamente singularizada. Este segundo aspecto resulta significativo en especial frente al anonimato y la deshumanización de las relaciones de los

individuos en el seno de la sociedad industrial. Las formas inhumanas de urbanismo, el nivelamiento de los gustos y de los talentos por medio de las técnicas de consumo y de placer, nos muestran la necesidad de luchar en dos frentes: por una parte se trata de reunir a la humanidad que se halla siempre bajo la amenaza de partirse en grupos rivales y por la otra, habrá que salvar a cada persona del anonimato en que se encuentra sumida en medio de la sociedad moderna. Es por ello que necesitamos retomar con nuevo aliento las palabras de Emanuel Mounier, cuando hablaba de la revolución personalista y comunitaria. Pero nunca habremos de separar un término de otro, puesto que lo comunitario tomado por sí mismo nos conduce al peligro del totalitarismo y lo personal, visto en sí mismo, nos conduce hacia las ilusiones del individualismo.

Nunca habremos de insistir suficientemente en el hecho de que una tesis utópica no tiene eficacia propia. Su eficacia radica sólo en la capacidad de transformar, escalón por escalón, la experiencia histórica que los hombres realizamos en el plano de las instituciones y de los utensilios. Esto hace que la utopía se torne mentirosa cuando no está articulada equilibradamente en base a las posibilidades ofrecidas por cada época. Nosotros sentimos, por ejemplo, que la igualdad es la sola verdad. Tenemos la certeza de que los hombres son profundamente semejantes, que no tienen méritos propios. Que cada uno es heredero del trabajo de los demás y que las diferencias entre los niveles de vida cuanto más grandes son, más deterioran las relaciones humanas.

Pero también tenemos claro por otro lado, que la sociedad igualitaria no puede ser inmediatamente realizada, sino por medio de una reducción progresiva de las diferencias entre los niveles y los géneros de vida. Esto es fácilmente perceptible en las democracias socialistas. Allí la escasez de técnicos superiores hace que las diferencias remunerativas sean inevitables y que la sociedad igualitaria no se realice más que a través de una acción correctiva constante, por medio de aquello que he denominado como la presión de la moral de convicción sobre la moral de responsabilidad.

Sobre el tercer nivel hay también mucho para decir. No obstante, me limitaré a proponer dos ideas que desarrollaremos más tarde en el proceso de la discusión. En principio me parece que la mayor tarea de los educadores consiste en integrar la

asumir, cada día más, la tarea de iniciar al ciudadano en el ejercicio de la elección colectiva.

Simultáneamente al hecho de ser confrontados a una labor de toma de conciencia, tendremos que luchar por la edificación de una democracia económica. La única manera, en efecto, de compensar los desplazamientos de la libertad de la zona de iniciativa individual a la zona de iniciativa colectiva, consiste en posibilitar la participación del mayor número de individuos en la discusión y la decisión colectivas. El problema de la democracia económica radica justamente en preguntarse cómo hacer para que la decisión colectiva no sea confiscada por un pequeño número de personas, ya sea el aparato de un partido, la tecnocracia o cualquier grupo de presión. El problema de la democracia económica será el gran problema del futuro ya que ésta no existe todavía en ninguna parte. Hoy sólo conocemos formas salvajes de planificación, caracterizadas por la rigidez de planes autoritarios o la coalición de intereses particulares, camuflados bajo la apariencia de intereses colectivos. Además, la burocracia existe en todas partes. En este aspecto me parece altamente significativa la lucha que contra la burocracia han llevado a cabo los yugoslavos. Pero la pregunta retorna: ¿cómo hacer para que la elección colectiva sea verdaderamente la opción de cada uno y de todos? De esta manera estamos en la situación de reencontrar en el plano económico y social la problemática planteada por los grandes pensadores políticos ingleses después de Locke y de los franceses a partir de Rousseau, es decir, el problema del contrato social o, en otras palabras, descubrir los mecanismos que permitan que la voluntad general sea la voluntad de cada uno. En el siglo XVIII este problema fue planteado como el nacimiento de la sociedad civil, hoy lo vivimos como el nacimiento de la sociedad económica.

Es así que el educador político al incluirse en esta construcción, define un plan de intervención estratégica, que lo transforma en un ser distinto al hombre de los valores o de los utensilios en la medida en que toda problemática relacionada con los utensilios se torna una cuestión de opción y en la medida en que toda cuestión de opción se transforma en una problemática moral. Resumiré este primer punto, señalando que si el desarrollo actual de nuestras sociedades es el resultado de una creación colectiva, ella convoca a su vez a una responsabilidad colectiva. Nosotros deberemos por

lo tanto crear los instrumentos de esta responsabilidad colectiva. Esto es lo que he llamado democracia económica.

Con referencia al segundo nivel, que es el plano propiamente político, éste nos ofrece la oportunidad de precisar las relaciones entre la ética y la política. Relaciones que, como bien sabemos, son bastante difíciles y están llenas de trampas.

Quisiera señalar de inmediato que en el enfoque de esta problemática adopto como línea de trabajo y también como línea de conducta personal, una distinción realmente fecunda, extraída del gran sociólogo alemán Max Weber. Este autor, en su célebre ensayo titulado *La política como profesión*, distingue dos niveles de la moral: por un lado aquello que llama la moral de convicción y por otro, la moral de responsabilidad. No es inútil recordar que Max Weber refiriéndose a esta última, la había llamado en un primer momento la moral del poder. Esta precisión es importante por lo siguiente: tengo el pleno convencimiento de que la salud de una colectividad reposa finalmente sobre el equilibrio de relaciones entre esas dos morales. Por un lado, la moral de convicción está sustentada por las sociedades de pensamiento y de cultura y por las comunidades confesantes, entre las cuales ubicamos a las iglesias. Estas encuentran aquí y no en la política propiamente dicha su verdadero punto de inserción. Por otro lado, la moral de responsabilidad es también la moral de la fuerza, de la violencia regulada, de la culpabilidad calculada. Justamente la tarea del educador consiste en mantener una tensión viva en este punto ya que, si reducimos la moral de convicción a la moral de la responsabilidad, caeremos en el realismo político, en el maquiavelismo, que es el resultado de la confusión constante entre los medios y los fines. Pero al mismo tiempo, si la moral de convicción pretende ejercer una acción directa, seríamos arrastrados por todas las ilusiones del moralismo y del clericalismo. La moral de convicción sólo puede obrar de manera indirecta, por medio de la presión constante que ejerce sobre la moral de responsabilidad y de poder. A diferencia de esta última, la moral de convicción no está ligada a lo posible o a lo razonable sino a aquello que podríamos llamar lo "humanamente deseable" o el "optimum ético". Si nosotros tomamos esta moral en su expresión más alta, tal como está expresada en el Sermón de la Montaña, parecería bastante claro que el problema no es la realización inmediata de esta moral, sino su expresión indirecta a partir del

civilización técnica universal a la personalidad de la cultura, tal como la he definido más arriba y a la singularidad histórica de cada grupo humano. En efecto, la sociedad de consumo hacia la que nos estamos dirigiendo, tiene un significado profundamente ambiguo: por un lado, ella representa sin duda el progreso y un mayor bienestar para las masas que acceden así a los bienes elementales. Por primera vez en la historia, la humanidad vive su destino no sólo por poder, a beneficio de una élite restringida. Hoy el poder de hacer historia es vivido en el nivel de las masas.

Pero al mismo tiempo, esta civilización universal ejerce sobre el centro creador de cada uno de los grupos históricos una acción de erosión, una sutil destrucción. En adelante, la gran tarea consistirá en operar un tipo de arbitraje permanente entre el universalismo técnico y la personalidad constituida en el plano ético-político en cada una de las sociedades históricas, sean aquellas que están saliendo del subdesarrollo o aquellas que han avanzado en el proceso de industrialización. Todas las luchas por la descolonización y la liberación están marcadas por esta doble necesidad de entrar en la sociedad técnica mundial y de arraigarse a la vez en el pasado cultural.

El equilibrio deberá ubicarse en el plano donde se confrontan las diferentes temporalidades, los tiempos de adquisición y de progreso, los tiempos de creación y de memoria. El mundo tecnológico es un mundo sin pasado. Cada invención borra la precedente y nos arroja sobre una suerte de futurismo. Sin embargo, la personalidad, sea individual o colectiva, sólo es tal cuando asumimos enteramente nuestro pasado junto con sus valores y sus símbolos y somos capaces de reinterpretarlo en su totalidad. Este arbitraje entre múltiples temporalidades constituye el gran problema de la cultura. Dicho problema concierne tanto a las sociedades industriales avanzadas como a aquellas que están en vías de desarrollo. Estas últimas también están amenazadas de perder su sentido por el ejercicio de la técnica pura. A medida que se desarrolla la sociedad de consumo, sentimos más vivamente la contradicción entre la racionalidad creciente de nuestros recursos y la desaparición creciente de nuestros objetivos. Esta primera tarea convoca a una segunda. Todos los valores del pasado no pueden sobrevivir. Tal posibilidad les cabe a aquellos que son susceptibles de lo que acabo de denominar reinterpretación.

De esta forma, solamente tienen condiciones de sobrevivencia las espiritualidades que dan cuenta de la responsabilidad del hombre, que otorgan un sentido a la existencia material del mundo técnico y de una manera general a la historia.

Las espiritualidades de evasión, las espiritualidades dualistas, deberán morir. En este aspecto, el cristianismo deberá llegar hasta el meollo de la crisis que obligará a adoptar una de las dos orientaciones: aquella que lo lleva hacia el platonismo y la experiencia contemplativa y que hizo decir a Nietzsche que se trataba sólo de un platonismo para el pueblo, y aquella que se dirige hacia la historia, la encarnación y realización de la fraternidad entre los hombres. En términos generales, creo que las formas de espiritualidad que no pueden dar cuenta de la dimensión histórica del hombre, deberán sucumbir bajo el peso de la civilización técnica. Pero por otro lado, pienso que sólo una reasunción del pasado y una interpretación viviente de las tradiciones, permitirán a las sociedades modernas resistir el nivelamiento operado por la sociedad de consumo. Estamos en el umbral de una tarea cultural, más precisamente una tarea de lenguaje; por medio de ella nuestra crítica de la idea de civilización se adecua a la tarea hermenéutica. Yo quisiera, sin embargo, que en el espíritu de cualquier ser humano sean diferenciadas las tres tareas que hemos asignado al educador político y que corresponden a sus tres niveles de intervención: la lucha por la obtención de la democracia económica, el ofrecimiento de un proyecto para el conjunto de los hombres y para cada persona en singular y la reinterpretación del pasado tradicional frente al ascenso de la sociedad de consumo.

## BIBLIOGRAFIA BASICA

- G. MIALARET. **Introducción a las Ciencias de la Educación.** Ginebra. Atar-Unesco, 1985.

*Se trata de un pequeño volumen de la colección "Ciencias de la Educación", que edita la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la Unesco.*

*Recomendamos el capítulo 2, Los diferentes significados de la palabra Educación, el primero de los cuales es "educación-institución"; el capítulo 3: Hechos y situaciones educacionales y el capítulo 4: Determinantes de hechos y situaciones educacionales, pueden ser útiles para definir el "campo" educativo (y la relación con la institución social) y los factores determinantes (entre los cuales las dimensiones de la estructura social misma).*

- J. DEWEY. **Democracia y Educación.** Buenos Aires, Losada, 1953.

*Es ya un libro clásico, pero puede ser útil para el desarrollo de la unidad, precisamente porque muestra la imbricación necesaria entre una opción política (y su coherencia en la praxis educativa) y las intenciones u objetivos educacionales.*

- J. LADRIERE. **El reto de la racionalidad.** Salamanca, Sigüeme - Unesco, 1978.

*El libro es el resultado de un Simposium sobre el impacto de la ciencia y la tecnología en la sociedad y la cultura contemporánea. Lo útil del libro, para la unidad, radica en las definiciones operativas sobre sistema social y sus procesos o instancias, así como el ejemplo de interacciones entre lo "informativo" (ciencia y técnica, particularmente) y lo político y económico.*

- J.C. TEDESCO, C. BRASLAVSKY, R. CARCIOFI. **El proyecto educativo autoritario.** Buenos Aires, FLACSO, 1983.

*Se trata de un estudio sociológico, que intenta demostrar cómo se configuró históricamente un proyecto educativo autoritario en la Argentina de los años 1976-1983, y puede servir como ejemplo de la necesidad de entender lo educativo también desde dimensión política.*

- A. PEREZ LINDO. **Universidad, política y sociedad**. Buenos Aires, Eudeba, 1985.

*Un excelente trabajo sobre la problemática de la articulación entre educación y política, especificado en el ejemplo de la institución universidad. Es particularmente importante el planteo que se hace en la primera parte, "Universidad y Sociedad".*

- P. RICOEUR. **El lenguaje de la fe**, Buenos Aires, Megápolis, 1978, pp. 81-99.

*Se trata de la reflexión de un filósofo cristiano, que proyecta el tema de la dimensión política de la institución educativa a determinaciones importantes del rol del educador.*

- M.W. APPLE Y N.R. KING. **¿Qué enseñan las escuelas?**, en J. Sacristán y A. Pérez Gómez: **La enseñanza: su teoría y su práctica**, Madrid, Akal editorial, 1985, pp. 37-53.

*Desde una perspectiva que suele llamarse hoy post-reproductivista se intenta un análisis del componente ideológico (legitimación político-social) de la práctica educativa, sobre todo a través de la cuestión del "currículum oculto". En esta misma obra se pueden ver los trabajos de Bernstein, Bourdieu, Dreeben. Del mismo Apple, acaba de editarse: **Educación y Poder**, Buenos Aires, Paidós, 1988 y ya estaba traducido: **Ideología y Currículum**, Madrid, Akal Universitaria, 1986.*

- MARIA T. SIRVENT. **Estilos participativos ¿Sueños o realidades?**. Revista Argentina de Educación III (1984) pp. 45-59.

*Este trabajo es particularmente útil para distinguir entre participación real y participación simbólica.*



## UNIDAD 2: Instituciones Educativas Formales y No Formales.

El sistema educativo de una sociedad debe ser la expresión de un proyecto político, es decir de la voluntad de conducir a una comunidad hacia el bien común. Tiende a ser, en las sociedades actuales, un ámbito y una herramienta eficaz en la formación de los necesarios consensos sociales, en la discusión crítica en torno a los disensos y sobre todo en la formulación participativa de proyectos comunes. Es, asimismo, la expresión de la responsabilidad del estado en el proceso de democratización de la cultura, que implica una mayor extensión cuantitativa y una mejora cualitativa de los servicios educativos.

Dentro de este marco general, hay una diferenciación interna del sistema educativo que supone reconocer en él dos circuitos diferenciados: el formal y el no formal.

Más allá de las diferentes terminologías que se usen para denominarlos, se identifica específicamente al primero con el concepto de escuela en su sentido más genérico (del nivel inicial al posgrado universitario), vinculado a nociones de certificación y acreditación, niveles, articulación, etc... Dice Gilda Romero Brest (\*): "Un sistema de Educación Formal se caracteriza por la organización, enlace y estructuración de todos los servicios educativos desde el preprimario hasta el universitario, con la inclusión de todas las modalidades y especialidades".

En cuanto al sistema Educativo No Formal, dice P. Coombs (\*\*): "La educación no formal, es conciente y objetivamente organizada y sistemáticamente conducida y está orientada a facilitar aprendizajes específicos a usuarios con necesidades particulares".

La importancia de la educación no formal es creciente en el mundo actual no sólo porque la cristalización excesiva de los sistemas formales impide la inclusión de nuevas alternativas referidas al mundo del trabajo, que se vienen multiplicando a partir de la revolución científica y tecnológica, sino por-

(\*) Educ. Formal, no Formal e Informal: Los dos circuitos de la Educ.

(\*\*) La crisis mundial de la Educ. Barcelona, Península, 1971.

que la educación no formal ofrece una solución válida para los grupos sociales que no han podido permanecer en el sistema educativo formal el tiempo suficiente: es el caso de la educación **abierta** y, en general, el de las propuestas de la educación **permanente**. En ambas, se trata de superar una limitación que genera el sistema formal, "**abriendo**" las fronteras rígidas de la educación escolarizada y reconociendo la necesidad "**permanente**" de educación.

Completando el espectro está también lo **informal** que son acciones que no buscan conciente y objetivamente ser educativas, pero que -de hecho- producen efectos educativos. Aquí cobran especial lugar los mensajes educativos informales de los Medios de Comunicación Masiva.

En el tratamiento de estos temas no sólo es importante no reducir el sistema educativo al sistema educativo formal, sino reconocer las limitaciones que éste tiene y abrirse al conocimiento de las instancias no formales e incluso informales para analizar todas a la luz del proyecto político global que se confía al sistema educativo en general. Hasta ahora las relaciones entre los distintos circuitos son en la mayoría los casos de mutua ignorancia y hasta de negación. Se trata de hacerse cargo reflexivamente de las distintas formas de interferencia, ya que el sujeto de aprendizaje es uno e interactúa permanentemente con los distintos circuitos.

Sería interesante que el grupo de alumnos, guiados por el profesor identificara algunas características deseables de un sistema educativo nacional tales como su respeto por la Constitución, reconocimiento de distintos circuitos, articulación de niveles y jurisdicciones, relativa autonomía, desburocratización, flexibilidad, descentralización, etc., y sobre esta base analizara distintas propuestas de educación formal, no formal e informal existentes en su comunidad.



Hemos decidido concluir este módulo con el abordaje del tema del rol docente, sobre el cual ofrecemos algunas reflexiones.

El docente, como agente de cambio social, cumple un rol significativo en el desarrollo normal de cada individuo, en la medida en que se constituye en figura válida como modelo de identificación y puede, de esta manera, contribuir al afianzamiento de la identidad del sujeto. Si se aspira a alcanzar un ser social que practique una convivencia democrática, participativa y responsable, se requieren docentes que vivan y se comuniquen en forma democrática, participativa y responsable.

La profesión docente cobra su sentido real en su ámbito de desempeño: la institución escolar, y ésta se sitúa en el cruce de dos ejes: por un lado, el alumno, para quien se construye un proyecto educativo que conforme sus necesidades como sujeto vital en desarrollo. Por otro, la sociedad, que reclama, según los casos, diversas orientaciones educativas. En estos momentos, se imponen cambios en la institución, que, a la vez, ejerce su influencia modificadora en los alumnos a través del ejercicio profesional docente. Podemos ver, pues, al docente como un articulador entre la institución y el sujeto que aprende. De la naturaleza de su rol dependerá la calidad de esta articulación, y, a la vez, su desempeño definirá el carácter institucional del ámbito en que se desenvuelve.

En esta recíproca interacción se juega el proceso educativo, y en las actuales circunstancias históricas, resulta preeminente la coherencia entre uno y otro elemento. Esa coherencia redundará en beneficio de todos. Es preciso hacer hincapié en esta necesidad de evitar las conductas contradictorias porque son las que marcaron la tónica de la institución escolar en los últimos tiempos: contradicción entre objetivos enunciados y metas logradas, entre propósitos indicados respecto del vínculo docente-alumno y actitudes autoritarias y distantes.

Estas circunstancias conducen a la crisis institucional escolar. Referirse al rol docente escindido de lo institucional, no es realista. Por brillantes que sean los atributos del maestro, poco podrá lograr si la organización institucional frena sus intentos de sana renovación. Y es más, no sólo su escuela deberá acordar un nuevo concepto del profesional docente sino que las demás instancias educativas habrán de funcionar en armonía sustentando la misma ideología político-educacional correspondiente a un sistema abierto, flexible y estimulador de la creatividad en la adquisición del conocimiento.

Pero el contexto sociocultural ha ido deteriorando la imagen de la profesión docente y la actitud desvalorizante del medio con respecto a quienes la ejercen, está en abierta contradicción con las exigencias que explícita o tácitamente les impone la sociedad.

Es imperiosa una revalorización ética, humana y profesional. La jerarquización de su papel productivo y el reconocimiento social de su labor, permitirá al docente un sentimiento de autovaloración que redundará en beneficio de la calidad de la educación impartida: el docente que buscamos perfilar en este Currículo es un profesional especialista en educación y como tal un trabajador consciente de sus derechos y obligaciones.

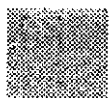
Debe preocuparse por conocer las legislaciones a que está sometido su trabajo y luchar por las reivindicaciones laborales que crea justas. Debe desarrollar una conciencia gremial que le permita incorporarse a grupos que lo representen y en los que tenga posibilidades reales de ejercer influencia y ser respetado.

La trascendencia social y humana de la tarea docente es perfectamente compatible con la defensa de los derechos que, como trabajadores, nos corresponden, en tanto sepamos también cumplir con nuestros deberes. Gran parte de la confusión y ambigüedad en que nos debatimos proviene justamente de que, por un lado se enaltece nuestra función y nuestras responsabilidades al extremo, y, por otro, se descuidan nuestros derechos como trabajadores.

Respecto a sus condiciones psicológicas y personales será deseable que el docente además de abierto, ágil, reconstructivo, autocrítico, con un bagaje suficiente de información cuente con una adecuada capacidad de **ser continente ante determinadas dificultades.**

El profesional docente que, como persona, reúne los necesarios atributos, podrá vincularse con sus alumnos desde el lugar que le corresponde como autoridad, sin autoritarismo. Podrá obrar para sus alumnos como figura de identificación y podrá contribuir junto con los demás factores educativos integrados, a lograr la institución democrática que se desea.

Los docentes en definitiva, hacen la institución que podrá ser el **continente adecuado para quienes son buenos contenedores.**



Proponemos dedicar a esta unidad un tiempo equivalente al 35% disponible.

 COLECCIONES

1. Cuadernos del Congreso Pedagógico:

*Es una serie de ocho textos, elaborados por distinguidas personalidades de la educación que integraron la Comisión Honoraria de Asesoramiento y que publicó en 1987 ELDÉBA, en adhesión a la realización del Congreso Pedagógico Nacional.*

*Se desarrollan los siguientes temas:*

- *Cultura y Educación*
- *La educación argentina: reforma y fines.*
- *La educación y el hombre argentino.*
- *La educación popular hoy.*
- *Educación, ciencia, tecnología y humanismo.*
- *Democracia e igualdad de oportunidades educativas.*
- *La estructura del sistema educacional en debate.*
- *Estructura y dimensión de la Universidad y el Post-Grado.*

*La significación y actualidad de los temas y el prestigio de los autores (entre ellos Ernesto Sábató, Monseñor Guillermo Blanco, Gregorio Weimberg, Héctor F. Bravo, Gilda L. de Romero Brest, Rubén Maidana, Adelmo Montenegro, Buenaventura Bueno, etc.) unido a la accesibilidad de su costo, hacen de este material un recurso documental de gran valor para el desarrollo de estas unidades.*

2. **Aportes para el Congreso Pedagógico Nacional.** Editado por CONICET. UNR, Rosario, 1987.

*El mismo está constituido por una serie de cuadernillos elaborados por destacados especialistas de la educación. Se desarrollan, entre otros los siguientes temas: La relación educando-educador, y la pedagogía institucional, la evaluación del proceso de aprendizaje, la educación del nivel terciario, pedagogía u-*

niversitaria, planeamiento educativo.

*Este material bibliográfico resulta de gran valor debido al interés que suscitan las diferentes temáticas y la trayectoria de sus autores (Angel Diego Márquez, Ovide Menin, Liliانا Sanjurjo, Alicia Cabezudo, Marta Díaz, y María Luisa Rossi). Los temas son abordados en forma sintética sirviendo de punto de partida para una posterior profundización de los mismos.*

3. **Serie Educación y Sociedad**, de la Biblioteca de Cultura Pedagógica de Editorial Kapelusz, que ha publicado desde 1985 una importante cantidad de trabajos relativos a los aspectos sociales, económicos y políticos de los sistemas educativos latinoamericanos y argentinos. Por ejemplo: *Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina*, de Germán Rama; *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*, de Carlos Borsotti; *La educación popular en América Latina*, de Rodrigo Parra y otros, *El sistema educativo en América Latina*, de Ricardo Nassif y otros; *Los modelos educativos en la historia de América Latina*, de Gregorio Weinberg.

## REVISTAS

### 1. **Revista Argentina de Educación.**

*Publicada por la Asociación de Graduados de Ciencias de la Educación, de la UBA, que en su quinto año ya lleva publicados 8 números, ofrece un interesante y actualizado material de consulta y análisis de temas de la especialidad.*

### 2. **Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, Buenos Aires.**

### 3. **Aprendizaje hoy, Buenos Aires.**

### 4. **Revista Española de Pedagogía, Madrid.**

### 5. **La Educación. Revista Interamericana de desarrollo educativo. UNESCO**

6. **Revista Plural.** Fundación PLURAL. Buenos Aires (Especialmente los números 1 y 2) sobre Autoritarismo.

## ➔ TEXTOS

- 1.- ABRAHAM, ADA. **El mundo interior de los enseñantes.** Gedisa, Barcelona, 1987.  
*Es un análisis de la personalidad del docente, desde una perspectiva rogeriana, de importancia fundamental para la reflexión atendiendo a que, como afirma la autora: "Un cambio es imposible de efectuarse a menos que se ejerza una actividad simultánea sobre el sistema social, las instituciones llamadas escolares y sobre la personalidad del individuo".*
2. ABRAHAM, ADA Y OTROS. **El enseñante es también una persona.** Gedisa, Barcelona, 1986.  
*Enfoque interdisciplinario aconsejable para el tratamiento del tema rol docente. Abarca los siguientes temas:*
1. *Docente ¿Quién eres?*
  2. *El enseñante y su malestar.*
  3. *Una misma profesión y universo diferentes.*
  4. *La investigación sobre la persona de los enseñantes: un mundo por descubrir*
  5. *Camino ... hacia un desarrollo personal.*
3. AGUERRONDO, INES. **Re-visión de la escuela actual.** Biblioteca Política Argentina. N°171. CEAL. Buenos Aires, 1987.  
*Es un importante aporte al análisis crítico de la institución escolar, sus antecedentes históricos y su situación actual, e incluye un apéndice documental que da cuenta de los trabajos de investigación sobre el tema, realizados entre 1980 y 1987.*
4. BERGER P. Y LUCKMANN T. **La construcción social de la realidad.** Buenos Aires, Amorrortu, 1970.  
*Texto clásico en la problemática del surgimiento de la organización social humana, los procesos de socialización primaria y secundaria, el carácter social*

*e histórico de las instituciones y del proceso del conocimiento.*

5. BRASLAVSKY, CECILIA. **La discriminación educativa en Argentina.** FLACSO - Grupo Editor Latinoamericano. Buenos Aires, 1985.

*La obra presenta un análisis de las funciones sociales del sistema educativo formal argentino. Es el resultado de una investigación sobre el pasaje del nivel primario al secundario entre 1983 y 1984. Demuestra que el sistema educativo argentino discrimina socialmente porque está estructuralmente organizado para eso. Propone el análisis de las posibilidades de modificar esta situación para lograr un sistema educativo verdaderamente democrático.*

6. DE LANDSHEERE, GILBERT . **La Formación de los enseñantes de mañana.** Narcea, Madrid, 1977.

*Ofrece una amplia reflexión científicamente fundada acerca de las exigencias de la formación inicial y continua de los docentes que va a permitir responder, hacia el final de la lectura, a la pregunta del autor: "¿Quién será el enseñante del año 2000?", dando cuenta de las características y condiciones sociales y psicológicas que definen la transformación del rol, en función de los requerimientos sociales reales.*

7. FAURE, EDGAR Y OTROS. **Aprender a ser.** Alianza -UNESCO, Madrid, 1972.

*Es ya clásico este trabajo que un grupo de distinguidos especialistas prepararon en 1971 como informe sobre la situación de la educación en el mundo: su historia, sus progresos, sus dificultades y sobre todo los interrogantes que abre su porvenir.*

*Su significación como material de encuadre de múltiples problemas educacionales, sociales y políticos lo hace especialmente aconsejable como material de consulta y referencia.*

8. GIMENO SACRISTAN J. Y PEREZ GOMEZ A.. **La enseñanza: su teoría y su práctica.** AKAL, Madrid, 1985.

*Esta obra, de gran alcance por la diversidad de temas que propone, presenta una relación con la temática del primer módulo, la parte II, cuyo título es: Enseñanza, cultura y sociedad: los efectos complejos de la transmisión cultu-*

nal en la escuela.

Abarca, en este apartado, valiosas contribuciones de importantes especialistas:

a.- Bourdieu, *Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento.*

b.- Apple y King. *¿Qué enseñan las escuelas?*

c.- Bernstein, *Clase y pedagogías visibles e invisibles.*

d.- Dreeben. *El Curriculum no-escrito y su relación con los valores.*

9. GOBLE N Y PORTER J. **La cambiante función del profesor.** Narcea, Madrid, 1980.

*La primera parte, a cargo del profesor Goble, analiza las dimensiones del rol actual de los profesores y las proyecta en el marco de una concepción en la que su función como agentes de cambio se consideren vital y clave para la construcción de una sociedad mejor.*

*La segunda parte, escrita por el profesor Porter siguiendo la misma línea de pensamiento, presenta propuestas concretas en los tres ámbitos interdependientes de un proyecto único de formación: la educación personal, la iniciación en la docencia y la formación profesional continua.*

10. MAGRASSI, MAYA FRIGERIO. **Cultura y Civilización desde Sudamérica.** Ed. Búsqueda - Yuchán, Buenos Aires, 1982.

*Un análisis crítico de distintos conceptos sociológicos y antropológicos, centrado en el tema de la dependencia cultural, con abundante selección de textos variados, adecuados para la reflexión y la discusión.*

11. PIAGET, JEAN. **¿A dónde va la educación?.** Teide, Barcelona, 1981.

*Dos escritos de Piaget, integran este libro. El primero, de 1948, es un comentario -aún vigente- del Derecho a la Educación (artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre) en el que el autor aborda la acción educativa desde el punto de vista de la interacción de los factores socio-culturales y personales.*

*El segundo, que data de 1971, presenta una visión breve y profunda del problema de la educación e incluye un diagnóstico de situación y un análisis de las tendencias y perspectivas futuras.*



12. SAVIANI, D. **Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina**, en Revista Argentina de Ciencias de la Educación, Buenos Aires N°3, Septiembre de 1983.

*El autor plantea cómo desde distintas teorías educacionales se interpreta el problema de la marginalidad con relación al fenómeno de la escolarización. Tomando como criterio el modo de concebir esta relación marginalidad-escolarización, realiza una clasificación de las teorías educativas, y analiza cómo cada una de ellas entiende las relaciones entre educación y sociedad.*

13. TEDESCO, JUAN CARLOS. **Conceptos de Sociología de la Educación**. La nueva biblioteca. CEAL, Buenos Aires, 1980.

*El texto resume las principales hipótesis que se manejan sobre la educación como fenómeno social, por ejemplo: analfabetismo, niveles educativos, estratificación social, cambio social, y educación, educación no formal, etc. Incluye una importante bibliografía sobre el tema existente hasta 1980/*

14. TEDESCO, JUAN CARLOS. **El desafío educativo: calidad y Democracia**. Colección Controversia, GEL, Buenos Aires, 1987.

*Reúne cuatro trabajos del autor en torno al tema de la calidad de la educación y la democratización del acceso a los niveles del sistema educativo. Revisten especial interés los que se refieren a nivel medio y superior.*

## BIBLIOGRAFIA DE ORIENTACION Y CONSULTA PEDAGOGICA

- AEBLI, HANS. **Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget.** Ed. Kapelusz  
Buenos Aires, 1972.
- ANDER EGG, F. **Hacia una pedagogía autogestionaria.** Buenos Aires, Humanitas, 1981
- BRUNER. **El proceso de la educación.** U.T.E.H.A., México, 1963.
- BRUNER. **Hacia una teoría de la instrucción.** U.T.E.H.A., México, 1969.
- CARRASCO, JOSE BERNARDO. **Cómo evaluar el aprendizaje.** Ed. Anaya, Madrid.
- CASTORINA Y OTROS. **Psicología Genética.** Ed. Miño, Buenos Aires, 1983.
- COLL, CESAR. **Psicología Genética y aprendizajes escolares.** Ed. Siglo XXI, 1983.
- COLL, CESAR. **Psicología y Curriculum.** Laia, Barcelona, 1987.
- DELAMONT, SARA. **La interacción didáctica.** CINCEL, Kapelusz, Madrid, 1984.
- DEMO, PEDRO. **Investigación participante.** Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1985.
- DE OLIVEIRA LIMA, L. **Educación por la inteligencia.** Buenos Aires, Humanitas, 1979
- D'HAINNAUT. **Programas de estudio y educación permanente.** Unesco, París, 1980.
- DIAZ BARRIGA, ANGEL. **Didáctica y Curriculum.** Nuevomar, México, 1984.
- EGGLESTON, JOHN. **Sociología del Currículo Escolar.** Ed. Troquel, Buenos Aires,  
1980.
- FURTH, H. **Las ideas de Piaget. Su aplicación en el aula.** Buenos Aires, Kapelusz,  
1971.

- GIMENO SACRISTAN, JOSE. **La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia.** Ed. Morata, Madrid, 1982.  
**Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo.** Ed. REI, Buenos Aires, 1988.  
**La enseñanza: su teoría y su práctica.** Ed. Akal, Madrid, 1983.
- GRUPO FRANCES DE EDUCACION NUEVA. Director: Roberto Gloton. **El establecimiento escolar, unidad educativa.** Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1985.
- INHELDER Y PIAGET. **De la lógica del niño a la lógica del adolescente.** Ed. Paidós, Buenos Aires.
- KAMII, C Y DEVRIES, R. **El conocimiento físico en la educación preescolar.** Siglo XXI, 1983. (También para primaria).
- LABINOWICZ. **Introducción a Piaget.** Fondo Educativo Interamericano, Buenos Aires, 1982.
- LEYTON, SOTO. **Planeamiento Educativo.** Ed. Universitaria, Santiago de Chile, 1969.
- MARQUEZ, DIEGO. **Psicología y didáctica operatoria.** Buenos Aires, Humanitas, 1979.
- MORENO, M.Y SASTRE, GENOVEVA. **Aprendizaje y construcción del conocimiento.** GEDISA, Barcelona.  
**Aprendizaje y desarrollo intelectual.** GEDISA, Barcelona, 1980.
- NASSIF, RICARDO. **Teoría de la Educación.** CINCEL, Kapelusz, Madrid, 1984.
- PALACIOS, JESUS. **La cuestión escolar.** Ed. Laia, Barcelona, 1978.
- PIAGET, JEAN. **Psicología y Pedagogía.** Ed. Planeta, Agostini, Barcelona.

- RATHS, L.E. Y OTROS. **Cómo enseñar a pensar**. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- SASTRE, GENOVEVA Y OTROS. **La pedagogía operatoria**. Ed. Laia, Barcelona, 1983.
- SCHWEBEL M. Y RAPH J. **Piaget en el aula**. Ed. Huemul, 1981.
- STEMHOUSE L. **Investigación y desarrollo del currículo**. Ed. Morata. Madrid, 1984.
- STEMHOUSE L. **La disciplina en la escuela. Orientaciones para la convivencia escolar**. Buenos Aires, El Ateneo, 1974.
- THOMAS, JEAN. **Los grandes problemas de la Educación en el Mundo**. Anaya, UNESCO, 1975.
- UNESCO. **La educación en marcha**. Ed. Teide. UNESCO. Barcelona, 1976.

En la elaboración de este documento de trabajo  
colaboraron los siguientes profesores:

Hilda Binstock de Kanterewicz

María Isabel Bontá

Carlos Cullen

Mónica Silvia Farías

Raquel Gutman

Celia Méndez de D'Alessio

Diseño y Procesamiento Didáctico:

Adriana Haurie