



Programa Nacional de Formación de Formadores UBV XXI

Curso Intensivo 2008

Núcleo Generador 1

**PEDAGOGÍA EMANCIPADORA: UN
COMPROMISO ÉTICO-POLÍTICO DE
LA REVOLUCIÓN BOLIVARIANA DE
VENEZUELA**

**Praxis socio-educativa insurgente para
la transformación social**



MATERIAL DE TRABAJO



Rectora: Dra. Yadira Córdova

Vicerrector: Dr. Luis Damiani

Secretaría General: Dra. Xiomara Muro

**Oficina de Investigación Acción y Análisis
de Coyuntura. Vicerrectorado**

Comisión para la presentación del

Programa Estratégico Nacional de

Formación de Formadores UBVXXI

**Profesora Omaira Bolívar (Coordinadora
Nacional PNFF-UBV 2008)**

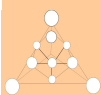
**Glenis Rodríguez, Johanna Rivero, Lucas
Verduga, María Victoria Silva, Wilmer
López, Agustín Rivas, Oscar González y
Adrián Torres Marcano.**

Índice

Presentación.....	4
Objetivos.....	9
Referentes Problematicadores.....	11
Consideraciones Metodológicas.....	12
Actividades Orientadoras.....	14
Bibliografía.....	15

MATERIAL DE LECTURA

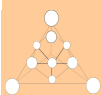
Selección de Textos.....	17
La construcción del saber y del saber hacer: Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica, Diferencia y Relaciones. DR. RICARDO LUCIO	22
Pedagogía de la autonomía (Selección) PAULO FREIRE.....	29
Una mirada crítica a la práctica docente a través de las relaciones de poder. RIGOBERTO MARTÍNEZ ESCÁRCEGA.....	36



Presentación

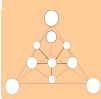
La relación educación-pedagogía nos sitúa en una praxis concreta de construcción y orientación de un proyecto de formación humana; se traduce y manifiesta como proceso de formación de la subjetividad que representa el ser humano en tanto realidad antropológica, histórica y social; una dinámica compleja que pasa por la riqueza del contexto y de la diversidad que representa la coexistencia conflictiva de opciones dentro de espacios de determinación, de continuidades y discontinuidades, de rupturas y reconstrucciones. La práctica educativa es un acontecimiento no sólo individual sino cultural, social y colectivo. En tanto práctica humana, colectiva, se expresa como dinámica reproductora o transformadora de la realidad social. Los procesos de formación definen los sentidos e intencionalidades que les imprimen las necesidades, intereses y expectativas de los sujetos involucrados. Representa una dinámica social que expresa la relación dialéctica, histórica y conflictiva entre la determinación de lo que somos y la fuerza del movimiento de construcción de lo posible, de lo que podemos llegar a ser como proyecto humano inacabado.

Desde una perspectiva histórico crítica, el reconocimiento de la posibilidad como dimensión de lo concreto en el complejo de tensiones y contradicciones que constituye la trama de contextos, dentro de las cuales se construye el proyecto humano, comporta la fuerza moral del compromiso y de la responsabilidad que orienta la intencionalidad de la voluntad asumida ante los desafíos y retos que desde las relaciones de poder se nos plantean. Por ello el carácter comprometido, ético y político, de la responsabilidad en la orientación de proyectos pedagógicos emancipadores en tanto proyectos de formación humana, sentido de la pedagogía radical como reflexión y práctica consciente para la transformación.



La pedagogía radical implica la visión utópica de formación desde un humanismo crítico. En tal sentido constituye una praxis militante y revolucionaria en la que la utopía se traduce en un desafío a los límites definidos desde la realidad dada. Desde una perspectiva dialéctico-crítica, utopía significa la construcción de una visión de posibilidad desde la cual los sujetos se insertan en la dinámica compleja de su historia como proceso en construcción, intervienen su propia realidad ampliando el horizonte de la perspectiva de una realidad distinta, lo que requiere del conocimiento y del entendimiento desde la razón sensible que hace posible el desbloqueo movilizador de las conciencias en la riqueza de un proceso inacabado de apropiación crítica de las contradicciones y múltiples relaciones en las que se despliegan las posibilidades de los sujetos actores en la diversidad de prácticas de realización y en la definición de proyectos de alcance social, cultural e histórico.

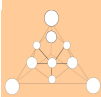
La pedagogía radical se inscribe en lo concreto del proceso de construcción de subjetividad. Por ello se constituye como proceso insurgente, develador de las raíces históricas y geopolíticas del poder hegemónico; proceso que desenmascara la razón y tendencia del denominado *status quo* como expresión reproductora de un orden elitista, meritocrático, plutocrático y excluyente que sitúa al planeta entero en la dramática encrucijada de la destrucción o la salvación. La pedagogía radical como praxis revolucionaria opta por la salvación del planeta y de la humanidad, solo posible en el reconocimiento de las lógicas perversas que someten a grandes mayorías del mundo a una situación de hambre, de miseria y de exclusión. Una praxis pedagógica radical se orienta hacia un proceso de construcción de la educación y la cultura como procesos críticos e insurgentes de las contradicciones socio-políticas dadas en el marco de las relaciones de poder; la pedagogía radical implica el reconocimiento y la revelación, desde la razón sensible, de las contradicciones de la realidad sustentándose en una epistemología crítica que desenmascara y reconstruye. De allí su alcance como praxis que emerge en resistencia desde la indignación necesaria ante la injusticia social. Una pedagogía incluyente de la diversidad



cultural y de la diversidad de saberes; una pedagogía del entendimiento y de la sensibilidad, del ser integral desde la formación en los diversos sentidos ético, estético, político, comunitario, ecológico, social, científico, filosófico, técnico; una pedagogía de lo posible, de la esperanza, de la alegría en la inconclusión, en la incompletitud, del reconocimiento de la condición humana, una pedagogía del deseo, de la pasión, de la entrega, de la solidaridad, de la compasión; una pedagogía comprometida por la causa social de los oprimidos; una pedagogía del amor.

En este sentido, la educación radical y la pedagogía crítica están articuladas a un proceso de deconstrucción de la realidad, develamiento de las condiciones reales de existencia, en el marco del trabajo concreto realizado por los sectores populares como fuerza necesaria en las dinámicas de superación de las situaciones de dominio, explotación y opresión. De allí la necesidad de la resistencia en una práctica socio-política de formación orientada hacia la construcción de una hegemonía popular para la emancipación. En el marco del proceso revolucionario de transformación, la educación es un factor estratégico en la formación de la nueva subjetividad política que requiere un proceso de emancipación como alternativa antagónica frente al capitalismo dependiente y contra los modelos reproductores de las condiciones sociales e ideológicas del sistema dominante neoliberal. Es por ello que la pedagogía radical es profundamente una praxis política anticapitalista, antiimperialista y antineoliberal, una praxis de construcción socialista de la organización y de las relaciones sociales.

La práctica política revolucionaria tiene un contenido socioeducativo fundamental porque la educación es un factor de reconocimiento, develamiento y de organización popular. El trabajo político tiene que plantearse la Educación Popular como alternativa de participación, de formación en la lucha y en la resistencia, de organización, de elevación del nivel cultural del pueblo, de formación de cuadros para la producción, de construcción de una cultura y

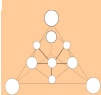


espiritualidad socialista, de fortalecimiento de la conciencia popular antiimperialista y socialista.

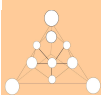
En el contexto actual venezolano, estamos llamados a reflexionar y actuar desde la dinámica propia de quienes se saben en un proceso de transformación social que implica deconstrucción (como crítica a las estructuras caducas y sustitución por otras), construcción, producción y revolución. La construcción de una patria socialista, pasa por reconocer-nos desde la otredad, pasa por revisarnos crítica y auto-críticamente en todos los procesos y espacios. Por ello, la Revolución Bolivariana como proceso democrático, incluyente, equitativo anti-imperialista dialógico y formador de hombres y mujeres al servicio de la emancipación, tiene el deber y el compromiso ético-político de responder a los intereses, intencionalidades y necesidades concretas de la realidad de las clases populares que conforman la amplia mayoría social venezolana en sus diferentes ámbitos. La nueva institucionalidad debe profundizarse desde una transformación encaminada y movilizadora desde las bases populares, es decir desde el poder popular. Es con la participación de las comunidades que podemos avanzar en la construcción y consolidación de un sistema de educación al servicio de la humanidad y no al servicio de unos pocos.

La educación emancipadora como proyecto y práctica consciente de formación ético-política implica el reconocimiento de la cultura insurgente, el poder popular y la ideología socialista, *ethos* revolucionario, como elementos necesarios e indispensables para desafiar el orden capitalista establecido en las formalidades constituidas desde las bases del sistema capitalista y otorgarle desde otra mirada, subversiva y resistente un desafío permanente a las formas de dominación y castración de los saberes, en la capacidad que todos y todas tenemos de producir conocimientos desde la construcción y asunción de nuevos lenguajes culturales y saberes populares, hacia la movilización del esfuerzo de una nueva hegemonía.

La educación de la revolución venezolana, en el marco del proyecto bolivariano de transformación social, como proceso de formación socialista



vinculado a valores y principios anti-imperialistas, a principios humanistas de solidaridad, integración y realización integral del ser humano, debe sostenerse en una praxis pedagógica radical. Una pedagogía como práctica socio-política, fuerza estratégica revolucionaria ante los cambios radicales de la sociedad venezolana, que a su vez se traducen en referencia política, moral y pedagógica para los pueblos oprimidos de América Latina y del Mundo, sitúan a la educación en sus diversas expresiones en una dinámica profunda de transformación. El Poder Popular, en el contexto del desarrollo de un modelo económico-social socialista, marca las tendencias hacia donde debe orientarse la redefinición de la educación en sus principios, fundamentos, programas de formación, curriculares, métodos pedagógicos y de investigación, las relaciones e interacciones con los desarrollos de las comunidades rurales y urbanas, la inserción en nuevas formas de inclusión considerando la diversidad y carácter multiétnico y multicultural de nuestra condición de pueblo mestizo. Se trata de un profundo esfuerzo por desarrollar una educación como expresión de los movimientos populares que están definiendo la realidad de las transformaciones de la realidad venezolana, latinoamericana y de los pueblos oprimidos del sur.



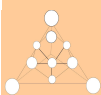
Objetivos

Objetivo General

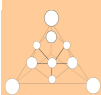
Promover sensibilidad crítica sobre una praxis pedagógica emancipatoria radical y solidaria comprometida con la formación integral alternativa de la subjetividad que requiere la revolución bolivariana hacia el socialismo del siglo XXI, desde la complejidad de una ética del quehacer, una estética de la relación y una poética del saber y del conocimiento para la consolidación colectiva de una vida digna, de la felicidad de los pueblos y la construcción de un mundo justo, integrado y solidario.

Objetivos Específicos

- Impulsar, desde el pensamiento crítico, una práctica radical socioeducativa, como proceso de ruptura con formas y esquemas de dominación ideológica orientado a la formación del sujeto político-protagónico del movimiento popular por la emancipación y construcción de nuevas formas de organización social.
- Concienciar la situación de dominación, explotación y exclusión en el contexto de las relaciones económicas, políticas, sociales e ideológicas capitalistas, propiciando procesos y prácticas de ruptura radical con la estructura ideológica y educativa reproductora de las condiciones de opresión.
- Interpretar ética y políticamente la educación como proceso cultural e histórico en el que los grupos sociales nos situamos en relaciones asimétricas de poder de dominación y de poder de resistencia ante el sufrimiento, la exclusión y la opresión del ser humano.

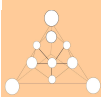


- Rescatar y fortalecer a través de la educación socio-crítica la identidad popular en sus formas comunicativas, culturales, organizativas y cognoscitivas, atendiendo a la responsabilidad militante, la disciplina política y el rigor táctico y estratégico desde valores socialista revolucionario.
- Analizar el proceso de educación popular en el marco de la estrategia ético-política, Moral y Luces de la Revolución Socialista Bolivariana, como alternativa emergente del proyecto antiimperialista, anticolonialista y humanista radical de construcción e integración latinoamericana por la causa social de los pueblos oprimidos.
- Determinar principios socio-críticos de interpretación histórico-dialéctica de la relación entre Socialismo del Siglo XXI, Ética Revolucionaria y Pedagogía Emancipadora de la Resistencia Popular como espacio estratégico para la determinación de políticas públicas de educación en función del bien colectivo, la inclusión y la justicia social.



Referentes Problematicadores

- La Educación como relación ético-política en la formación de la subjetividad social. Alcances epistemológicos y socio-críticos.
- Pensamiento pedagógico emancipador indo-afro-americano: entre el coloniaje y la emancipación; la dominación y la resistencia.
- Dialéctica de la resistencia, educación insurgente y práctica social emancipadora: bases socio-críticas de la pedagogía radical. Una opción de transformación social por la dignidad del ser humano.
- Educación y Pedagogía como procesos sociopolíticos. Modelo Educativo del Sistema Capitalista Neoliberal vs. Educación Radical en el Proyecto Bolivariano de Transformación Socialista del Siglo XXI.
- Moral y Luces. El proyecto de Educación Popular desde el compromiso por la causa social.
- La Pedagogía Radical como espacio de construcción y orientación de la educación como proceso socio-político de movilización popular en la conformación de valores de trabajo humanizador, solidaridad integradora, identidad política, cultural y social desde la comprensión de la situación de relaciones conflictivas de poder a través de la investigación alternativa y la planificación estratégica orientada a la organización colectiva para la transformación emancipadora.



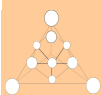
Consideraciones Metodológicas

Se proponen escenarios de reflexión y participación, a través de un complejo de actividades y recursos orientados a generar una problematización sobre el quehacer del profesor ubevista como intelectual orgánico, como humanista revolucionario, como militante del Proyecto Bolivariano, entendiendo el Proyecto Bolivariano como propuesta integral de transformación social y como utopía concreta de formación consciente de la nueva subjetividad que requiere el proceso socialista emancipador latinoamericano.

En el marco de una estética de la relación, desde el diálogo de saberes, el reconocimiento del otro y la razón sensible, se participará en una construcción colectiva de propuestas pedagógicas, en un espacio de movilización creadora, motivadora y potenciadora de realidad posible y necesaria como misión de la universidad vanguardia del movimiento popular bolivariano.

Para ello los debates se darán con rigor metodológico dentro de una organización estratégica de mesas de trabajo de equipos y de exposiciones colectivas dentro de un clima en que el encuentro poético-musical y literario se constituye en razón de humanización y posibilidad pedagógica radical de formación integral revolucionaria para orientar el trabajo en la revisión, rectificación y reimpulso de una praxis que requiere del esfuerzo revolucionario y el compromiso ético-político necesario e indispensable para la comprensión crítica y autocrítica en el transcurso de nuestra formación cotidiana como educadores y educadoras que nos sabemos seres inconclusos y que por ello mismo, optamos por la producción de saberes al servicio de la Humanidad.

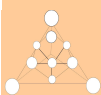
En este espacio concreto, se exige de todos y todas la asunción crítica de los problemas planteados desde la discusión, el debate, el encuentro que sólo se alcanzan con el verdadero diálogo. Debido a esto, optamos por la formación integral y no la mera recepción de información y de producción de conocimientos



fragmentados, lo cual nos invita a crear, producir, inventar, construir desde una lógica distinta; es decir, en el sentido de la otredad y la curiosidad epistemológica.

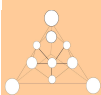
Se trata de movilizar la participación y el compromiso hacia la construcción de una propuesta y una práctica socio-educativa orientada al impulso de dinámicas insurgentes de organización popular en la ruptura con formas de reproducción, de explotación, exclusión e injusticia social desde la apropiación crítico-política de las situaciones-problemas del quehacer y vida comunitaria en el marco de una visión de trascendencia ético-política desde el Proyecto Bolivariano de justicia social, solidaridad, educación popular, integración político-ideológica latinoamericana.

De allí la propuesta desde la perspectiva dialéctico-crítica de estrategias metodológicas y técnicas grupales de aprendizaje en acción, comunicación, participación dialógica y creadora.



Actividades Orientadoras

- Desarrollo de un análisis de la Pedagogía y de la Educación como procesos sociales, ideológicos y políticos, desde una perspectiva histórico-crítica de la realidad, orientado a develar sus implicaciones complejas en los contextos de construcción y potenciación de la subjetividad.
- Interpretación crítica de la relación entre dialéctica, educación y práctica social como criterios epistemológicos de la pedagogía radical.
- Sistematización de propuestas alternativas orientadas a la concreción de una práctica pedagógica emancipadora considerando sus alcances transformadores en el contexto de la Revolución Socialista Bolivariana, desde una estética de la relación, una ética del quehacer y una poética del saber y del conocimiento que definan la praxis socio-política del profesor ubevista como intelectual orgánico comprometido con la causa de los sectores históricamente oprimidos.



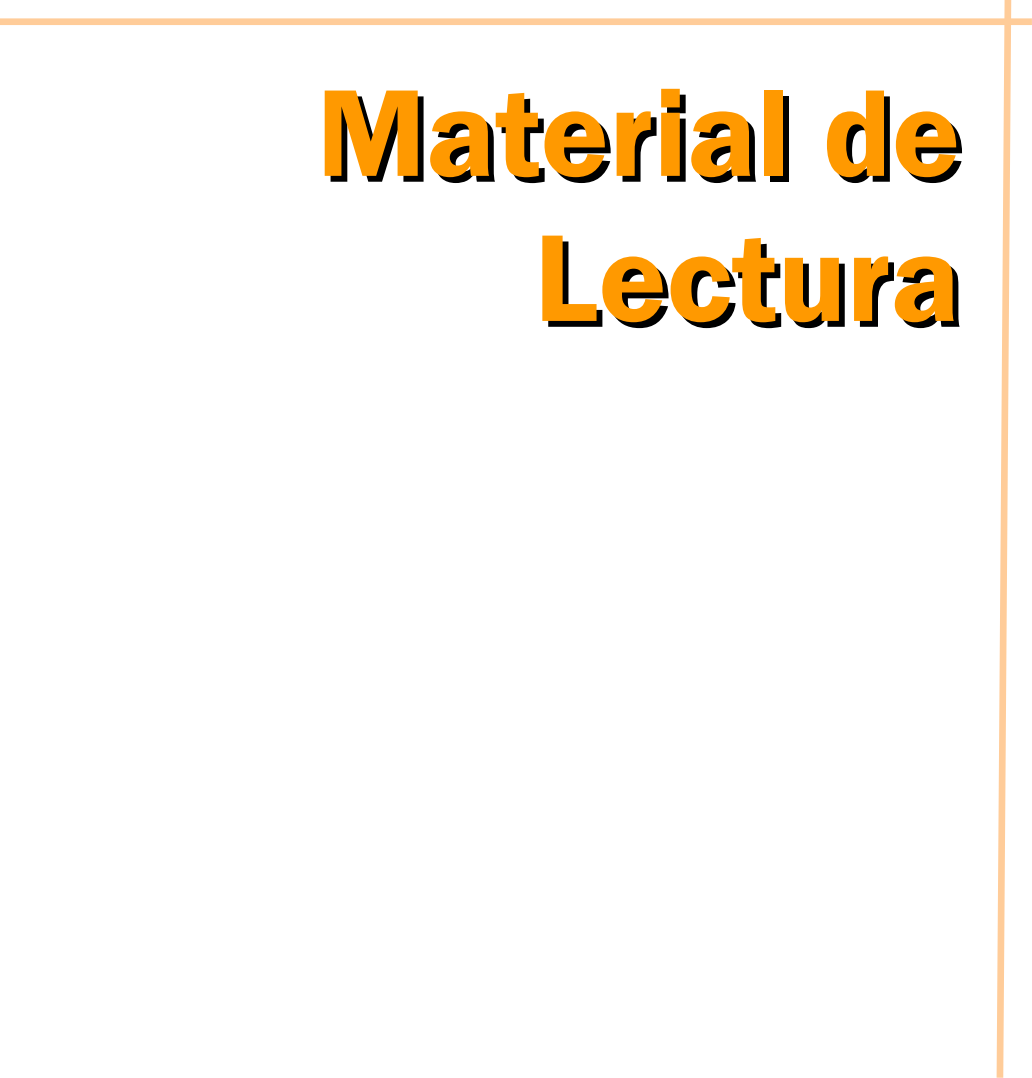
Bibliografía

-Freire, Paulo. Pedagogía de la autonomía. México, Siglo XXI, 1997.

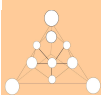
-Lucio, Ricardo. La construcción del saber y del saber hacer: Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica, Diferencia y Relaciones. Colombia. Revista de Educación y Pedagogía N° 8 y 9 Universidad de la Salle, XI, N° 17, julio de 1989.

-Martínez, Rigoberto. Una mirada crítica a la práctica docente a través de las relaciones de poder.

Extraído de: www.fundacionmclaren.org/

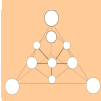


Material de Lectura



Selección de Textos

Los que trabajan tienen miedo a perder el trabajo.
Los que no trabajan tienen miedo a no encontrar nunca trabajo.
Quien no tiene miedo al hambre, tiene miedo a la comida.
Los automovilistas tienen miedo a caminar
y los peatones tienen miedo a ser atropellados.
La democracia tiene miedo de recordar
y el lenguaje tiene miedo de decir.
Los civiles tienen miedo a los militares,
los militares tienen miedo a la falta de armas,
las armas tienen miedo a la falta de guerras.
Es el tiempo del miedo.
Miedo de la mujer a la violencia del hombre
y miedo del hombre a la mujer sin miedo.
Miedo a los ladrones, miedo a la policía.
Miedo a la puerta sin cerradura, al tiempo sin relojes,
al niño sin televisión, miedo a la noche sin pastillas para dormir
y miedo al día sin pastillas para despertar.
Miedo a la multitud, miedo a la soledad,
miedo a lo que fue y a lo que puede ser,
miedo de morir, miedo de vivir.



Eduardo Galeano.

Educando con el ejemplo

Eduardo Galeano

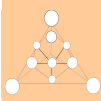
Enviado por [La nación.net](http://La.nación.net). Colombia, 28 de abril.

La escuela del mundo al revés es la más democrática de las instituciones educativas. No exige examen de admisión, no cobra matrícula y gratuitamente dicta sus cursos a todos y en todas partes, así en la tierra como en el cielo: por algo es hija del sistema que ha conquistado, por primera vez en toda la historia de la humanidad, el poder universal.

En la escuela del mundo al revés, el plomo aprende a flotar y el corcho, a hundirse. Las víboras aprenden a volar y las nubes aprenden a arrastrarse por los caminos.

Los modelos del éxito

El mundo al revés premia al revés: desprecia la honestidad, castiga el trabajo, recompensa la falta de escrúpulos y alimenta el canibalismo. Sus maestros calumnian a la naturaleza: la injusticia, dicen, es ley natural. Milton Friedman, uno de los miembros más prestigiosos del cuerpo docente, habla de «la tasa natural de desempleo». Por ley natural, comprueban Richard Herrnstein y Charles Murray, los negros están en los más bajos peldaños de la escala social. Para explicar el éxito de sus negocios, John D. Rockefeller solía decir que la naturaleza recompensa a los más aptos y castiga a los inútiles; y más de un

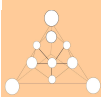


siglo después, muchos dueños del mundo siguen creyendo que Charles Darwin escribió sus libros para anunciarles la gloria.

¿Supervivencia de los más aptos? La aptitud más útil para abrirse paso y sobrevivir, el *killing instinct*, el instinto asesino, es virtud humana cuando sirve para que las empresas grandes hagan la digestión de las empresas chicas y para que los países fuertes devoren a los países débiles, pero es prueba de bestialidad cuando cualquier pobre tipo sin trabajo sale a buscar comida con un cuchillo en la mano. Los enfermos de la patología antisocial, locura y peligro que cada pobre contiene, se inspiran en los modelos de buena salud del éxito social. Los delincuentes de morondanga aprenden lo que saben elevando la mirada, desde abajo, hacia las cumbres; estudian el ejemplo de los triunfadores y mal que bien hacen lo que pueden para imitarles los méritos. Pero «los jodidos siempre estarán jodidos», como solía decir don Emilio Azcárraga, que fue amo y señor de la televisión mexicana. Las posibilidades de que un banquero que vacía un banco pueda disfrutar, en paz, del fruto de sus afanes son directamente proporcionales a las posibilidades de que un ladrón que roba un banco vaya a parar a la cárcel o al cementerio.

Cuando un delincuente mata por alguna deuda impaga, la ejecución se llama ajuste de cuentas; y se llama plan de ajuste la ejecución de un país endeudado, cuando la tecnocracia internacional decide liquidarlo. El malevaje financiero secuestra países y los cocina si no pagan el rescate: si se compara, cualquier hampón resulta más inofensivo que Drácula bajo el sol. La economía mundial es la más eficiente expresión del crimen organizado. Los organismos internacionales que controlan la moneda, el comercio y el crédito practican el terrorismo contra los países pobres, y contra los pobres de todos los países, con una frialdad profesional y una impunidad que humillan al mejor de los tirabombas.

El arte de engañar al prójimo, que los estafadores practican cazando incautos por las calles, llega a lo sublime cuando algunos políticos de éxito ejercitan su talento. En los suburbios del mundo, los jefes de Estado venden los saldos y retazos de sus países, a precio de liquidación por fin de temporada,

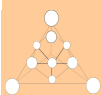


como en los suburbios de las ciudades los delincuentes venden, a precio vil, el botín de sus asaltos.

Los pistoleros que se alquilan para matar realizan, en plan minorista, la misma tarea que cumplen, en gran escala, los generales condecorados por crímenes que se elevan a la categoría de glorias militares. Los asaltantes, al acecho en las esquinas, pegan zarpazos que son la versión artesanal de los golpes de fortuna asestados por los grandes especuladores que desvalijan multitudes por computadora. Los violadores que más ferozmente violan la naturaleza y los derechos humanos, jamás van presos. Ellos tienen las llaves de las cárceles. En el mundo tal cual es, mundo al revés, los países que custodian la paz universal son los que más armas fabrican y los que más armas venden a los demás países; los bancos más prestigiosos son los que más narcodólares lavan y los que más dinero robado guardan; las industrias más exitosas son las que más envenenan el planeta; y la salvación del medio ambiente es el más brillante negocio de las empresas que lo aniquilan. Son dignos de impunidad y felicitación quienes matan la mayor cantidad de gente en el menor tiempo, quienes ganan la mayor cantidad de dinero con el menor trabajo y quienes exterminan la mayor cantidad de naturaleza al menor costo.

Caminar es un peligro y respirar es una hazaña en las grandes ciudades del mundo al revés. Quien no está preso de la necesidad, está preso del miedo: unos no duermen por la ansiedad de tener las cosas que no tienen, y otros no duermen por el pánico de perder las cosas que tienen. El mundo al revés nos entrena para ver al prójimo como una amenaza y no como una promesa, nos reduce a la soledad y nos consuela con drogas químicas y con amigos cibernéticos. Estamos condenados a morirnos de hambre, a morirnos de miedo o a morirnos de aburrimiento, si es que alguna bala perdida no nos abrevia la existencia.

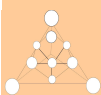
¿Será esta libertad, la libertad de elegir entre esas desdichas amenazadas, nuestra única libertad posible? El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a

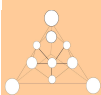


aceptar el futuro en lugar de imaginarlo: así practica el crimen, y así lo recomienda. En su escuela, escuela del crimen, son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación. Pero está visto que no hay desgracia sin gracia, ni cara que no tenga su contracara, ni desaliento que no busque su aliento. Ni tampoco hay escuela que no encuentre su contraescuela.

Algunas interrogantes en torno a la temática planteada:

1. ¿Qué nos dice la escuela del mundo al revés?
2. ¿En que lógica se encuentra situada?
3. ¿Qué podemos decir de los maestros de la escuela del mundo al revés? ¿Nos identificamos con ellos o nos oponemos a ellos? ¿Por qué? Argumente su respuesta.
4. ¿Describa brevemente la contraescuela a la escuela del mundo al revés?



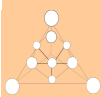


La construcción del saber y del saber hacer: Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica, Diferencia y Relaciones.

DR. RICARDO LUCIO

**EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA,
ENSEÑANZA Y DIDÁCTICA,
DIFERENCIAS Y RELACIONES¹**

¹ Una primera versión de este ensayo circuló entre alumnos y profesores de la Universidad Pedagógica en el primer semestre de 1989. Se trata de un material de discusión. En particular debo agradecer los aportes enriquecedores de un seminario del Departamento de Psicopedagogía, con los profesores Germán Vargas, Pilar Unda, Rafael Avila y Nohora Pabón. El artículo refleja, de todos modos, mi posición personal del momento.



Dr. Ricardo Lucio A.²

En primera parte del presente ensayo algunos puntos de vista desde los cuales se pueda precisar un poco los alcances y diferencias entre los términos educación, pedagogía, enseñanza y didáctica. En la segunda parte planteo, con base en ejemplos, la necesidad de que el teórico y el práctico de la educación logren una coherencia mutua entre los quehaceres, íntimamente relacionados, de educar, enseñar, hacer pedagogía y hacer didáctica.

PRECISIÓN CONCEPTUAL

Se habla muchas veces de pedagogía, cuando en realidad se está haciendo didáctica. Se confunde con frecuencia el quehacer educativo con el simple enseñanza. Se menciona, por otro lado, el diseño curricular y se alude al movimiento pedagógico. En algunos textos se identifica la pedagogía como la ciencia de la educación, aunque también se habla de ciencias de la educación (en plural). Aluden unos a la tecnología educativa, cuando en realidad debería hablarse mas bien de tecnología de la enseñanza. No se tiene claridad sobre si el profesor es un profesional de la pedagogía o un experto en didáctica. En fin, muchos superponen los términos educación y pedagogía, otros los de enseñanza y didáctica, como si fueran sinónimos.

Existe, a mi manera de ver, cierta confusión conceptual en el empleo de los términos educación, pedagogía, enseñanza, didáctica. Sugiero a continuación un enfoque, algo esquemático y ciertamente muy personal, mediante el cual se puede precisar el alcance temático específico y las relaciones mutuas entre estos cuatros dominios.

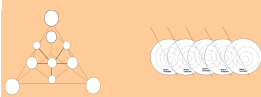
Educación

De los términos enunciados, quizá el más amplio sea el de educación. Comienzo por él. Más que una definición, intento realizar una aproximación a lo fundamental del concepto.

El hombre es un ser en continuo crecimiento. Crecer significa muchas cosas: evolucionar, desarrollarse, adaptarse, asimilar, recibir, integrarse, apropiarse, crear, construir. Este crecimiento se realiza (como en todo ser biológico) gracias a un permanente intercambio con el medio; y ese medio es (específicamente para el hombre) eminentemente social. Educación, en sentido

² Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad Javeriana, Bogotá. Doctor en Filosofía (Educación), Universidad de Bonn, Alemania Federal.

Lo que sucede es que la sociedad capitalista, interesada ante todo en la producción de mercancías por un hombre convertido en mercancía, ha puesto un doble límite a ese crecimiento: por un lado permite crecer en el sentido pasivo de recibir las destrezas necesarias para producir eficientemente y, como consecuencia, limita el crecimiento al tiempo necesario para alcanzar la medida estándar de trabajador-mercancía. El concepto de educación se restringe entonces, por un lado, a transmitir la información y desarrollar las destrezas necesarias para adaptarse al sistema de producción y, por el otro, se limita a una edad humana determinada: hay una época para educarse y otra diferente para producir.



amplio, es el proceso por el cual la sociedad facilita, de una manera intencional o difusa, este crecimiento en sus miembros. Por tanto, la educación, es ante todo una práctica social, que responde a, o lleva implícita, una determinada visión de hombre (de lo que he llamado su crecer).

Contra estas restricciones se enfrentan conceptos contemporáneos tales como el de educación liberadora y educación para la autodeterminación (que superan el estrecho marco de la educación-transmisión) y el de educación permanente (para un crecimiento en sentido amplio, que dura toda la vida).

Pedagogía

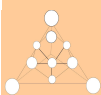
El proceso educativo puede desarrollarse de una manera artesanal, casi que intuitiva, como lo han desarrollado todos los pueblos, en el transcurso de su historia. En este sentido existe un saber implícito no tematizado en la práctica educativa de todos los pueblos, que forma parte de su acervo cultural y que llamaría "saber educar". En la medida en que este saber se tematiza y se vuelve explícito, aparece la pedagogía. Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el "saber educar" implícito se convierte en un "saber sobre la educación" (sobre sus "¿cómos, su por qués, sus hacia dónde?"). El desarrollo moderno de la pedagogía como ciencia o mejor, del saber pedagógico como saber científico³ significa adicionalmente la sistematización de este saber de sus métodos y procedimientos, y la delimitación de su objetivo, en una palabra, su configuración como disciplina teórico-práctica. Por tanto, la pedagogía como ciencia prospectiva³ de la educación, está condicionada por la visión amplia o estrecha (mencionada antes) que se tenga de educación y, a su vez, por la noción que se tenga del hombre, como ser que crece en sociedad.

De ahí que algunos limitan el concepto de pedagogía al arte de conducir a los jóvenes en su crecimiento (físico, mental, emocional, etc), mientras otros hablan ya de una pedagogía general que incluye, además de la pedagogía orientada a los niños y jóvenes, la pedagogía universitaria y de adultos (andragogía); también se habla de la pedagogía liberadora, de la justicia, o de la pedagogía alemana, etc.

Sentadas estas precisiones, me adhiero a las tesis fundamentales de Rafael Avila 5, particularmente:

- Mientras que la educación ha sido una acción continua, la pedagogía ha sido intermitente (más o menos tematizada como saber social y, modernamente, sistematizada como "saber científico").

³ Para mí "ciencia" no es algo que se defina a partir de categorías a priori (como están tentados a hacerlo con frecuencia algunos epistemólogos). Por eso, mas que definir el concepto de "ciencia", me refiero a un proceso histórico, mediante el cual un área del saber social se sistematiza y organiza, se especializa, construye progresivamente su objeto y su metodología hasta ser, finalmente, canonizado por la sociedad como "saber científico". En este sentido me refiero a la evolución moderna de la pedagogía y de la didáctica, hasta constituirse en "saberes científicos". Véase a este respecto Lyotard, Jean Francois. La condición postmoderna. Informe sobre el saber. Madrid. Ed. Cátedra, 1984. 4 Sin pretender hacer una clasificación perfecta de las ciencias, me refiero en este trabajo a una distinción entre saberes científicos en los que predomina la explicación de los fenómenos (como la distinción en los que predomina la explicación de los fenómenos (como la historia), y aquellos orientados a su manejo pragmático (como la política). A los primeros doy el nombre de "ciencia explicativa" o "ciencia interpretativa". A los segundos doy el nombre de "ciencia prospectiva", y equivalen a lo que Rafael Avila, en la obra citada adelante, llama teoría práctica o ciencia aplicada.



- Mientras que la educación puede ser consciente o inconsciente, la pedagogía es siempre y necesariamente un producto de la conciencia reflexiva.
- La educación es a la pedagogía como la práctica a la teoría.
- La pedagogía es una teoría práctica cuya función es orientar las prácticas educativas. Las teorías prácticas son ciencias aplicadas.

Enseñanza

La enseñanza o instrucción representa un aspecto específico de la práctica educativa. Mientras que la educación se refiere al hombre como a un todo, y su práctica se diluye en la sociedad en su conjunto, la enseñanza como práctica social específica supone, por un lado, la institucionalización del quehacer educativo, y por el otro, su sistematización y organización alrededor de procesos intencionales de enseñanza-aprendizaje (o al menos de enseñanza...).

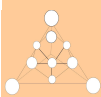
La aparición de la enseñanza como un proceso sistemático e institucional supone una especialización creciente de las funciones en la sociedad, mediante la cual no sólo se condensa el quehacer educativo en unos tiempos y espacios determinados (aparición del fenómeno “escuela”), sino que también al interior de éstos, se sistematiza y organiza el acto instruccional (aparición del fenómeno “sesión de clase”).

Didáctica

El saber que tematiza el proceso de instrucción y orienta sus métodos, sus estrategias, su eficiencia, etc., se llama didáctica⁶. La didáctica está entonces orientada por un pensamiento pedagógico, ya que la práctica de la enseñanza es un momento específico de la práctica educativa.

Mencionaba cómo la pedagogía tiende a especializarse, en pedagogía específica, a partir de concepciones diferentes del hombre como ser que crece. La enseñanza ha girado históricamente alrededor de los aspectos cognitivos e intelectuales. Por ello, la didáctica como ciencia de la enseñanza, tiende a especializarse fundamentalmente en torno a áreas o parcelas del conocimiento. Se habla así de una didáctica general, como también de una didáctica de las matemáticas o de las ciencias sociales, de una didáctica de la enseñanza secundaria o de una didáctica del trabajo científico. Aunque también podría hablarse de una didáctica de la sicomotricidad o de una didáctica del comportamiento intersubjetivo, en cuanto que estos aspectos pertenecen al mundo de lo aprendido y, por lo tanto, de alguna manera pueden ser “enseñados” sistemática y planificadamente, en la educación institucionalizada.

La didáctica es entonces a la enseñanza lo que la pedagogía es a la educación. Se trata de dos saberes (uno global, otro específico), que orientan dos prácticas sociales (una más global también, otra más específica). Si la enseñanza es un momento específico, importante aunque no único, del proceso



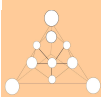
educativo, la didáctica será también un componente importante (aunque tampoco único) de la pedagogía. Como ésta, la didáctica ha evolucionado hacia un saber científico de autonomía relativa, con objeto propio; es también una teoría práctica, una ciencia prospectiva.

Así como puede darse una educación asistemática, prácticamente artesanal o empírica, se podría igualmente hablar de una enseñanza artesanal o empírica. En el primer caso, el “saber educar” no se habría tematizado en un saber pedagógico, en el segundo caso, la enseñanza no estaría orientada por el saber didáctico: cuando mucho, estaría orientada por la didáctica implícita (y poco científica) al proceso rutinario de transmitir conocimientos en clase a unos estudiantes pasivos que tratan de escuchar.

PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

Resumiendo, la educación es un proceso amplio, integral; la enseñanza uno específico. La ciencia pedagógica es la orientación metódica y científica del quehacer educativo; la ciencia didáctica lo de la enseñanza. Hay, pues, en esta visión de los cuatro componentes, una relación entre saber y práctica social, y una entre lo global y lo específico. Ello nos permite completar el cuadro con las siguientes afirmaciones fundamentales:

- La pedagogía responde científicamente a la pregunta “¿cómo educar?”. La didáctica lo hace con la pregunta “¿cómo enseñar?”.
- Ambas preguntas tienen su horizonte específico: el de ¿cómo educar? es el por qué y para qué de la educación y el de ¿cómo enseñar? Es el por qué y para qué de la enseñanza. El primero es de tipo antropológico-filosófico, el segundo, de tipo histórico-práctico.
- La pedagogía es la ciencia que orienta la labor del educador. La didáctica orienta un aspecto específico de ella: su labor como docente.
- Toda ciencia prospectiva se apoya a su vez en la ciencia explicativa. Para saber cómo se educa, hay que conocer cómo es el hombre, cómo crece: la pedagogía se apoya en la psicología y en la psicología evolutiva. Para saber cómo se enseña, hay que saber cómo se aprende: la didáctica se apoya en la psicología del aprendizaje.
- Toda ciencia se apoya igualmente mediante un trabajo interdisciplinario, en disciplinas auxiliares. La pedagogía recurre adicionalmente a la antropología y a la sociología: La didáctica a la metódica, al manejo de los medios de comunicación, al diseño curricular, etc.
- La didáctica se expresa en un currículo (mas aún, algunas corrientes alemanas llaman a la didáctica la “ciencia del currículo”)8, mientras que la pedagogía lo hace en un programa educativo, o en un proyecto pedagógico.
- La didáctica se concretiza en el aula de clase, que tiene a la escuela como su entorno.



- La pedagogía “escolar” puede concretizarse en la escuela como grupo humano, que tiene al sistema educativo de la sociedad particular como entorno. La pedagogía “familiar” en la familia, etc.

Didáctica sin pedagogía

Sin la perspectiva globalizadora e integradora de la visión pedagógica, la didáctica es un instrumento para enseñar mejor, sin preocuparse por el “a quien” : el alumno es un máquina pensante, acumuladora (y productora en el mejor de los casos) de conocimientos. La investigación educativa sucumbe a las tentaciones positivas de limitarse a investigar metodologías empíricas para pensar mejor, saber mas, diseñar mejores textos o audiovisuales, manejar de una manera ordenada y sistemática el ambiente (colectivo, grupal o individual) de clase.

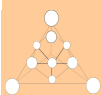
Si bien la didáctica puede manejarse como un saber autónomo, con objetivos y metodologías propios, como toda ciencia necesita un horizonte, al perderlo, el “saber por el saber” se convierte en un fin. Y el horizonte de la didáctica debe ser la pedagogía, así como el horizonte de la pedagogía es una concepción determinada del hombre, de su crecer en sociedad.

A mi juicio, el gran pecado del “boom” de la tecnología educativa, de la instrucción programada, fue precisamente el de aislar a la didáctica del pensamiento pedagógico, convirtiéndola en una serie de fórmulas eficientes pero carentes de norte.

Pedagogía sin didáctica

Pero por otro lado, tal vez la tentación más frecuente, sobre todo cuando se atraviesan momentos cruciales de reflexión educativa y de replanteamientos pedagógicos, es olvidarse de la didáctica, del arte (y la ciencia) concreto de enseñar.

Denota cierto facilismo enfrascarse en discusiones interminables sobre los fundamentos filosóficos o las connotaciones políticas, sociales y culturales del quehacer educativo, olvidándose de enriquecer el saber sobre la tarea concreta a desarrollar en el aula de clase. Es olvidarse de que existe un patrimonio cultural importante en todas las áreas del conocimiento humano al cual tienen derecho de acceso, y de participar eficientemente en su construcción y enriquecimiento, todos los educandos. Es olvidarse que si bien el quehacer educativo es compartido por maestros, padres y por toda la sociedad en general, la enseñanza ordenada y sistemática es responsabilidad casi exclusiva de los maestros. Los “oprimidos” se arguye, tienen derecho a apropiarse de su propio destino, a participar en la construcción de un mundo, a desarrollar una conciencia crítica frente a su situación (la reflexión pedagógica orientará una acción educativa que faculte este tipo de crecimiento humano). Pero, hay que añadir necesariamente, los “oprimidos” también tienen derecho a elaborar conocimientos sólidos de



matemáticas, de ciencias sociales, de biología, a aprender a manejar fluidamente el lenguaje oral y escrito. Y ello debe ser hecho de una manera planificada y eficiente; es decir, bajo la orientación de un saber didáctico específico.

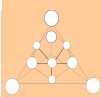
En síntesis, el pecado de una pedagogía que prescinde de la didáctica es su diletantismo, su incapacidad de orientar la labor diaria, concreta, del docente.

PEDAGOGÍA: _____

EDUCACIÓN: _____

DIDÁCTICA: _____

ENSEÑANZA: _____



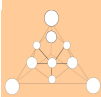
PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA (SELECCIÓN)

PAULO FREIRE

Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica

El pensar acertadamente sabe, por ejemplo, que no es a partir de él, como un dato dado, como se conforma la práctica docente crítica, sino que sabe también que sin él ésta no se funda. La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer. El saber que indiscutiblemente produce la práctica docente espontánea o casi espontánea, "desarmada", es un saber ingenuo, un saber hecho de experiencia, al que le falta el rigor metódico que caracteriza a la curiosidad epistemológica del sujeto. Éste no es el saber que busca el rigor del pensar acertadamente. Por eso es fundamental que, en la práctica de la formación docente, el aprendiz de educador asuma que el indispensable pensar acertadamente no es una dádiva de los dioses ni se encuentra en los manuales de profesores que intelectuales iluminados escriben desde el centro del poder, sino que, por lo contrario, el pensar acertadamente que supera al ingenuo tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor formador. Por otro lado, es preciso insistir otra vez en que tanto la matriz del pensar ingenuo como la del crítico es la propia *curiosidad*, característica del fenómeno vital. En este sentido, no hay duda de que el profesor tildado de lego en Pernambuco es tan curioso como el profesor de filosofía de la educación de la Universidad A o B. Lo que hay que hacer es posibilitar que, al volverse sobre sí misma, a través de la reflexión sobre la práctica, la curiosidad ingenua, al percibirse como tal, se vaya volviendo crítica.

Es por eso por lo que el momento fundamental en la formación permanente

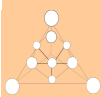


de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica. Su distanciamiento epistemológico de la práctica en cuanto objeto de su análisis debe "aproximarlo" a ella al máximo. Cuanto mejor realice esta operación mayor entendimiento gana de la práctica en análisis y mayor comunicabilidad ejerce en torno de la superación de la ingenuidad por el rigor. Por otro lado, cuanto más me asumo como estoy siendo y percibo la o las razones de ser del porqué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar, de promoverme, en este caso, del estado de curiosidad ingenua al de curiosidad epistemológica. La asunción que el sujeto hace de sí en una cierta forma de estar siendo es imposible sin la disponibilidad para el cambio; para cambiar, y de cuyo proceso también se hace necesariamente sujeto.

Sería sin embargo un exceso idealista afirmar que la asunción, por ejemplo, de que fumar amenaza mi vida, ya significa dejar de fumar. Pero dejar de fumar pasa, en algún sentido, por la asunción del riesgo que corro al fumar. Por otro lado, la asunción se va haciendo cada vez más asunción en la medida en que engendra nuevas opciones, provoca ruptura, decisión y nuevos compromisos. Cuando asumo el mal o los males que el cigarro me puede causar, me muevo en el sentido de evitar los males. Decido, rompo, opto. Pero, es en la práctica de no fumar en la que se concreta materialmente la asunción del riesgo que corro al fumar.

Me parece que hay otro elemento aún en la asunción de que hablo: el emocional. Además del conocimiento que tengo del mal que me hace el tabaco, ahora, al asumirlo, siento legítima rabia hacia el tabaco. Y también tengo la alegría de haber sentido la rabia que, en el fondo, me ayudó a continuar en el mundo por más tiempo. La educación que no reconoce un papel altamente formador en la rabia justa,⁴ en la rabia que protesta contra las injusticias, contra

⁴ La de Cristo contra los fariseos del Templo. La de los progresistas contra los enemigos de la reforma agraria, la de los ofendidos contra la violencia de cualquier discriminación, de clase, de raza, de género. La de los que sufren contra la impunidad. La de quien tiene hambre contra la manera libertina en que algunos, más que comer, dilapidan y transforman la vida en un regodeo.

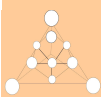


la deslealtad, contra el desamor, contra la explotación y la violencia, está equivocada. Lo que la rabia no puede es, perdiendo los límites que la confirman, perderse en un rabiar que corre siempre el riesgo de resultar en odio.

5. Enseñar exige estética y ética

La necesaria promoción de la ingenuidad a la crítica no puede o no debe ser hecha a distancia de una rigurosa formación ética siempre al lado de la estética. Decencia y belleza de acuerdo. Yo estoy cada vez más convencido de que, alerta ante la posibilidad de extraviarse por el descamino del puritanismo, la práctica educativa tiene que ser, en sí, un testimonio riguroso de decencia y de pureza. Una crítica permanente a los desvíos fáciles que nos tientan, a veces o casi siempre, a dejar las dificultades que los caminos verdaderos pueden presentarnos. Mujeres y hombres, seres histórico-sociales, nos volvemos capaces de comparar, de valorar, de intervenir, de escoger, de decidir, de romper, por todo eso, nos hicimos seres éticos. Sólo somos porque estamos siendo. Estar siendo es, entre nosotros, la condición para ser. No es posible pensar a los seres humanos lejos, siquiera, de la ética, mucho menos fuera de ella. Entre nosotros, hombres y mujeres, estar lejos, o peor, fuera de la ética, es una trasgresión. Es por eso por lo que transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es deprecia lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando. Educar es, sustantivamente, formar.⁵ Divinizar o satanizar la tecnología o la ciencia es una forma altamente negativa y peligrosa de pensar errado. De manifestar a los alumnos, a veces con aires de quien es dueño de la verdad; un rotundo desacierto. Pensar acertadamente, por el contrario, demanda profundidad y no superficialidad en la comprensión y en la interpretación de los hechos. Supone disponibilidad para la revisión de los hallazgos, reconoce no sólo la posibilidad de cambiar de opción, de apreciación, sino el derecho de hacerlo. Pero como no existe el pensar

⁵ Sobre esto véase Neil Postman, *Technopoly. The surrender of culture to technology*, Nueva York, Alfred A. Knopf, 1992.

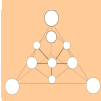


acertadamente al margen de principios éticos, si cambiar es una posibilidad y un derecho, cabe a: quien cambia -exige el pensar acertado- asumir el cambio operado. Desde el punto de vista del pensar acertado no es posible cambiar y hacer de cuenta que nada cambió. Es que todo el pensar acertado es radicalmente coherente.

Enseñar exige rigor metódico

El educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión. Una de sus tareas primordiales es trabajar con los educandos el rigor metódico con que deben "aproximarse" a los objetos cognoscibles. Y este rigor metódico no tiene nada que ver con el discurso "bancario" meramente transferidor del perfil del objeto o del contenido. Es exactamente en este sentido como enseñar no se agota en el "tratamiento" del objeto o del contenido, hecho superficialmente sino que se extiende a la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente. Y esas condiciones implican o exigen la presencia de educadores y de educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes. Forma parte de las condiciones en que es posible aprender críticamente la presuposición, por parte de los educandos, de que el educador ya tuvo o continúa teniendo experiencia en la producción de ciertos saberes y que éstos no pueden ser simplemente transferidos a ellos, a los educandos. Por el contrario, en las condiciones del verdadero aprendizaje los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso. Sólo así podemos hablar realmente de saber enseñado, en que el objeto enseñado es aprehendido en su razón de ser y, por lo tanto, aprendido por los educandos.

Se percibe, así, la importancia del papel del educador, el mérito de la paz con que viva la certeza de que parte de su tarea docente es no sólo enseñar los

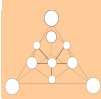


contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente. De allí la imposibilidad de que un profesor se vuelva crítico si -mecánicamente memorizador- es mucho más un repetidor cadencioso de frases e ideas inertes que un desafiador. El intelectual memorizador, que lee horas sin parar, que se domestica ante el texto, con miedo de arriesgarse, habla de sus lecturas casi como si las estuviera recitando de memoria -no percibe ninguna relación, cuando realmente existe, entre lo que leyó y lo que ocurre en su país, en su ciudad, en su barrio. Repite lo leído con precisión pero raramente intenta algo personal. Habla con elegancia de la dialéctica pero piensa mecanicistamente. Piensa de manera equivocada. Es como si todos los libros a cuya lectura dedica tanto tiempo no tuvieran nada que ver con la realidad de su mundo. La realidad con la que tienen que ver es la realidad idealizada de una escuela que se vuelve cada vez más un dato allí, desconectado de lo concreto.

Leer críticamente no se hace como si se comprara mercancía al mayoreo. Leer veinte libros, treinta libros. La verdadera lectura me compromete de inmediato con el texto que se me entrega y al que me entrego y de cuya comprensión fundamental también me vuelvo sujeto. Al leer no estoy en el puro seguimiento de la inteligencia del texto como si ella fuera solamente producción de su autor o de su autora. Por eso mismo, esta forma viciada de leer no tiene nada que ver con el pensar acertadamente y con el enseñar acertadamente.

En verdad, sólo quien piensa acertadamente puede enseñar a pensar acertadamente aun cuando, a veces, piense de manera errada. y una de las condiciones para pensar acertadamente es que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas. Es por eso por lo que pensar acertadamente, siempre al lado de la pureza y necesariamente distante del puritanismo, rigurosamente ético y generador de belleza, me parece inconciliable con la desvergüenza de la arrogancia de quien está lleno o llena de soberbia.

El profesor que piensa acertadamente deja vislumbrar a los educandos que una de las bellezas de nuestra manera de estar en el mundo y con el mundo,



como seres históricos, es la capacidad de, al intervenir en el mundo, conocer el mundo. Pero, histórico como nosotros, nuestro conocimiento del mundo tiene historicidad. Al ser producido, el nuevo conocimiento supera a otro que fue nuevo antes y envejeció y se "dispone" a ser sobrepasado mañana por otro.⁶ De allí que sea tan importante conocer el conocimiento existente cuanto saber que estamos abiertos y aptos para la producción del conocimiento aún no existente. Enseñar, aprender e investigar lidian con esos dos momentos del ciclo gnoseológico: aquel en el que se enseña y se aprende el conocimiento ya existente y aquel en el que se trabaja la producción del conocimiento aún no existente. La "docencia" -docencia-*discencia*- y la investigación, indivisibles, son así prácticas requeridas por estos momentos del ciclo gnoseológico.

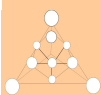
Enseñar exige investigación

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza.⁷ Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

Pensar acertadamente, en términos críticos, es una exigencia que los momentos del ciclo gnoseológico le van planteando a la curiosidad que, al volverse cada vez más metódicamente rigurosa, transita de la ingenuidad hacia lo que vengo llamando "curiosidad epistemológica". La curiosidad ingenua, de la que resulta indiscutiblemente un cierto saber, no importa que sea metódicamente no riguroso, es la que caracteriza al sentido común. El saber hecho de pura experiencia. Pensar acertadamente, desde el punto de vista del profesor, implica tanto el respeto al sentido común en el proceso de su necesaria superación como el respeto y el estímulo a la capacidad creadora del educando. Implica el

⁶ A ese respecto véase Álvaro Vieira Pinto. *Ciência e Existência*, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

⁷ Hoy se habla, con insistencia, del profesor investigador. En mi opinión lo que hay de investigador en el profesor no es una calidad o una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador.



compromiso de la educadora con la conciencia crítica del educando cuya "promoción" desde la ingenuidad no se hace automáticamente.

Titulo original Pedagogia da autonomia

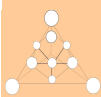
Autor: Paulo Freire

Fuente: Paz e Terra SA

Ciudad: Sao Paulo

Año de la publicación: 2004

ISBN 85-219-0243-3



Una mirada a la Práctica Docente a través de las Relaciones de Poder

Rigoberto Martínez Escárcega

RESUMEN

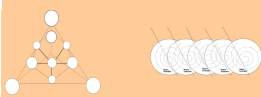
En el presente ensayo se analiza la práctica educativa a partir de las relaciones de poder. La noción de poder se visualiza como una relación social, como una acción política, en donde los grupos de individuos enmarcados por la configuración de las clases sociales, luchan para llevar a la práctica sus intereses. Todo ejercicio de poder conlleva otro ejercicio de poder enfrentado. No hay poder sin resistencia. Las relaciones de poder son relaciones conflictivas entre los intereses de las clases sociales, que se hacen patentes en la vida escolar, son una lucha, una guerra, en donde no hay dominación sin rebelión.

Como resultado de un acercamiento etnográfico a la práctica educativa en una escuela primaria en México, cobran forma tres modelos educativos a los que se ha denominado como el ejercicio coercitivo, persuasivo y colectivo del poder.

En el ejercicio coercitivo del poder, el docente despliega una pedagogía frontal y autoritaria, en donde hace sentir a los estudiantes abiertamente la inflexibilidad de la normatividad institucional. El aprendizaje es considerado como una copia acrítica de contenidos, ajenos al contexto social y cultural de los estudiantes. La escuela se convierte en espacio de imposición e invasión cultural que hace posible la dominación y la explotación social.

En el ejercicio persuasivo del poder cobra forma un modelo pedagógico constructivista, en donde se respetan los intereses, necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. El conocimiento es visto como el producto de la interacción del sujeto cognoscente con el objeto de conocimiento a través de la acción transformadora. Sin embargo, el conocimiento se centra en el individuo y se despoja de toda reflexión crítica, de toda acción política que pueda cuestionar el orden social. Los estudiantes, en última instancia, se mantienen al margen de las decisiones fundamentales que dan forma a la vida escolar.

El ejercicio colectivo del poder parte de reconocer la construcción de aprendizajes colectivos, como resultado del actual político de las masas sobre el mundo. En este modelo se asume abiertamente una postura política ante la explotación y la opresión de la que son víctimas los estudiantes. Respetando los intereses y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, se consideran actores



potenciales en la transformación social. Las decisiones del colectivo se anteponen a la imposición del modelo educativo oficial.

PALABRAS CLAVES:

Educación, poder, coerción, persuasión y resistencia.

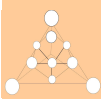
INTRODUCCIÓN.

La práctica educativa ha sido analizada desde diferentes perspectivas. En México es popular una tipología sobre la instrumentación de la didáctica elaborada por Porfirio Morán Oviedo (1996), en donde se caracteriza una didáctica tradicional, una didáctica basada en la tecnología educativa y una didáctica crítica. Este análisis de la práctica educativa a partir de la didáctica adolece de rigurosidad conceptual, ya que no acota la problemática estudiada. Las diferencias epistemológicas entre las didácticas expuestas no son claras.

Luís Not en *Las pedagogías del conocimiento* (1983) expone, de forma original, una clasificación de los distintos modelos educativos, tomando como referencia el ámbito epistemológico. A partir de las teorías del conocimiento, propone tres modelos educativos: el heteroestructuralista, el autoestructuralista y el interestructuralista. Es interesante el trabajo de Luís Not para analizar desde el ámbito epistemológico las aportaciones teóricas en la educación, pero está muy lejos de ser un elemento teórico que ayude a entender la complejidad de la vida al interior de las escuelas actualmente.

Existe un conjunto de trabajos (Plalacios, 1989; Gadotti, 2000; Château, 1959 entre otros) en donde se analizan las aportaciones de los grandes pedagogos. Sin embargo, no existe un criterio unificado en la clasificación y análisis de las teorías educativas. Mientras que Jesús Palacios en *La cuestión escolar* (1989) clasifica a los pedagogos en la escuela tradicional, en la escuela nueva, en la escuela antiautoritaria, en la tradición marxista y en las posturas antinstitucionales; Gadotti en *Historia de las ideas pedagógicas* (2000), clasifica a los pedagogos cronológicamente, tomando como referencia la fecha de la publicación de sus teorías. Jean Château en *Los grandes pedagogos* (1959), aunque sigue el mismo criterio que Gadotti en la clasificación de los pedagogos, difiere en los términos de dicha clasificación. Así pues, las diferencias que existen entre los diferentes autores que estudian los modelos educativos no sólo se restringe a los criterios de clasificación empleados, sino a los pedagogos que deciden omitir.

El estudio de la pedagogía cuenta con una amplia bibliografía sobre la historia de la educación en México y en el mundo, de tal forma que se encuentra fuera del alcance de este escrito, ni siquiera la pretensión de elaborar un resumen sucinto al respecto. Sin embargo, en México existe un grupo de trabajos sobre el tema, que han sido, a través de algunas generaciones, básicos en la formación de los docentes (Ponce, 1988; Abbagnano y Visalberghi, 1964; Manacorda, 1988). Cada autor propone una clasificación de la historia de la educación siguiendo criterios diferentes. Mientras que Manacorda en *Historia de la educación* (1987), realiza una separación de la educación drástica en el



tiempo; Aníbal Ponce en *Educación y lucha de clases* (1986) toma como referencia los análisis marxistas sobre los diversos modos de producción que cobraron forma en Europa. Por otro lado, los autores que colaboran con Abbagnano y Visalberghi en *Historia de la pedagogía* (1964) toman como modelo en la exposición de la historia de la educación el devenir del pensamiento filosófico.

Como se puede percibir, los criterios para analizar la historia de la educación, así como el desarrollo del pensamiento pedagógico, difieren de un autor a otro. Y es natural, en tanto que el estudio de las ciencias sociales, en general, no está exento de subjetividad, de responder a las condicionantes históricas, políticas y sociales de quienes escriben la historia. A pesar de la diversidad y abundancia de la literatura sobre el pensamiento pedagógico y la historia de la educación, actualmente no se cuenta con una tipología de la práctica educativa mexicana que no se base en criterios eurocentristas alejados de la realidad.

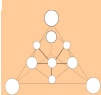
Elsie Rockwell y un equipo de colaboradoras, cuyo trabajo ha sido difundido por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Politécnico Nacional, han dado forma a una serie de estudios etnográficos sobre la vida cotidiana en la escuela mexicana contemporánea (1995). A pesar de que estas investigadoras han abierto una importante brecha en los estudios de corte cualitativo en educación en México, es evidente que su interés ha girado en torno a recuperar la idiosincrasia e historicidad de los diferentes actores que configuran la vida escolar; dejando de lado el estudio analítico de las relaciones de poder en los procesos educativos que se desarrollan cotidianamente al interior de las escuelas.

Pedro Fortan Juperó, en un libro titulado *La escuela y sus alternativas de poder* (1986), propone una tipología de la enseñanza centrada en el poder. Plantea cuatro modelos de enseñanza: el carismático, el de ajuste, el de relación y el interrelacional. Aunque es un documento de referencia obligada en el estudio de los tipos de enseñanza en torno a las relaciones de poder, no hace explícita la perspectiva sociológica desde la cual aborda el estudio del poder.

En consecuencia, a partir de un acercamiento teórico a las relaciones de poder, se desarrollará una tipología de la práctica docente en el contexto de la educación básica en México. Este trabajo es resultado de un estudio etnográfico realizado en el ciclo escolar 1999–2000, en una escuela primaria ubicada en una colonia marginal de la periferia de la ciudad de Chihuahua. La investigación se centró principalmente en desentrañar y hacer evidente los mecanismos cotidianos con los que se ejerce y se resiste al poder en el interior de las escuelas primarias.

UN ACERCAMIENTO TEÓRICO A LAS RELACIONES DE PODER

Antes de abordar qué debe entenderse por relaciones de poder, es necesario definir qué es el poder, qué posturas existen con respecto al poder, y en todo caso, desde qué perspectiva teórica se analizará el poder.



Habría que empezar por señalar algunas definiciones de poder superadas por la teoría y la práctica política, con las que no se coincide.

Para Max Weber el poder es “la posibilidad de que cierto orden de contenido específico sea obedecido por determinado grupo” (citado en Poulantzas, 1969, p. 125). Esta definición de poder es la más popular, entendido como la posibilidad que tienen ciertos sujetos o grupos de sujetos de influir en los saberes y haceres de otros sujetos. Sin embargo adolece de un análisis dialéctico, ya que el conflicto y la contradicción juegan sin duda un papel importante en el ejercicio del poder. La definición de Weber es unilateral, mecánica, otorga un papel activo a los detentadores del poder y un papel totalmente pasivo y acrítico a los destinatarios de dicho poder.

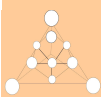
Existe otra definición de poder basada en la teoría jurídica clásica, en donde es considerado como “un derecho, del que se es poseedor como un bien, que en consecuencia puede transferirse o alienarse, total o parcialmente, mediante un acto jurídico o un acto fundador de derecho que sería del orden de la cesión o del contrato” (citado en Foucault, 1992, p. 134). Más que ver al poder como un contrato, una moneda, un título jurídico intercambiable, que se puede ceder de una persona a otra, ya sea en su totalidad o en partes, habría que partir de que el poder es una relación social, una actividad realizada socialmente, una acción, un verbo más que un sustantivo. Esta postura cosifica el poder. Como acertadamente señala Michel Foucault “el poder no se da, no se cambia ni se retoma sino que se ejercita, no existe más que en acto” (1992, p. 135).

La sociología estructural-funcionalista ha definido al poder como “la capacidad de ejercer ciertas funciones en provecho del sistema social considerado en su conjunto” (citado en Poulantzas, 1969, p. 125). Esta corriente teórica ve al Estado como la única instancia depositaria del poder. Pero, además, considera que el Estado es el organismo encargado de velar por los intereses comunes de los miembros de la sociedad. No reconoce la lucha de clases, ni al Estado como un instrumento de dominación.

Una definición más compleja del poder se encuentra en Lesswell y Kaplan, para quienes el poder “es el hecho de participar en la adopción de decisiones” (citado en Poulantzas, 1969, p. 124). Esta definición de poder aunque concibe al poder como una relación social, no exenta de conflictos, ignora los procesos inconscientes que operan e influyen a nivel estructural. Se deja de lado el papel de los aparatos ideológicos de Estado como la familia, la escuela, los medios de comunicación, la iglesia, etc., que tienen como función inculcar la ideología de las clases dominantes y, que en última instancia, influyen en las decisiones que adoptan las masas.

Una vez delimitadas las posturas con respecto al poder con las que se ha decidido mantenerse al margen (rodeo teórico necesario para acotar el objeto de estudio), se expondrá la noción de poder que será el eje rector a través del desarrollo de esta investigación.

El poder es una relación social, un accionar político, en donde los grupos de individuos, enmarcados por la configuración de las clases sociales, luchan para llevar a la práctica sus intereses. Es decir, el poder es “la capacidad de una clase



social para realizar sus intereses objetivos específicos” (Poulantzas, 1969, p. 124).

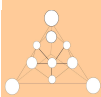
Aunque pareciera a simple vista que al adoptar la anterior definición de poder se ha evitado abordar las dificultades que enfrentan las otras posturas, en realidad, se ha planteado una problemática de una complejidad que rebasa la intención analítica de este ensayo, pero que sin embargo es imprescindible desarrollar.

Si se parte de definir al poder como la capacidad que tienen las clases sociales para objetivar sus intereses, lo primero que habría que aclarar es ¿qué debe entenderse por clase social? ¿cuántas clases sociales componen la formación social mexicana actual?, si existe preponderancia de unas clases sociales sobre otras ¿qué clases son preponderantes? y, sobre todo, ¿cuáles son y cómo pueden definirse los intereses de clases?

La teoría marxista, siendo la postura adoptada en este trabajo, parte del reconocimiento de la lucha de clases como el motor de la historia. Carlos Marx enuncia en el *Manifiesto del partido comunista*: “la historia de las sociedades hasta nuestros días es la historia de la lucha de clases” (1985, p. 110). Las clases sociales son el lugar que ocupan los individuos en las prácticas sociales; es decir, lo que define la pertenencia a una clase social es la actuación de los individuos con respecto al ámbito material, político e ideológico. La clase social, como el poder, es una relación social, producto del papel que ocupan los individuos en la división social del trabajo, así como su militancia política y su posición ideológica ante el mundo. Una clase social, afirma Nicos Poulantzas “se define por su lugar en el conjunto de las prácticas sociales, es decir, por su lugar en el conjunto de la división social del trabajo, que comprende las relaciones políticas y las relaciones ideológicas” (1976, p. 13).

Ahora bien, si en la formación mexicana actual predomina el modo de producción capitalista, ¿cuáles son las principales clases que componen este modo de producción? y ¿cuáles son los intereses de las clases sociales del modo de producción capitalista?

Para Marx “los obreros asalariados, los capitalistas y los terratenientes, forman las tres grandes clases de la sociedad moderna, basada en el régimen capitalista de producción” (1959, p. 817). Para los fines de este trabajo, puede decirse que las clases fundamentales del modo de producción capitalista las constituyen los obreros asalariados y los capitalistas. Los obreros asalariados no poseen medios de producción y sólo tienen, como recurso para vivir, la venta de su fuerza de trabajo, ya sea física o intelectual, a los capitalistas. Por el contrario, los capitalistas además de ser los dueños de los medios de producción, compran la fuerza de trabajo de los obreros, para extraer un remanente llamado plusvalía, que es la base de la explotación. La clase capitalista, independientemente de si es dueña de los medios de producción, se caracteriza por la valoración del capital, es decir, que invierte dinero en la producción, con el propósito de obtener más dinero. El capitalista no invierte su capital para generar empleos o satisfacer una necesidad social, sino para poner a trabajar a la clase obrera y adueñarse de una parte del producto de su trabajo, para apoderarse del valor producido, para



explotarlos, para generar plusvalía. Entonces “la producción capitalista no es ya producción de mercancías, sino que es, sustancialmente, producción de plusvalía” (Marx, 1959, p. 425).

Entonces, el interés principal de la clase capitalista es obtener más ganancias, y eso sólo puede ser posible si reduce el salario de la clase obrera o intensifica la producción introduciendo medios de producción más modernos que sus competidores, que a su vez hace necesario el despido de mano de obra. En contraparte, el interés fundamental de la clase obrera es obtener mejores salarios, y esto sólo es posible a base de reducir la ganancia del capitalista.

Los intereses de capitalistas y de obreros están encontrados, los capitalistas sólo pueden realizar sus intereses socavando los intereses de los obreros y, éstos últimos, sólo pueden ver concretizados sus intereses a costa de los intereses de los capitalistas. Así pues, la realización de los intereses de una clase provoca el enfrentamiento por la objetivación de los intereses de otras clases. La capacidad de una clase de objetivar sus intereses se enfrenta a un poder que se opone a esa realización.

Por eso en el modo de producción capitalista, la relación entre las clases es conflictiva, contradictoria, las clases sólo existen en lucha, en combate y la lucha de clases es lo que marca el quehacer político e ideológico de todo cuerpo social.

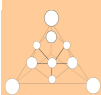
Las relaciones conflictivas entre las clases, la lucha de clases, son relaciones de poder, en tanto que el ejercicio del poder conlleva necesariamente la configuración de otro ejercicio de poder enfrentado. Como bien lo describe Michel Foucault “si el poder es en sí mismo puesta en juego y despliegue de una relación de fuerza, en vez de analizarlo en términos de cesión, enajenación, en vez de analizarlo incluso, en términos funcionales de prórroga de las relaciones de producción ¿no hay que analizarlo en primer lugar y, ante todo, en términos de combate, enfrentamiento o guerra?” (2002, p. 28).

Las relaciones de poder también están presentes en el ámbito escolar, el afán de la institución de dominar e imponer la ideología de las clases dominantes, y como consecuencia, la lucha de los estudiantes para resistir a toda invasión cultural, son elementos que van a marcar el quehacer educativo. La escuela, más que verla como un espacio pasivo de dominación, habría que visualizarla como un pugilato político, como una arena de lucha y confrontación cultural. Esta perspectiva política de la práctica educativa es la que a continuación se abordará.

EL EJERCICIO COERCITIVO DEL PODER

Descripción de la práctica educativa

La clase que a continuación se describe es de un grupo de quinto grado que se estuvo observando en distintos momentos durante todo el ciclo escolar 1999–2000, en una escuela primaria de una colonia de la periferia de la ciudad de Chihuahua, Chih.



La clase comienza con actividades de rutina, como el pase de lista y la revisión de la tarea, las cuales son realizadas en completo silencio. Posteriormente el profesor da indicaciones para que los estudiantes saquen su libro de geografía y continúen con un tema que se dejó inconcluso el día anterior. El tema abordado es sobre los productos y los ecosistemas del medio urbano y el medio rural. La clase se desarrolla en los siguientes términos:

M (Maestro): ¿Qué? ¿Cómo me veo, más gordo o más flaco?

A (Alumno): Más viejo.

El profesor da indicaciones para que una estudiante empiece la lectura. Después de la lectura de la estudiante tres de sus compañeros levantan la mano para participar, pero, su intervención se da después de la introducción del profesor.

A: Yo vivía en un pueblo que se llama Pito Real.

El estudiante se levanta y busca la ubicación de su pueblo en un planisferio que se encuentra colgado en frente del salón.

Son las 9:35 a.m.

Continúan con el tema. Otro estudiante, por indicaciones del profesor, sigue leyendo el libro en voz alta, los demás miembros del grupo siguen la lectura en silencio y el profesor al final de la lectura hace comentarios sobre lo leído.

El profesor pide a los estudiantes que escriban en su cuaderno qué productos hay en el medio urbano y en el medio rural.

Los estudiantes sacan su cuaderno y se ponen a redactar en completo silencio.

El profesor comenta al observador que el grupo se formó en cuarto año con los estudiantes que no aceptaron los demás profesores. Inicialmente eran 16 estudiantes, a la fecha son 25.

Posteriormente los estudiantes leen por turnos y en voz alta su ejercicio sobre el medio urbano y rural.

A: Profe, mire Joel no está trabajando y nomás está hablando, póngale un coscorrón para que se le quite o péguale con el metro para que se acabe de quebrar como el otro día con Jairo.

A: Yo profe, quiero leer.

M: No Moisés, para qué quieres leer, no se te entiende nada.

A: ¿Y por qué los otros sí leen?

M: Ándale pues, lee.

A: No, no voy a leer.

M: Ándale Moisés.

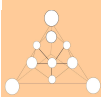
A: No, no.

Un silencio absoluto de todo el grupo, del profesor y del estudiante que no quiso leer.

Finalmente el estudiante empieza a leer, despacio, pero se escucha perfectamente y se puede apreciar que no tiene problemas de dicción, entonación y volumen, lee perfectamente, pero algo cohibido.

Son las 10:14 a.m.

El profesor da las siguientes indicaciones:



M: Saquen su cuaderno chiquito y escriban lo siguiente:

El profesor empieza a escribir en el pizarrón un texto sobre el tema que se está trabajando, el cual copia del cuaderno de un estudiante.

Los estudiantes sacan su cuaderno y se ponen a copiar lo que el profesor escribió en el pizarrón. Esta actividad se realiza en completo silencio.

A las 10:25 a.m. suena un timbre que indica el inicio del recreo.

El profesor da indicaciones para que los estudiantes que terminen pasen al escritorio a revisar y puedan salir al recreo.

Después de quince minutos sólo quedan tres estudiantes dentro del salón de clases. El profesor se retira del aula y les pide que el estudiante que termine al final, cierre la puerta del salón.

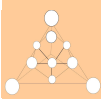
Análisis de la práctica educativa

En la clase analizada ha cobrado forma un modelo educativo al que se identifica como el ejercicio coercitivo del poder.

En la clase descrita, se puede ver cómo el profesor es el centro único del cual dependen todas las actividades realizadas dentro del aula de clases. El profesor decide qué actividades se deben realizar, cómo se van a realizar y cómo se van a evaluar.

Es evidente que el profesor, para mantener el control del grupo, utiliza la intimidación psicológica e incluso la agresión física. Aquí cobra forma un ejercicio coercitivo del poder, en donde el profesor hace explícita a sus estudiantes la autoridad que encarna su persona, el poder plenipotenciario que la institución le concede. Los estudiantes, no tienen capacidad de decisión alguna. El control disciplinario que el profesor tiene sobre el grupo se basa en castigar y sancionar hasta el más mínimo detalle que rompa con la vida normalizada de la escuela, que él impone. Este tipo de práctica educativa hace sentir al estudiante que la escuela es una institución coercitiva de una reglamentación inflexible e imposible de romper. Como señala Michel Foucault, “en la escuela reina una verdadera micropenalidad, en donde se utiliza a título de castigos, una serie de procedimientos sutiles, que van desde el castigo físico leve, a privaciones menores y a pequeñas humillaciones” (1999, p. 183). En esta clase se puede observar cómo el profesor evidencia a un estudiante ante el grupo, señalando sus deficiencias en la lectura, este es un mecanismo de humillación y sanción que el profesor utiliza para dar forma a una micropolítica del poder dentro del salón del aula, erigiéndose como el poder sancionador.

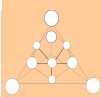
Otra de las características de la práctica educativa como un ejercicio coercitivo del poder es que las actividades, impuestas por el profesor, tienden a homogenizar al grupo, desdeñan los procesos individuales de aprendizaje. El grupo en su conjunto es visto como una masa amorfa y peligrosa a la que debe mantenerse bajo control. El carácter homogenizador de la escuela sirve para segregar y diferenciar a los alumnos que no van con el ritmo de aprendizaje de la mayoría de sus compañeros. Este tipo de práctica educativa hace de la escuela un espacio de segregación y discriminación social, como bien lo señalan los



alumnos de Barbiana, en una carta a una profesora: “la escuela no es una escuela, es como un hospital que cura a los sanos y rechaza a los enfermos. Se convierte en un instrumento de diferenciación cada vez más irremediable” (1975, p. 21).

El carácter homogenizador del ejercicio coercitivo del poder desdeña las condiciones económicas, sociales, políticas y culturales de los estudiantes, que posibilitan u obstruyen el desenvolvimiento escolar. Este tipo de práctica contribuye a la formación de dos redes de escolarización; aquellos individuos que deben dedicarse a las funciones administrativas del Estado capitalista y aquellos que pasarán a conformar la clase obrera que vende su fuerza de trabajo, medio por el cual cobra forma la explotación. Como sostienen Baudelot y Establet, “existen dos redes de escolarización opuestas porque la división del trabajo, que se presenta por lo general bajo la apariencia de una división puramente técnica de las funciones y de las competencias o calificaciones, en realidad está determinada por la división de la sociedad en clases antagónicas, por la existencia de la explotación del trabajo en la producción” (1981, p. 109). Ahora bien, el ejercicio coercitivo del poder no sólo da forma a una práctica segregadora, sino que tiene como objetivo principal imponer arbitrariamente una serie de contenidos que dan forma a una arbitrariedad cultural. El grupo estaba abordando las características del medio urbano y el medio rural cuando un estudiante comenta que vivía en un pueblo llamado “Pito Real”, el profesor, en vez de retomar la experiencia del niño y los conocimientos previos sobre el tema, decide cortar drásticamente la intervención del niño y seguir abordando la lectura del libro de texto. El profesor con su autoritarismo y su prepotencia hace que “toda acción pedagógica sea objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1981, p. 45). Los contenidos del programa, arbitrarios y descontextualizados de los intereses y necesidades de los niños, son impuestos por un poder arbitrario.

En cuanto al papel de la educación institucionalizada, el ejercicio coercitivo del poder convierte a la escuela en un medio por el cual la clase dominante, o bloque hegemónico, impone arbitrariamente una visión tergiversada del mundo a las clases explotadas. El Estado, en tanto que instancia de dominación, está compuesto por aparatos represivos e ideológicos de Estado. “En cuanto aparato o sistemas de aparatos, el Estado es una variedad de organización formal. Está caracterizado por sus funciones específicas: defensa coactiva, gobernación política (mediante la aplicación de las normas) y regulación judicial de una determinada formación social” (Therborn, 1982, p. 33). La escuela como aparato ideológico de Estado, al igual que la familia, la iglesia y los medios de comunicación, es la encargada de inculcar en los estudiantes, el respeto a la autoridad y al orden establecido. Los aparatos represivos de Estado son los encargados de hacer cumplir la norma, y los aparatos ideológicos de Estado de inculcar la norma y su respeto. La inculcación ideológica de la norma hace posible la reproducción de las relaciones de producción capitalista. Así pues, el



papel del profesor, es reproducir en los estudiantes, la ideología de la clase dominante.

El ejercicio coercitivo del poder al interior de la escuela primaria hace posible la reproducción y mantenimiento de una sociedad basada en la explotación.

El aprendizaje

Cuando la práctica educativa cobra forma como un ejercicio coercitivo del poder, el aprendizaje es visto como una transmisión del conocimiento del profesor a sus estudiantes.

En este tipo de práctica educativa, el objeto de conocimiento, representado por los contenidos de aprendizaje, tiene un papel eminentemente activo, ya que debe depositarse lo más fielmente posible en la mente del estudiante.

Esta postura, fundamentada en el conductismo, define el aprendizaje como un simple cambio de conducta producido por los estímulos proporcionados por el profesor, el cual, a su vez, debe controlar las respuestas de los estudiantes.

Este concepto de aprendizaje propicia una práctica educativa memorística y verbalista, en donde el estudiante debe retener acríticamente toda la información vertida por el profesor, con base en la repetición y el condicionamiento.

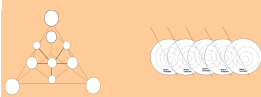
El papel del docente

En el ejercicio coercitivo del poder, el maestro ocupa el papel principal. Impone los contenidos, las formas de abordarlos y de evaluarlos. El docente define, impone y vela por el respeto a la norma dentro del salón de clases.

El profesor centraliza todas y cada una de las actividades que se desarrollan al interior del aula, evidenciando y castigando todo acto de insubordinación.

Sin embargo, a pesar del poder omnipresente y agresivo que el docente ejerce con los estudiantes, éste, con su práctica educativa, reproduce lo que otras instancias de poder le dictan tanto explícita como implícitamente en la normatividad oficial. El docente se convierte en un apéndice que fomenta y reproduce los intereses de las clases dominantes. Como afirma Merani, “la educación sigue siendo delegación subrogada del conocimiento en función del poder que el Estado delega en determinados individuos para el ejercicio de las actividades que aseguren su cohesión” (1980, pp. 19 y 20).

El docente, a pesar de la aparente omnipresencia y hegemonía que ejerce dentro del aula, es un simple técnico de la pedagogía, que pone en práctica toda una serie de actividades rutinarias y enajenantes, que son la base para inculcar en los estudiantes, la pasividad y la obediencia. Iván Illich, señala de forma concisa, como “la escuela ha convertido a los maestros en administradores de programas de capacitación de los recursos humanos por medio de conducta bien planeadas y dirigidas” (1989, p. 33).



El papel del estudiante

En la práctica educativa, en donde cobra forma el ejercicio coercitivo del poder, el estudiante ocupa un papel eminentemente pasivo. El niño es visto como un ser perverso por naturaleza, al cual se debe domeñar y domesticar para que en el futuro pueda ser funcional en la sociedad.

El estudiante no participa en las decisiones más importantes que se toman en el ámbito escolar, decisiones que le afectan directamente. Este modelo educativo, basado en la filosofía empirista, concibe al estudiante como un recipiente vacío, al cual deben depositarse los contenidos que determina la institución.

Desde esta visión del estudiante, no puede establecerse ningún tipo de relación afectiva con el docente. Como señala Kohl: “el discurso de los alumnos va dirigido al maestro, cuyas normas obedecen. El conflicto, la desobediencia y la discrepancia son problemas disciplinarios y ofensivos que deben ser castigados” (1974, p. 34).

La evaluación

El ejercicio coercitivo del poder utiliza la evaluación como un medio de control y sometimiento a la norma impuesta institucionalmente. El docente hace de la evaluación un mecanismo de intimidación que utiliza constantemente para disciplinar a los estudiantes.

La evaluación es confundida con unos exámenes, con la acreditación, que, más que evidenciar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, están orientados a verificar el grado de homogenización del grupo. Para Michel Foucault, el examen “combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las sanciones que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar” (1999, p. 189).

En este modelo de la práctica educativa, la evaluación es utilizada para clasificar a los estudiantes, para evidenciarlos públicamente y finalmente para segregarlos y eliminarlos.

Es evidente que los títulos son la piedra angular del poder institucionalizado que se ejerce coercitivamente en las escuelas. Las calificaciones y los títulos que produce la escuela son el medio por el cual se reproducen arbitrariamente las desigualdades sociales.

EL EJERCICIO PERSUASIVO DEL PODER

Descripción de la práctica educativa

La clase que a continuación se describe tuvo lugar en la misma escuela primaria que las demás clases analizadas, sólo que a diferencia de las otras dos clases que se desarrollaron en quinto año, esta clase se dio en un grupo de

primero. Se eligió este fragmento de clase, ya que presenta características que representan claramente un modelo de práctica educativa en donde el poder se ejerce de forma persuasiva.

El grupo ha estado trabajando algunos contenidos de la asignatura de Conocimiento del Medio, relacionados con los derechos de los niños. Después de una discusión grupal promovida por la profesora sobre los derechos y las obligaciones de los niños, se indicó que recortaran unas tarjetas del libro de texto, las clasificaran en derechos y obligaciones y, finalmente, que las pegaran en sus cuadernos.

M (Maestra): Niños. pasamos al dictado, el que no terminó ahorita terminará después. No podemos pasar aquí toda la mañana pegando.

La profesora apresura al grupo para pasar a un dictado de palabras y comenta:

Se oyen algunas risas sobre el comentario hecho por la profesora.

A: ¡no todavía no!

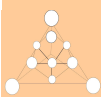
Solamente unos tres o cuatro niños se interesan por el dictado.

M: En el número uno vamos a escribir el derecho que tienen todos los niños, en el cual se levantan muy temprano para recibirlo, y se sientan en la cocina.

M: Correcto.

M: Aaaaalllllllllllmmmmmmeeeeennnnnnnttttttoooo.

Los niños se distraen, y la profesora da las siguientes indicaciones:



La profesora dicta la palabra diversión, dando algunas indicaciones para que los estudiantes adivinen el derecho sobre el que se trata. La profesora señala en el alfabeto la letra con la que empieza la palabra dictada.

Con los niños que son más lentos la profesora se acerca y dicta la palabra de forma lenta.

La profesora pide a los niños que le digan en cuál palabra van, y luego las cuentan. Dicta la palabra niños.

Los niños que se encuentran sentados en equipos cotejan sus dictados y sus hipótesis sobre el sistema convencional de la lengua escrita.

La profesora da indicaciones sobre la siguiente palabra a dictar, pero los estudiantes ponen muy poca atención.

La profesora da pistas para que el grupo adivine la palabra vida.

Un niño se levanta de su silla y no escribe nada.

Posteriormente la profesora dicta la palabra salud y les pregunta a los niños sobre la letra con la que termina y pide que le digan palabras que empiecen con la letra “d”.

Después de un rato de estar buscando palabras que empiecen con la letra indicada, suena el timbre que señala la hora del recreo, y la profesora deja salir a los niños del salón.

Análisis de la práctica educativa

En la clase analizada ha cobrado forma un segundo modelo educativo al que se reconoce como el ejercicio persuasivo del poder.

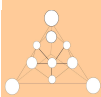
En el ejercicio persuasivo del poder, la práctica educativa no se basa en la rigidez autoritaria del docente. La clase se desarrolla en torno a generar un ambiente en donde los niños puedan interactuar directamente con el objeto de estudio, de cuya relación ambos resultan transformados.

Como se puede observar en la clase descrita, la profesora fomenta el trabajo en equipo, propicia la interacción de los estudiantes y la contrastación de hipótesis de aprendizaje entre compañeros. La relación de la profesora con los niños es afectiva. La metodología empleada respeta la heterogeneidad cognitiva de los estudiantes. Las actividades están planteadas de forma flexible, de tal modo que no todos los niños trabajan en lo mismo.

La profesora respeta los ritmos y las necesidades de aprendizaje de cada estudiante. Combina el trabajo grupal con el individual. Cuando se presenta la oportunidad pasa a las mesas de los niños a preguntar y a problematizarlos en el trabajo que están realizando.

Es evidente que la profesora pone en práctica un sentido globalizador en la forma de abordar los contenidos de aprendizaje. Cuando los estudiantes estaban trabajando en la asignatura de Conocimiento del Medio aprovechó para realizar un dictado colectivo, propio de la asignatura de español. Y, al mismo tiempo que se realizaba el dictado, abordaban algunas actividades que propiciaban la construcción del concepto de número.

La disciplina está supeditada a las actividades del grupo. La discusión, el diálogo y la conversación, son un aspecto fundamental de este tipo de práctica.



Los niños se desplazan por el salón, salen al baño, platican con sus compañeros con naturalidad. No apelan a la autoridad de la profesora para realizar actividades alternas a las realizadas por los demás compañeros del grupo.

Las actividades desarrolladas por la profesora responden a un enfoque teórico constructivista, tal y como lo señalan los actuales Planes y Programas de estudio de educación primaria (SEP, 1993). Se puede considerar, desde el punto de vista oficial, como una práctica educativa avanzada.

Sin embargo, a pesar del enfoque constructivista que cobra forma en este tipo de práctica educativa, la profesora ejerce el poder de forma persuasiva, respeta los intereses y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, pero en última instancia, es ella la responsable directa de desarrollar las actividades planeadas de acuerdo a lo señalado oficialmente. Es la profesora la que controla los contenidos que se abordan, así como la forma de abordarlos, el tiempo en que se abordan y la forma de evaluarlos.

En el fondo, a pesar de que la docente apela a la afectividad para relacionarse con los niños, éstos están al margen de las decisiones fundamentales que les impone la institución. Los estudiantes son víctimas de un modelo educativo impuesto oficialmente por los burócratas a nivel federal. Es decir, el currículum oficial, a pesar de lo avanzado que pueda ser teóricamente, es impuesto de forma persuasiva a los estudiantes. Imponer persuasivamente implica consensar la aceptación de una arbitrariedad cultural.

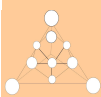
Como analizan Bourdieu y Passeron, “la Autoridad Pedagógica, poder de violencia simbólica que se manifiesta bajo la forma de un derecho de imposición legítima, refuerza el poder arbitrario que la fundamenta y que ella disimula” (1981, p. 53). En tanto que la profesora disimula y suaviza la imposición de una arbitrariedad cultural, entonces legitima el poder de la arbitrariedad pedagógica que ella representa y que oculta por ese poder de persuasión. Entre menos violento sea la imposición de una arbitrariedad cultural, mayor es la legitimación del poder que la impone.

Las prácticas pedagógicas no violentas, trátense de las pedagogías rousseauianas, la enseñanza no dirigida basada en el psicoanálisis o el constructivismo, en tanto que definen de antemano los contenidos que el estudiante descubre o construye por sí mismo, separando el trabajo pedagógico de la acción política, encubren el ejercicio persuasivo del poder. Por tanto, no deja de ser un mecanismo por el cual se impone la ideología de la clase dominante.

El aprendizaje

En la práctica educativa en donde cobra forma el ejercicio persuasivo del poder, el aprendizaje es visto como una construcción original elaborada por el sujeto cognoscente a partir de la interacción con el objeto de conocimiento a través de la acción transformadora, en donde el sujeto transforma al objeto y viceversa.

Esta concepción del aprendizaje se fundamenta en la psicología genética de Jean Piaget, el cual sostiene que: “el aprendizaje en función de la experiencia, no



se debe entonces a presiones aceptadas pasivamente por el sujeto sino por el contrario a la acomodación de esquemas de asimilación” (1972, p. 101).

El aprendizaje no es una simple transmisión de conocimientos depositados en la mente del niño de forma acrítica, sino por el contrario, es el producto de la acción ejercida por el niño sobre el conocimiento. El aprendizaje es activo, jamás debe ser verbalista y repetitivo, el niño debe transformar y manipular el mundo concreto que aprehende.

Sin embargo, para este tipo de práctica educativa el aprendizaje se restringe a un acto cognitivo individual y original construido por el sujeto, exento de toda influencia política y social.

El papel del docente

En el ejercicio persuasivo del poder desaparece el papel del docente como un simple transmisor de conocimientos y aparece como un problematizador y generador de desequilibrios cognitivos en el niño, que le permitan interesarse en la investigación del mundo circundante y sea capaz de construir conocimientos originales.

El docente es el encargado de generar un ambiente pedagógico propicio para que el niño inicie un proceso de aprendizaje autónomo.

No porque el niño reivindique su autonomía en la construcción de conocimientos el docente pasa a ocupar un papel secundario en el proceso de aprendizaje. Por el contrario, el docente es el encargado de generar y preparar las actividades más adecuadas para que se desenvuelva el niño cognitivamente. El profesor posibilita y facilita la interacción del niño con el material concreto hacia el interior del aula de clases.

Así pues, la generación de un ambiente pedagógico adecuado para la construcción de conocimientos es una tarea exclusiva del docente.

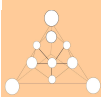
En el ámbito político el docente asume una investidura de neutralidad, que va a justificar con su silencio, generalmente de forma inconsciente, el clima de explotación, discriminación y marginación en el que viven los estudiantes.

El papel del estudiante

En el ejercicio persuasivo del poder, el papel del estudiante es activo. Sólo es posible la construcción de conocimientos si interactúa con el mundo que le rodea.

El estudiante es considerado como un ser complejo, que llega a la escuela con un sinnúmero de informaciones y experiencias previas sobre los contenidos que ahí se estudian. El niño, a medida que se desarrolla, construye una visión original del mundo, que difiere a la visión del mundo que tienen los adultos.

Pero sólo es posible la construcción de conocimientos, según las características cognitivas del niño de educación primaria, con la interacción y manipulación del material concreto, con la experimentación y descubrimiento de los fenómenos naturales.



El diálogo, la discusión y la reflexión entre los niños, es de primordial importancia, ya que la confrontación de puntos de vista les permite exponer sus hipótesis sobre el mundo, defenderlas y reelaborarlas.

Sin embargo, el estudiante se mantendrá ajeno a cualquier discusión política que lo lleve a reflexionar sobre el mundo social circundante o a cuestionar la legitimidad de la cultura que impone el mundo escolar.

La evaluación

Si el aprendizaje es considerado como un proceso y no como un producto de aprendizaje, entonces la evaluación es parte del proceso de aprendizaje, y tiene como principal objetivo, verificar el tipo de hipótesis que el niño ha construido sobre determinado objeto de estudio, con el propósito de problematizarlo y pueda continuar construyendo hipótesis más complejas.

Aquí la evaluación deja de ser un instrumento de control y se convierte en un medio para conocer la complejidad cognitiva del niño y las características de su proceso de aprendizaje.

La evaluación no se reduce a un examen objetivo e inflexible, sino a variadas evidencias de aprendizaje, que son los trabajos que elaboran cotidianamente los niños en clase en situaciones funcionales y problematizadoras de la vida real.

Sin embargo, la evaluación sigue siendo individual, centrada en el aspecto cognitivo, elaborada por el docente exclusivamente, descartando la participación de los estudiantes y desdeñando el ámbito político.

EL EJERCICIO COLECTIVO DEL PODER

Descripción de la práctica educativa

La clase que a continuación se describe tuvo lugar en un grupo de quinto año en la misma escuela donde se desarrollaron las clases anteriormente analizadas y durante el mismo ciclo escolar.

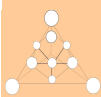
Se observa que el profesor tiene buena relación con los estudiantes, bromea con ellos en un ambiente de confianza.

Cuando el profesor estaba realizando un comentario sobre el tipo de viviendas donde habitaba el Hombre primitivo de pronto se soltó una fuerte lluvia que posteriormente se convirtió en granizo. Fue tanto el ruido que provocó el granizo en el aula que fue prácticamente imposible continuar con la clase. Los estudiantes se levantaron de sus lugares y se dirigieron a las ventanas para observar caer el granizo. Esta conducta el profesor la tomó con naturalidad.

M: ¿Qué les parece si aprovechamos la lluvia para hacerle una carta al director para que nos ponga el cielo en el salón?

La propuesta fue bien aceptada por el grupo, el cual se abocó a discutir qué debía contener la carta y en qué términos debía redactarse.

Se elaboró una propuesta de carta por equipos. Posteriormente compartieron y corrigieron las cartas redactadas. Y finalmente se decidió redactar de forma grupal una carta que contuviera la información presentada por todos los equipos.



Se formó una comisión para hacerle llegar la carta al director. Mientras la comisión regresaba de la dirección el grupo generó una discusión sobre cuáles eran las causas a las que se debía que hasta la actualidad se estuviera planteando acondicionar adecuadamente el aula de clases.

Cuando regresó la comisión de estudiantes de la dirección informó sobre el trato despótico y desinteresado del director, el cual delegó la petición a la sociedad de padres de familia.

Nuevamente se organizó un debate sobre la conducta despótica del director y las posibles alternativas para resolver la problemática presentada.

Los integrantes de la comisión fungieron como los coordinadores del debate grupal que cobró forma. El profesor, al igual que cualquier otro miembro del grupo, pedía la palabra a los miembros de la comisión y esperaba su turno para participar en la discusión.

El grupo llegó al acuerdo de redactar una nueva carta, dirigida a la sociedad de padres de familia, para exigirle fuera atendida su demanda, ya que el dinero con el que se contaba era producto de las aportaciones de todos los padres de familia de la escuela y las condiciones materiales eran una prioridad.

También se plantearon realizar algunas actividades para recabar fondos, como una rifa, venta de comida, etc., como posibles alternativas para resolver el problema presentado.

Al día siguiente se elaboró en grupo una carta dirigida a la sociedad de padres de familia y se nombró una comisión con nuevos integrantes para que la hicieran llegar a las personas correspondientes.

El grupo decidió preparar una obra de teatro donde se abordara el despotismo de los gobernantes con los gobernados y la sumisión de la clase política con los capitalistas.

Se elaboraron varios guiones de la obra de teatro por equipos, se eligió uno y se montó la escenificación.

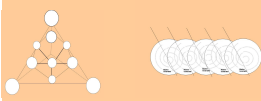
La comisión informó de la falta de recursos por parte de la sociedad de padres de familia para ponerle el cielo al salón, ya que los disponibles estaban destinados a la construcción de unas canchas.

A partir de una nueva discusión grupal, se decidió pedirle al director la tienda de la escuela para recabar fondos y solucionar el problema. Se nombró una nueva comisión para realizar dicha petición.

La comisión informó que después de un fuerte enfrentamiento con el director, en donde éste argumentaba que las ganancias de la tienda escolar estaban destinadas para un viaje de graduación de los grupos de sexto año, finalmente le concedió al grupo hacerse cargo de la tienda escolar por quince días.

A partir de esta nueva situación, el grupo decidió trabajar con matemáticas en la compra y venta de productos que se ofrecerían en la tienda de la escuela, con el propósito de desempeñar lo mejor posible la nueva actividad.

El grupo, en conjunto con el profesor, planearon las actividades a desarrollar en la semana, tendientes a reflexionar y resolver el problema presentado.



Después de algunos días el grupo contó con dinero suficiente para comprar material y ponerle cielo al salón, actividad que se realizó en horario extra clase, un fin de semana, con la colaboración entusiasta de padres de familia, estudiantes y maestro.

Análisis de la práctica educativa

Finalmente, en la experiencia educativa anteriormente descrita cobra forma un ejercicio colectivo del poder. La docencia no está centrada únicamente en las decisiones del docente o en las necesidades cognitivas de los estudiantes sino en los intereses políticos del grupo, tendientes a transformar la realidad.

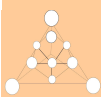
En el ejercicio colectivo del poder, cobra forma una pedagogía crítica que desafía a las prácticas escolares institucionalizadas, que sólo responden al ejercicio del poder vertical y unilateral de las clases dominantes. Este tipo de práctica “entraña la sustitución del discurso autoritario de imposición y recitación por una voz capaz de hablar conforme a sus propios sentimientos, una voz capaz de escuchar, de narrar de otra forma y de desafiar los fundamentos mismos del conocimiento y el poder” (Giroux, 1998, p. 250).

El profesor aprovecha los acontecimientos cotidianos de la realidad en la que se desenvuelven los estudiantes, para problematizarlos políticamente sobre la opresión que padecen. El quehacer educativo se vuelve político en la medida en que el conocimiento construido de forma grupal sólo cobra sentido pedagógico si se denuncia la marginación, el oprobio y la explotación imperante, que posibilite la transformación de la realidad. Educación y política son parte de un mismo proceso, que, auxiliado por la psicología educativa, cobra forma una pedagogía que respeta los intereses y necesidades cognitivas de los estudiantes, promueve la reflexión y la transformación del mundo. En este tipo de práctica educativa, como afirma Henry Giroux, “la pedagogía es un instrumento que amplía las posibilidades políticas, al enfatizar la función de la educación como una práctica crítica perfectamente utilizable para abordar la tensión existente entre las distintas prácticas sociales que se registran en un amplio abanico de espacios de aprendizaje moldeables y solapados y en los debates morales de un imaginario democrático radical” (2002, p. 130).

El docente hace del diálogo, de la discusión y análisis grupal, el fundamento del ejercicio colectivo del poder. El lenguaje no es utilizado para imponer una visión del mundo ajena al contexto de los estudiantes, sino como un instrumento de reflexión para la emancipación y la liberación. Como comenta Peter McLaren: “la importancia del lenguaje como práctica teórica se deriva de su poder como discurso crítico y subversivo” (1998, p. 33).

Se observa cómo el profesor en las discusiones y análisis que se hacen en el grupo, participa como otro miembro más del colectivo, sin consideraciones especiales a la arbitrariedad política de la que lo enviste el poder institucional.

En este tipo de pedagogía, el diálogo democrático, horizontal, incluyente y respetuoso de las diferencias culturales es el medio fundamental de concienciación y liberación. Como afirma Paulo Freire: “en la teoría dialógica de



la acción, los sujetos se encuentran, para la transformación del mundo, en colaboración” (1990, p. 215).

En la práctica descrita se puede observar como las actividades planeadas por el grupo y el profesor tienden a resolver la problemática concreta, abordando de forma global los contenidos del programa oficial, sin que los libros de texto se conviertan en una imposición cultural despolitizada y dominadora. En el ejercicio colectivo del poder, “el diálogo con uno mismo y con el otro, un diálogo que contesta y rompe la estructura narrativa monotemática y unidimensional de los textos sociales dominantes que se basan en los incentivos de mercado y en la lógica del consumo” (McLaren, 1997, p. 125).

El ejercicio colectivo del poder convierte el salón de clases en un espacio de encuentro, de diálogo, de reflexión y liberación, en donde los niños reafirman su propia identidad cultural como explotados y donde los estudiantes se descubren y ubican como actores fundamentales en la lucha contra la opresión.

El ejercicio colectivo del poder hace de la acción pedagógica un acto de resistencia a la explotación, la marginación, la segregación y el odio imperante en el mundo capitalista. Cobra forma una educación que se resiste a toda forma de opresión y explotación de clase, raza o género. El ejercicio colectivo del poder es un espacio de encuentro y emancipación de los oprimidos. La resistencia hace que la escuela y los espacios institucionales que representa, en vez de servir mecánicamente a los designios de la dominación y la opresión, se transformen en un espacio de contestación y lucha. Como acertadamente lo plantea McLaren: “resistir significa combatir la supervisión del control y del deseo, y la simbolización capitalista de la carne. La resistencia de los estudiantes constituye un rechazo del sujeto histórico reformulado como un dócil objeto complaciente con la gramática de la dominación capitalista. Se trata de una reacción contra la purga de la oportunidad que el cuerpo tiene que invertir en el placer de la trasgresión y el conocimiento ilícito, en favor de un ideal desencarnado de los que constituyen las formas de deseo “correctas” y los patrones de conducta exigidos por la sociedad civil” (1997, p. 265).

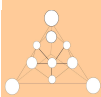
Así pues, el ejercicio colectivo del poder desafía a la dinámica de la clase dominante, que utiliza la escuela como un instrumento para reproducir las relaciones de producción del capitalismo.

El ejercicio colectivo del poder es una posibilidad concreta de erradicar la explotación y la opresión del capitalismo. Es una esperanza o una respuesta certera al grito de indignación y coraje contra toda forma de autoritarismo lanzado por los estudiantes en la generación de 1968: “queremos las estructuras al servicio del hombre, y no el hombre al servicio de las estructuras”.

El aprendizaje

En el ejercicio colectivo del poder, el aprendizaje es una construcción colectiva, producto del actuar político de las masas para transformar el mundo.

Aquí se hace una diferenciación entre construcción individual y colectiva. Es decir, las masas tienen aprendizajes colectivos en su actuar político que no se dan individualmente. Como afirma Paulo Freire: “nadie educa a nadie, así como



nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (1990, p. 86).

Ahora bien, en tanto que los aprendizajes colectivos son principalmente políticos, no hay construcción de aprendizajes sin lucha, sin conflictos. La construcción colectiva de los aprendizajes implica una lucha con el objeto social que se niega a ser transformado y una resistencia del colectivo a ser un ente pasivo de la transformación sufrida por el objeto social. Sujeto y objeto se relacionan en conflicto, en enfrentamiento, es una relación de poder. Entonces, el aprendizaje es una construcción producto de las relaciones de poder, en donde el contexto social quiere asimilar a las masas para explotarlas, oprimirlas y deshumanizarlas, y por otro lado, las masas luchan por la liberación, la emancipación y la transformación del mundo que los enajena. Henry Giroux concibe el aprendizaje “como el resultado de múltiples luchas, en lugar de cómo una recepción pasiva de información” (2001, p. 128).

El aprendizaje no es una recepción pasiva de información, pero, tampoco es sólo una construcción individual, un acto puramente cognitivo, un desequilibrio de estructuras mentales, también es, en tanto que el sujeto es un ente colectivo, un acto político y, como todo acto político, es una lucha, una guerra desplegada en un campo de batalla, en donde los contrincantes tienen la intención de eliminar a su oponente, independientemente de si emplean para ello medios pacíficos como la norma, la disciplina y la ideología, o la violencia directa.

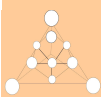
Los aprendizajes individuales no se desdeñan, sino que forman parte de los conocimientos que construye el colectivo en su actuar político.

El papel del docente

El papel que ocupa el docente en el ejercicio colectivo del poder es de concienciador. Es un elemento fundamental en la actividad del grupo como colectivo, que induce a la reflexión, el análisis, la crítica de la realidad en que se desenvuelven los niños, con el firme propósito de transformarla. La concienciación, para Freire, es cuando “los oprimidos descubren nítidamente al opresor, y se comprometen en la lucha organizada por su liberación” (1990, p. 61).

El docente, visto como un concienciador, no impone una visión del mundo a los estudiantes, pero, tampoco es indolente y pasivo ante la cultura de dominación y enajenación que prevalece en el contexto social donde se desenvuelven éstos. El docente, propiciando el diálogo, la discusión y la comunicación horizontal en los estudiantes, los problematiza políticamente, para que éstos reflexionen de forma crítica sobre su realidad y la transformen, a la vez, que se desarrollan su personalidad de forma integral.

El docente como concienciador y los estudiantes como sujetos políticos, dan forma a una síntesis cultural a través de la acción y la reflexión, es decir, de la praxis revolucionaria. Como comenta Freire: “en vez de esquemas preescritos, el liderazgo y el pueblo, identificados, crean en forma conjunta las partes de acción. Unos y otros, en cierta forma, renacen a través de la síntesis, en un saber y en



un actuar nuevos, que no generó el liderazgo, sino que fue creado por ellos y por el pueblo” (1990, p. 236).

Ahora bien, el docente como concienciador, a diferencia de los demás modelos de la práctica docente analizados, adopta una posición política clara y abierta a favor de los pobres, los oprimidos, los explotados, los marginados y los desfavorecidos por el sistema capitalista imperante. El docente como concienciador, rechaza toda neutralidad ingenua, que no hace más que justificar y legitimar los intereses de las clases dominantes. Como afirma Giroux, los profesores como intelectuales transformativos “tienen que pronunciarse contra las injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de la escuela” (1990, p. 178).

Los docentes, a través de la práctica educativa como ejercicio colectivo del poder, se niegan a servir y reproducir los intereses de las clases dominantes. Se convierten en agitadores políticos que, a través de la reflexión y el análisis crítico, promueven prácticas contrahegemónicas en las escuelas, que desafían el orden dominante. “Los maestros de la tradición crítica, rechazan la tarea que el capitalismo les asigna como intelectuales, como maestros y como teóricos sociales, de servir pasivamente a las situaciones ideológicas e institucionales existentes en las escuela públicas” (McLaren, 1998, p. 199).

Los docentes, en conjunto con los estudiantes, construyen un lenguaje de posibilidad, de transformación, de reivindicación política y cultural de los oprimidos, como base fundamental para vislumbrar un futuro social más alentador. “Los intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad de inducir algunos cambios (Giroux, 1990, p. 178).

El papel de los estudiantes

En el ejercicio colectivo del poder, los estudiantes son considerados como entes colectivos y políticos, capaces de desafiar al orden social dominante.

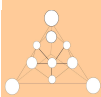
En este tipo de práctica educativa los estudiantes no sólo son sujetos activos, con características cognitivas diferentes a los adultos, sino que son sujetos pertenecientes a colectividades con intereses políticos propios.

Al estudiante se le considera un sujeto colectivo con identidad cultural propia, original, capaz de enriquecerla políticamente en la lucha por la transformación del mundo.

En el ejercicio colectivo del poder “los estudiantes son transformados en combatientes y antagonistas: resentimientos y tensiones ocultas se movilizan, con el propósito de romper las reglas culturalmente axiomáticas de la escuela y subvertir la gramática del discurso dominante del salón de clases” (McLaren, 1995, p. 99).

La evaluación

La evaluación en el ejercicio colectivo del poder es vista como un espacio de reflexión colectiva sobre las acciones llevadas a cabo por la colectividad para



transformar la realidad. La evaluación es parte de un proceso de investigación–acción en la que participan todos los estudiantes, el docente y los padres de familia.

Partiendo de que no hay acción sin reflexión, ni reflexión que no lleve a la acción, la evaluación es una reflexión política de las actividades realizadas por el colectivo, para hacer conscientes los aprendizajes construidos en la acción y posibilitar nuevas acciones tendientes a cambiar la realidad.

En la clase descrita se observa cómo cada actividad propuesta por el grupo es evaluada a partir de la discusión y la reflexión crítica, para reconsiderar las trabas presentadas, y planear nuevas actividades. La evaluación es un acto de reflexión crítica, emancipadora. “La racionalidad emancipatoria plantea su interés en la autorreflexión con acción social diseñadas para crear las condiciones materiales e ideológicas en las que existan relaciones no alienantes y no explotadoras” (Giroux, 1992, p. 241).

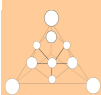
CONCLUSIONES

Los primero que habría que señalar a manera de conclusión es que el análisis aquí desarrollado sobre la práctica educativa vista a través de las relaciones de poder es elementalmente esquemática y burda, en tanto que responde más a necesidades didácticas de exposición que a un análisis crítico y dialéctico de la cultura escolar. Es decir, los modelos de práctica educativa configurados, como el ejercicio coercitivo, persuasivo y colectivo del poder, difícilmente se podrán observar de forma pura en la práctica docente que cobra forma actualmente en las escuelas mexicanas. Más bien, el análisis de la realidad indica que los docentes en sus prácticas educativas generalmente aplican los tres modelos al mismo tiempo, de forma dialéctica y contradictoria, aunque siempre predomina uno de ellos.

También es importante señalar que en la aplicación de los tres modelos de la práctica educativa aquí analizados existe un contrapoder de los estudiantes que da forma a múltiples mecanismos de resistencia y oposición, que desafían la cultura que encarna el docente. Como señala Frantz Fanon: “en sus músculos, el colonizado siempre está en actitud expectiva... siempre está presto a abandonar su papel de presa y asumir el de cazador (1965, pp. 46 y 47). Este aspecto de la resistencia de los estudiantes a la ideología dominante en el ámbito escolar es un tema ausente en el presente análisis.

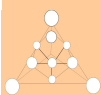
Si el presente ensayo estimula la reflexión crítica de la realidad y la acción educativa radical por transformar el mundo, a pesar de sus evidentes limitaciones, se dará por bien servido.

Dixi et salvavi animam meam



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1964), *Historia de la pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica (trad. al español por Jorge Hernández Campos).
- Althusser, Louis (1994), *ideología y aparatos ideológicos de Estado*, México, ed. Quinto Sol.
- Alumnos de Barbiana (1975), *Carta a una profesora*, México, ediciones de cultura popular.
- Baudelot, Cristian y Establet, Roger (1981), *La escuela capitalista*, México, ed. Siglo XXI, 7 edic. (trad. al español por Jaime Goded).
- Bernstein, Basil (1993), *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*, Madrid, ed. Morata (trad. al español por Pablo Manzano).
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean – Claude (1981), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, ed. Laia, 2 edic. (trad. al español por J. Melendres y M. Subirats).
- Carnoy, Martin (2000), *La educación como imperialismo cultural*, México, Siglo XXI, 10 edic. (trad. al español por Félix Blanco).
- Château, Jean (1959), *Los grandes pedagogos*, México, Fondo de Cultura Económica, 2 edic., (trad. al español por Ernestina de Champourcín).
- Fanon, Frantz (1965), *Los condenados de la Tierra*, México, Fondo de Cultura Económica, 2 edic. (Trad. al español por Julieta Campos).
- Fortan, Juperio, Pedro (1986), *El papel del profesor dentro de cuatro posibles modelos educativos*, en “la docencia; entre el autoritarismo y la igualdad”, antología preparada por Raquel Gazman, México, ediciones el caballito, SEP.
- Foucault, Michel (1992), *Microfísica del poder*, Madrid, ed. La piqueta, 3 edic. (trad. al español por Julia Varela y Fernando Álvarez – Uría).
- Foucault, Michel (1999), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, ed. Siglo XXI, 29 edic. (trad. al español por Aurelio Garzón del Camino).
- Foucault, Michel (2002), *Defender la sociedad. Curso en el Collage de France 1975 – 1976*, México, Fondo de Cultura Económica, 2 edic., (trad. al español por Horacio Pons).
- Freire, Paulo (1990), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 41 edic. (trad. al español por Jorge Mellado).
- Giroux, Henry (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, ed. Paidós (trad. al español por Isidro Arias).
- Giroux, Henry (1992), *Teoría y resistencia en educación*, México, ed. Siglo XXI (trad. al español por Ada Teresita Méndez).
- Giroux, Henry (1998), *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI, 2 edic. (trad. al español por Martín Mur Ubasart).
- Giroux, Henry (2002), *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona, ed. Graó.
- Harnecker, Marta (1971), *Los conceptos elementales del Materialismo Histórico*, México, Siglo XXI, 6 edic.
- Herbert R. Kohl (1974), *Autoritarismo y libertad en la enseñanza*, Barcelona, ed. Ariel, 2 edic. (trad. al español por Julia Sicart).



- Illich, Iván, et. Al. (1989), *Un mundo sin escuelas*, México, ed. Nueva Imagen, 7 edic. (trad. al español por Marco Antonio Pulido).
- Manacorda, M. A. (1987), *Historia de la educación*, México, Siglo XXI.
- Marx, C. y Engels, F. (1985), *Obras escogidas en tres tomos*, México, ed. Quinto Sol, 2 edic.
- Marx, Carlos (1959), *El capital. Crítica de la economía política*, en tres tomos, México, Fondo de Cultura Económica, 2 edic. (trad. al español por Wenceslao Roces).
- McLaren, Peter (1997), *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona, ed. Paidós (trad. al español por Pilar Pineda Herrero).
- McLaren, Peter (1995), *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos*, México, Siglo XXI, (trad. al español por Sebastián Figueroa Rodríguez).
- McLaren, Peter (1998), *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI, 2 edic. (trad. al español por María Marcela González Arenas).
- McLaren, Peter (1998), *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*, México, Siglo XXI (trad. al español por Susana Guardado y del Castillo).
- Merani, Alberto (1980), *Educación y relaciones de poder*, México, ed. Grijalbo.
- Morán Oviedo, Porfirio (1996), *Fundamentación de la didáctica*, primer tomo, México, Ed. Gernika, 6 edición.
- Not, Luis (1983), *Las pedagogías del conocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Palacios, Jesús (1989), *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Barcelona, Ed. Laia, 2 edic.
- Piaget, Jean (1972), *Psicología y epistemología*, Buenos Aires, ed. Emecé (trad. al español por Antonio M. Bator).
- Ponce, Aníbal (1986), *Educación y lucha de clases*, México, editores mexicanos unidos, 8 edic.
- Poulantzas, Nicos (1969), *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*, México, Siglo XXI (trad. al español por Pinero de Simón).
- Poulantzas, Nicos (1976), *Las clases sociales en el capitalismo actual*, México, Siglo XXI (trad. al español por Pinero de Simón).
- Poulantzas, Nicos, et. al. (1981), *Clases y estructura de clases*, México, ed. Nuestro Tiempo (trad. al español por Remigio Jasso).
- Rockwell, Elsie (1995), *La vida en las escuelas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Schaff, Adam (1974), *Historia y verdad*, México, ed. Grijalbo.
- SEP (1993), *Plan y programas de estudio de educación básica, primaria*, México, sep.
- Therborn, Göran (1982), *¿Cómo domina la clase dominante? Aparatos de Estado y poder estatal en el feudalismo, el capitalismo y el socialismo*, México, ed. Siglo XXI, 2 edic. (trad. al español por Jesús Fomperosa).