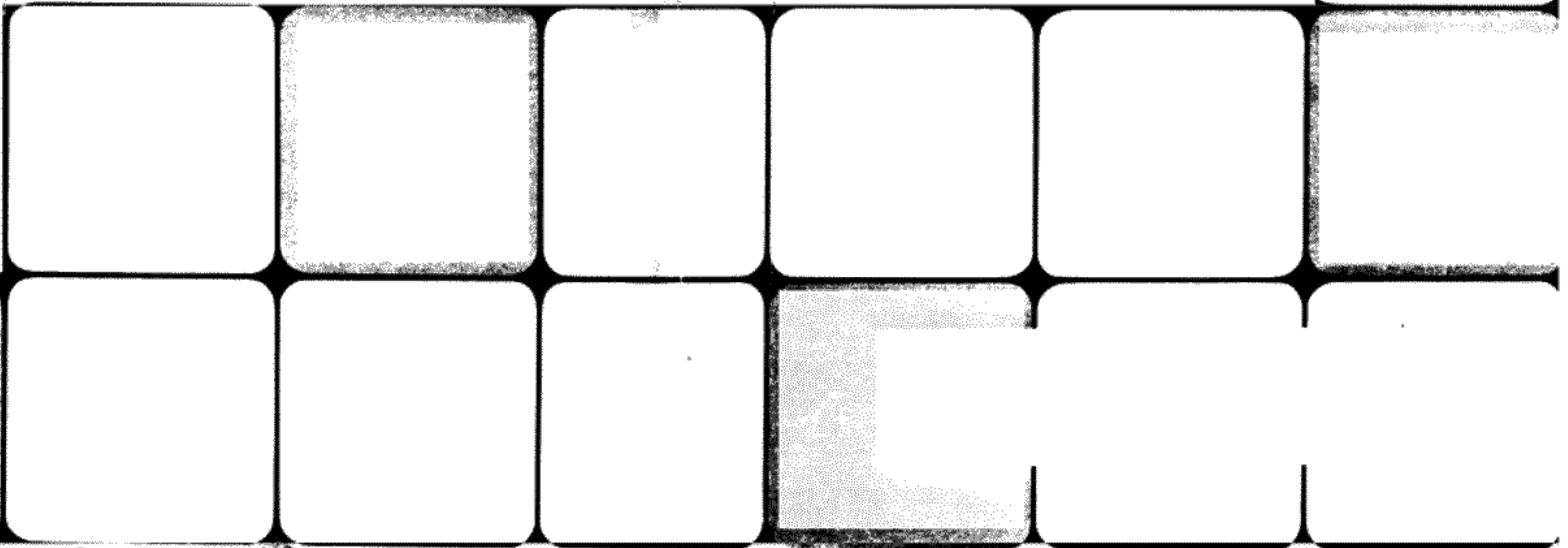


TEMAS UNIVERSITARIOS

**Curriculum
Maestro y Conocimiento**

**Rosa María Torres
Eduardo Remedi
Monique Landesmann
Verónica Edwards**

12



**UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO**

TEMAS UNIVERSITARIOS

Currículum Maestro y Conocimiento

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA.— Rector General, Ing. Oscar M. González Cuevas.— Secretario General, Ing. Alfredo Rosas Arceo. UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA-XOCHIMILCO Rector, Arq. Roberto Eibenschutz Hartman.— Secretaria, Lic. Cesarina Pérez Pría.— Director de la División de Ciencias Biológicas y de la Salud, Dr. Fernando Mora Carrasco.— Director de la División de Ciencias y Artes para el Diseño, Arq. Concepción Vargas.— Director de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, Dra. Sonia Comboni Salinas.

TEMAS UNIVERSITARIOS

Coordinación de Planeación y Desarrollo Académico, Ing. Eduardo Molina.

Coordinadora de Extensión Universitaria, M. en C. Magdalena Fresán Orozco.— Jefe de la Sección de Producción Editorial, Lic. Virginia Careaga Covarrubias.— Corrección, Amelia Rivaud, Lourdes Gómez Voguel y Ma. Elena Ortega.— Montaje, Guillermo Fonseca.

ISBN 968 840 444 - 6

Primera edición, 1988.

DR Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
Calzada del Hueso 1100, Col. Villa Quietud, Coyoacán, 04960, México,
D. F.

SECCION DE PRODUCCION EDITORIAL

Indice

Introducción	5
1. Los conocimientos en el currículum Rosa María Torres	7
2. Continuidad y ruptura del planteamiento metodológico: notas críticas para su análisis Eduardo Remedi	31
3. El maestro y el saber . Monique Landesmann	41
4. El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación Verónica Edwards	49

Continuidad y ruptura del planteamiento metodológico: notas críticas para su análisis

Eduardo Remedi *

ADVERTENCIA:

El presente trabajo pretende inscribirse en la polémica vigente en un conjunto bastante amplio de docentes alrededor del problema de la metodología de la enseñanza.

Se presenta como un conjunto de reflexiones que tratan de señalar alguno de los puntos en que hoy el debate está centrado; son más que notas para la interpretación, notas para la investigación, la discusión y la crítica. Por tanto, frente a las diferentes posiciones que se caracterizan en el desarrollo del trabajo no existe intención de haberlas explicitado en su totalidad; por el contrario sólo se han señalado en sus características centrales, tratando de mostrar los fundamentos ideológicos en que se apoyan como corrientes generales del pensamiento pedagógico. Hacia el interior de cada una de ellas existen diferentes tendencias que requieren de un análisis específico que escapa a las intenciones de este trabajo, y que deberán ser objeto de futuras investigaciones. Tampoco es nuestra intención aquí concluir con propuestas que "normaticen" nuestra acción; sólo se señalarán líneas generales para la discusión que tendrán valor como aporte en cuanto sean retomadas y transformadas en función de las experiencias particulares y de los problemas concretos que existen en nuestros lugares de trabajo.

Introducción

I. Hoy se insiste más que nunca y a veces con énfasis inusitado, en el llamado cambio metodológico. Todas las universidades están, o pretenden estarlo en proceso de renovación. Renovación que en la mayoría de los casos se centra en la modificación de sus planes de estudio y en la introducción de "nuevos métodos" de enseñanza. Se insiste fundamentalmente

* Este trabajo fue elaborado en 1980 en momentos en que el debate se polarizaba entre métodos de sus *versus* contenido. A partir de las posiciones aquí tomadas o esbozadas, nuestro pensamiento continuo avanzado en tratar de establecer el valor del contenido y el saber en el acto de transmisión. Su presentación, sin modificaciones, corresponde hoy a mostrar un punto de inicio.

que la currícula nueva expresará una nueva orientación metodológica; que los "nuevos" maestros participarán en el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo uso de una nueva metodología. Se insiste, como se ve, en caracterizar el "cambio" como "eminente metodológico".

Esta situación se expresa también en la amplia proliferación y difusión que hoy tiene la creación y/o consolidación de los llamados centros de didáctica, de tecnología educativa, etcétera —centros de donde se imparte la novísima concepción o en la búsqueda y asistencia de maestros a cursos de sistematización de la enseñanza, cursos sobre metodología de la enseñanza, cursos sobre dinámica de grupo, etcétera. Búsqueda que centra el problema en lo metodológico o que habla de esta preocupación metodológica.

Sin embargo, pese a reconocer que en la mayoría de las instituciones se habla de un cambio metodológico que ha tenido derivaciones importantes como el trabajo con pequeños grupos, el uso por parte de los docentes de elementos de sistematización de su labor, etc., es válido también indicar que la crisis en el plano de la enseñanza continúa, y que los esfuerzos realizados no han variado sustancialmente la situación. El tema será tratado en esta perspectiva, indicando las consideraciones en el plano que nuestra reflexión de la práctica concreta lo posibilita.

Comenzaremos diciendo que cuando se hace referencia al tema de metodología de la enseñanza, se señala como elemento definitorio para su conceptualización y valoración, el método que subyace a la formulación pedagógica generando la sensación de que todo se juega en la posición que se tome frente a él. De hecho, hoy se toma el método como elemento de ruptura en la conceptualización pedagógica entre lo asignado como viejo, caduco, tradicional, y lo nuevo, dinámico, moderno, entendiendo la mayoría de las veces al primer término como reaccionario y al segundo como progresista. Oposición que se juega también entre los llamados métodos autoritarios *versus* métodos liberales, y que derivan hacia el interior del aula en metodologías centradas en el maestro *versus* metodologías centradas en el alumno.

Sin embargo, pese a la aparente ruptura en la conceptualización pedagógica, es posible señalar una continuidad: pese al rompimiento metodológico, la continuidad conceptual permanece. Inmune a la aparente "relación" diferente, relación que puede señalarse como relación con lo real, la forma de "aprender y transformar" lo real continúa como una.

¿Dónde está pues la falacia que permite esta situación de continuidad-ruptura?

II. Señalábamos que la ruptura aparente se manifiesta en la forma metódica, y que en esta perspectiva se califica a la llamada "didáctica tradicional" por el acento puesto en la noción a ser aprendida más que en el sujeto que la aprende. Su base, según Aebli,¹ es a partir de la intuición para de allí pasar al concepto; de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto.

¹ Aebli, H. *Una didáctica fundamentada en la psicología de Jean Piaget*. Ed. Kapeluzs. Argentina 1973.

Se afirma en esta concepción, y esto lo señala Stuart Mill, que "el espíritu recibe" las nociones (matemáticas, físicas, biológicas, etc.) "de afuera" y que "nunca se obtienen, sino por vía de comparación y abstracción".² Frente a la noción, noción donada por el objeto, no se le atribuye al sujeto cognoscente, en este caso el alumno, más que un papel insignificante en su adquisición.³

Esta concepción se apoya evidentemente en una sobrestimación del objeto frente al sujeto. Es en el plano del "objeto" donde el problema cognoscitivo se resuelve. Al sujeto cognoscente sólo le es permitida su presencia pasiva. "El sujeto es un agente pasivo, contemplativo, y receptivo, cuyo papel en la relación cognoscitiva es registrar los estímulos procedentes del exterior, a modo de espejo".⁴

El objeto lo es todo frente al sujeto cognoscente. El maestro así lo entiende y así lo conceptualiza. Partir de lo más próximo, lo más "sensible" —lo inmediatamente— accesible al "espíritu" para ir acercándose, paso a paso, mediante adiciones y síntesis, a lo más complicado. Agregar ladrillo tras ladrillo en síntesis progresiva a la pared: pared total, absoluta y cerrada. En el objeto está la verdad. Ella nos es dada. No hay cuestionamiento posible.

El sujeto frente al objeto juega sólo un papel insignificante. Existe de esta manera una absoluta desconfianza frente al alumno que aprende; adquiere aquí realidad la idea de "elemento depositario".

Pero si esto es así frente al alumno, el maestro tampoco escapa a esta situación. El profesor, como elemento "intermediario" entre la verdad y el alumno, no toma posición. La verdad como elemento absoluto no es cuestionable, no existe la posibilidad de aprehenderla de otra manera más que la que es dada. La verdad es exterior al propio proceso, no es donada por el objeto, existe en lo absoluto. Debe ser aprehendida como total, es así, o así lo dijeron, Platón, Newton, Einstein o Lenin; para el caso da lo mismo.

No hay, no está permitida, la preocupación por la forma de acceso a esa verdad. Esta existe, es, y por lo tanto así debe ser conocida, aprendida y enseñada.

No existe por tanto compromiso frente a lo real; lo real también es inmovible, se muestra, está, la acción del maestro es señalar su existencia, mostrarlo frente a un alumno pasivo que lo recibe, lo acepta. Los alumnos frente a la demostración que corre por cuenta del maestro no tienen más papel que ser espectadores. Espectadores interesados, neutrales, o ausentes. "Aprender significa en tal caso para el alumno tomar una copia de la explicación del maestro".⁵

Esta forma de enseñar corresponde evidentemente a una manera de tratar el contenido que expresa en lo esencial un esquema atomista, añadien-

² Citado por Aebli, H. en *Opus Cit.*

³ Aebli, H. *Op. cit.*

⁴ Caracterización hecha por Schaff a propósito del materialismo mecanicista. Ver Schaff, A. *Historia y Verdad*. Ed. Grijalbo, México, 1977.

⁵ Snyders, G. *Pedagogía Progresista*. Edit. Planeta, Barcelona, 1976.

do un elemento a otro y olvidándose de las relaciones mutuas. El que sabe lo esencial del objeto, también sabe enseñar, mostrar.

El aislamiento con que se procede frente a lo conceptual, ligado a la exposición y/o a la demostración, obliga al alumno a recurrir a la memorización como forma de retención de la noción, elemento esencial del objeto. El centro de esta didáctica es el programa, enunciación de las características esenciales del objeto a ser mostrado. Su portavoz, el maestro; portavoz frente al alumno de la "esencia del objeto".

III. Frente a esta didáctica de la noción surge, como reacción, una nueva didáctica que funda, por supuesto, su desarrollo en la exigencia de centrarse en el alumno. Asistimos a la concreción del fenómeno educativo.

El eje se desplaza, en lo aparente, del objeto al sujeto. El problema de la actividad desarrollada por el sujeto cognoscente es central. El alumno deja de ser un individuo colectivo y se concreta en ser individual: individual y subjetivo. La verdad depende de él, está en él, el sujeto cognoscente determinará y priorizará lo real. Lo hará, evidentemente, en función, por o en la "función social", en que está señalado.

El maestro como portavoz de la verdad se desvaloriza, y su función queda señalada como "guía, orientador". El programa, aparentemente, se volatiliza. Se pretende hacer abstracción de los contenidos; no se trata de aprender nociones. Se trata de desarrollar capacidades, capacidades de pensar, de razonar. La nueva didáctica opone frente a la actitud contemplativa la necesidad de desarrollar un pensamiento activo, "creativo"; tal es su definición. "Los alumnos tienen un papel que desempeñar, algo que dar; no están simplemente para recibir (...) La enseñanza se presenta como un acto común de maestro y alumnos".⁶ Tal son sus consignas.

Si bien el concepto de actividad se prioriza, lejos está todavía de entenderse a esta actividad como actividad que transforma la realidad apprehendida.

El concepto actividad se liga al concepto de acción. Acción concebida hacia el conocimiento del método. Método entendido como reordenamiento de cosas dadas, no acción entendida como fin: acción como medio.

Con esta valoración del método, aparentemente se desvaloriza el concepto de "conocimiento dado" y se prioriza el valor de "descubrimiento de lo nuevo". En realidad no es "lo nuevo" lo que se busca; la "investigación" tiene como función en esta posición la de tornar más participado el conocimiento ya dado, ya legitimizado. Se busca el consenso sobre la ciencia previamente elaborada.

No se niega "el saber", se niega su forma de transmisión. El conocimiento en el alumno se va "re-construyendo" no por efecto de una investigación, sino de una "falsa investigación". El gran problema será entonces traducir a la "experiencia" del alumno, el "saber" socialmente legitimado, de lo cual nuevamente el maestro será el encargado.

⁶ Comentario de Snyders en relación a las pedagogías no directivas. Ver Snyders, G. *¿A dónde se encaminan las pedagogías sin normas?* Planeta, Barcelona, 1978.

El acto de enseñanza-aprendizaje —vuelve a ser entendido como falsa recreación personal de una condición objetiva ya dada, y si bien se niega el concepto de comunicación lineal, depositario, vertical entre maestro y alumno— del que sabe y el que no sabe, no por esto postula un concepto de comunicación como "praxis-generación" del conocimiento. Por lo ya dicho, no es ésta la búsqueda.

Se niega la comunicación que impone, que niega a los interlocutores que no permite el consenso. Se busca la comunicación en tanto posibilita el consenso, como verificación colectiva por "aceptación" de los valores ya elaborados por "la comunidad".

"La educación propuesta es la 'educación participante'. Educación que busca el consenso. El consenso sobre lo ideológico".

Desde esta perspectiva diremos entonces que el interés del alumno se fija, se determina, como el interés de la sociedad o de lo que se diga que ésta representa. Se prefija el fin y se conduce hacia él buscando el consenso: "Desarrollando lo óptimo, lo oculto del ser". Lo importante es que el individuo, por aceptación o sumisión, converja y se convenza de su integración hacia un todo dado y/o determinado. Donde su individualidad se juega en su cohesión.

No hay, no está presente un desorden de la "cultura verbal-conceptual". Todo se juega en esa cultura. Ahí está la atención vigilante de la sociedad sabia. El desorden desordenaría lo conceptual verbal, y por ende su ejecución debería jugarse en un lugar diferente; no es esa institución llamada "escuela".

La verdad se determina por la razón, razón fuera de espacio y tiempo, razón de verdad, razón que fija sus "normas" de aproximación a lo real. Lo profético, místico, dado por "el don y hacia el don", se afirma. El docente debe o quiere olvidarse, abandonarse a una organización de la realidad y de su propia realidad que le viene dada, ordenada. Organizado el ambiente (ambiente ya ordenado), el maestro se verá librado, tal es la consigna.

Centrado el maestro en otro rol, su ejecución sigue centrada en él. Es él quien regula de una "manera" diferente, pero no menos subordinante, el apogeo a lo real, su ejecución, la comprensión; y que no depende, no está centrada "en sí": Se deposita en el alumno —en el más hábil, el más inteligente—, el que conduce en "dinámicas de grupo" al entendimiento de lo real. Triste método lancasteriano de esconder la mano sin dejar por esto de lanzar la piedra.

Se abandona así al alumno a sus propias fuerzas, en tanto es él quien tiene que ordenar la realidad, orden que estará asignado por su capacidad, capacidad que estará dada por su ambiente social. Y desde esta perspectiva, el clásismo sigue vigente, sólo los que poseen "dones" podrán continuar ordenando el orden con orden. Este es el papel central de la enseñanza: instaurar al individuo en la inercia de las costumbres adquiridas y consolidadas.

Resumiendo: el concepto aquí no se toca, "Todos aprenden de todos, pues en realidad no hay nada nuevo que aprender excepto las habituales cosas estereotipadas sobre la realidad"⁷.

Y aquí se instala la continuidad, continuidad que sigue presentándose a la realidad como algo estático, cerrado, acabado, realidad no perfectible. Realidad acabada, total, con roles y funciones determinadas; con aumentos de cantidad, no saltos de calidad. No realidad en transformación, con movimiento, contradictoria.

Y frente a esta realidad, tan dada, sólo basta el conocimiento positivo —sea éste atomista o integrado— pero signado, determinado por la expresión positiva.⁸

Por supuesto que a esta situación tampoco escapa la novedosa "tecnología educativa", que en su afán de inculcar "conductas especializadas" (como ejemplo ver manuales de elaboración de objetivos, de textos programados) parcela y destruye la lógica de los contenidos, convirtiéndolos en pequeños átomos de información desarticulados, acordes a patrones fijos de conducta que tergiversan el desarrollo normal de las capacidades humanas.

No es casual tampoco que se reduzca la práctica educativa a un proceso que sólo transcurre en el aula, y que se designe al maestro como el sujeto controlador de todos sus aspectos. El aprendizaje entendido como producto se produce por los cambios que el sujeto sufre como producto de acciones determinadas, y por supuesto intencionales, en las manos del llamado "ingeniero conductual". Los fines por los cuales se opera son supuestos incuestionables, dados por aquellos que dirigen, y concretados en el aula en objetivos que disvirtúan la conducta final en pequeñas conductas encaminadas al objetivo general.

IV. Quizá podamos señalar aquí la primera reflexión: Si dentro de las llamadas concepciones tradicionales, modernas, tecnológicas, la realidad permanece como inalterable, sufriendo sólo cambios de cantidad, es lícito por lo tanto, no preocuparse del contenido que la explica y centrar el problema de la metodología de la enseñanza en el método como forma de diferenciación.

Método que se presenta como una larga cadena, en uno de cuyos extremos se ubica el maestro. Maestro al que se dota de técnicas didácticas para afrontar óptima y eficazmente cualquier situación: "Técnicas que, conjuntamente con los objetivos y la evaluación, permitirán a los educadores lograr la eficacia y la coherencia deseable en su trabajo"⁹.

Dentro de las tres situaciones planteadas, el rol de la didáctica es el mismo. La didáctica sigue preocupada por el educador; se trata de proporcionarle los elementos necesarios. Afirma de esta manera su carácter instrumental donando técnicas, recursos, medios y por supuesto centrando todo el problema en el método.

⁷ *Ibidem*.

⁸ Consultar Lecourt, D. *Para una crítica de la epistemología*, Siglo XXI, México, 1977.

⁹ Suchodolsky, B. y Manacorda, M. *La crisis de la educación*. Ed. de Cultura Popular, México, 1977.

La didáctica queda definida así en su carácter más operacional que teórico, envolviéndose en el mito de la neutralidad técnica.

Del otro extremo de la cadena se ubica al alumno, que se comportará según "la metodología asignada", y al que en el mejor de los casos se le dotará del llamado método científico para que él también pueda obrar con absoluta independencia del objeto, y arribar a la verdad siempre que se ajuste a los pasos ordenados por el "método" y utilice correctamente las técnicas de investigación señaladas.

De aquí el porqué de los cambios curriculares como cambios metódicos, los programas de formación de maestros como recursos interminables de aprendizaje de técnicas, y el énfasis puesto en el aprendizaje por parte del alumno, fundamentalmente en el método científico.

Señaladas estas falacias, puede entenderse porque la metodología de la enseñanza prioriza al "método" como elemento unitario, y en este sentido como única forma planteada de integrar la diversidad real en la unidad metódica.

Posición esta, que debe evitarse como una forma particular del empirismo-metódico de otorgar supra categorías y sobrevalorar pasos en la reconstrucción del objeto, sea este objeto un objeto particular de la realidad concreta, un *currículum*, un programa, una clase.

Pero en cualquier caso, su peso específico no va a estar ubicado ni en el sujeto que aprehende ni en el objeto aprehensible, sino que se desplaza por encima del binomio objeto-sujeto, presentándose como elemento independiente de las capacidades del sujeto o de las características del objeto situado al problema en el abordaje; y priorizando, por ende, pasos metódicos particulares que permitan arribar a la *verdad* a todo aquél que los respete como camino válido, secuenciado y ordenado, de captar la *esencia* de lo real: el conocimiento "objetivo".

Asegurar "el método" en la cabeza del sujeto (sea este método el método de enseñanza o el método científico) es garantía *sine qua non* para dejar "asegurada" la aprehensión de cualquier objeto de la realidad, independientemente de las características específicas que lo delimitan y señalan (sea este objeto el proceso de enseñanza-aprendizaje o el objeto biológico).

Afirmamos, por lo tanto, que ninguna metodología por sí misma liberará al individuo de su relación alienada con el mundo; sino que estará limitada por las posibilidades que se derivan de las estructuras cognoscitivas del sujeto y de las estructuras conceptuales del objeto; posibilidades determinadas por las relaciones sociales vigentes, el nivel científico y técnico alcanzado por la sociedad, y la ubicación del sujeto en él y frente al mundo.¹⁰

Lo dicho nos obliga a buscar el significado de una metodología de la enseñanza en otro lugar, ya que no basta con cualificar al método para encontrarla. Habría que cualificar el contenido, y de esta manera señalar que contenido y método son dos caras de una misma situación, donde uno y

¹⁰ *Ibidem*.

otro operan en una contradicción particular, y donde su "perfecta correspondencia debe ser considerada más bien como una proposición en cierto modo ideal, y no como un hecho que pueda producirse de manera real y automática".¹¹

Tampoco es justo considerar contenido y método como opuestos de manera abstracta, sino que deberán ser entendidos en el proceso unitario de restructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Veremos si podemos explicitar la relación contenido-método en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si, como afirma Suchodolsky, "el contenido científico se muestra como importante en tanto señala la capacidad humana de dominación sobre la materia merced al conocimiento de su estructura", el conocimiento de esa estructura no se obtiene sólo por los hechos o las teorías que lo esclarecen, sino que es importante e interesante su fenomenología. Es importante, entonces, transformar en contenido de estudio la estructura (operaciones) de las investigaciones llevadas a cabo.¹²

Esto, entiéndase bien, no es un ejercicio de capacidades aisladas. De lo que se trata es de ligar el ejercicio de la operación a la estructura de las ciencias.

Si el concepto adquiere entonces relevancia en tanto designa lo real, y lo real se entiende como acabado, cerrado, estático, se construirán en esta perspectiva compartimientos estancos conceptuales, que nombrarán, describirán, y clasificarán a la realidad, encerrándola en presupuestos descriptivos-taxonómicos, que pese a que puedan ser trabajados por métodos activos, novedosos, poco lograrán más allá de una adaptación acrítica a un todo ya tan perfectible, que sólo permite que se le nombre, describa o clasifique.

Si por el contrario lo real se entiende como movimiento, en transformación, estamos obligados a construir constructos conceptuales que lo expliquen, valoren y transformen en esta perspectiva. No se podría enseñarlo por formas que lo esquematicen, imponiéndosele al alumno como un dato que no deja lugar a dudas, ni siquiera a la vacilación. Obligándolo a aceptarlo como algo que viene desde el exterior, totalmente realizado, totalmente dispuesto.

De esta manera, contenido y método estallan. No porque no puedan ejecutarse. De hecho, hoy en los procesos de enseñanza-aprendizaje, encontramos cientos de casos que se acercan a lo planteado; estallan por lo absurdo de su ejecución.

De todo lo dicho se desprende que debemos ubicarnos en una fase de revisión crítica frente al planteamiento de una metodología de la enseñanza; fase que a nuestro entender debería estar signada por los siguientes ejes de discusión.

En primer lugar, habría que afirmar conjuntamente con Wallon que "...existe conocimiento cuando hay acuerdo entre la representación que nos hacemos y la realidad..."

En segundo lugar, señalar que esta representación no es "copia". En tanto el pensamiento transcurre, no discurre por la historia. No se explica en lo histórico; lo es por lo histórico. No transita como un hecho sin importancia de espacio y tiempo que sólo es aprehensible en un discurso: Discurso que me muestra, no me demuestra.

La demostración implica, es, articulación de causas. Multiplicidad de situaciones frente al todo; síntesis de lo contradictorio.

La búsqueda del acuerdo entre lo que se piensa "para sí", y lo que es "en sí" debería estar dada por la aprehensión de la génesis y desarrollo de las estructuras objetivas de la ciencia: "El momento objetivo del conocimiento como ciencia y el momento subjetivo del conocimiento como aprendizaje, deben ser estudiados como procesos unitarios e indisolubles".¹³

¿Cómo hacer entonces para que estas estructuras objetivas no se cosifiquen?

¿Cómo hacer para que la simplicidad lógica, la sistematización de las ideas, no nos arrastren lejos de lo real?

La salida al problema estaría dada aquí, a nuestro entender, por dos situaciones; por un lado, la enseñanza de estas estructuras objetivas de las ciencias deberían estar signadas en el momento del aprendizaje por su relatividad histórica-social de surgimiento y su señalamiento como verdad relativa y no absoluta, mostrando o demostrando las formas de su construcción epistemológica.

Por otro lado, considerando que se establezca entre los polos de la relación teórica-práctica, es necesario aclarar que dentro de la propuesta pedagógica siempre es necesario que el sujeto desarrolle alguna actividad —*praxis*— sobre el objeto de estudio.

Sin embargo, esta actividad debe ir precedida de un esquema anticipador que ubique el objeto y permita su abordaje, posibilitando el análisis del objeto, y garantizando una asimilación crítico-científica de la materia que posibilite la restructuración cognoscitiva como fruto de la relación establecida. Sin la presencia de este esquema anticipador, el conocimiento educativo se plantearía como un ir y venir que sólo favorecería una mezcla ecléctica.

Simultáneamente a este proceso, se plantea la acción sobre el objeto. Acción que no lleva implícita una comprobación en la práctica del esquema teórico-planteado, a no ser que el esquematismo nos invada y queramos acomodar la realidad a nuestro marco teórico de análisis.

La necesidad de la acción no debe estar planteada en la práctica educativa como comprobación de lo teórico, sino como rompimiento del lazo teórico. Rompimiento que garantiza que los elementos estructurantes del objeto permitan la restructuración del esquema cognoscitivo del sujeto.

De esta manera, contenido y método no se opondrían, sino que aparecerían ligados en el proceso unitario de restructuración.

¹¹ Suchodolsky, B. *Tratado de Pedagogía*. Ed. Laia, Barcelona 1974.

¹² Suchodolsky, B. Et. al. Op. Cit.

¹³ Ver Bachelard, G. *La filosofía del no*. Amorrortu editores. Buenos Aires 1978.

Esta sería la manera de crear en los individuos un espíritu crítico, que se oponga a la credulidad por una parte, y por otra, a ciertos abusos dogmáticos del pensamiento.

Por supuesto que esta alternativa debería ir acompañada de procesos más amplios que la posibiliten y recreen. Para nosotros se presenta hoy como una posibilidad concreta de generar y abordar una práctica pedagógica que posibilite el "nacimiento" de individuos más independientes; más críticos y más creativos.

El maestro y el saber

Monique Landesmann

Transmitir es siempre transmitir algo o alguien, no desde la perspectiva aún vigente de alguien que sabe, sino transmitir toda la ignorancia del contenido o del objeto transmitido.

Jacky Beillerot.

I. Los conceptos que se vierten en el presente trabajo forman parte de la investigación sobre identidad y quehacer docente que venimos realizando en el DIE (Dirección de Investigación Educativa). Las reflexiones son producto de un trabajo colectivo de elaboración teórica y que sustentan no solamente sobre un extenso desarrollo de entrevistas con maestros de distintas instituciones educativas sino, también sobre un trabajo previo de formación docente y de evaluación curricular realizado en la ENEP-Iztacala¹. El objetivo del trabajo no es la presentación de los datos ni sus conclusiones, sino ampliar algunas reflexiones a partir de las observaciones e inquietudes teóricas.²

II. La relación de todo sujeto con el saber es compleja, ya que se ha ido constituyendo a través de su historia y las distintas prácticas sociales que la integran: en la familia, en la escuela primaria, secundaria, universitaria, en la experiencia laboral; como profesores, investigadores, profesionales; como padres y como hijos; en la sexualidad, en las artes, en la pareja, en el diván del psicoanalista, etcétera.

En cada hacer se construye una relación específica con el saber, relación determinada por prácticas históricas. Ciertamente estas relaciones no son impermeables de un campo a otro. Así para dar un ejemplo, Freud señalaba que los tabués que se refieren a la sexualidad obstaculizan también a la investigación científica³. La prohibición que pesa sobre el sexo también pesa sobre el pensamiento.

Para nosotros, de todas las prácticas sociales, interesa relevar la práctica educativa escolar. Por la importante función que tiene ésta (la transmisión del saber), por su ubicación en la vida del sujeto y por su duración, es la que posiblemente tiene más peso en la constitución de una cierta relación del sujeto con el saber.

1 El trabajo de evaluación curricular se desarrolló mediante entrevistas aplicadas a profesores de la carrera de medicina. Un informe de este trabajo está por concluirse y difundirse.

2 Para una consulta más amplia de los trabajos a los cuales se hacen mención ver: Remedi, E., et. al.: *Maestros, entrevistas, identidad*. DIE—CINVESTAD—IPN. En prensa.

3 C. Millot: *Freud antipedagogue*. Bibliotheque des Analytica. Maravin Ed. Paris, 1979.