

# Psicología y Praxis Educativa



*Marco  
Eduardo  
Murueta*

Derechos Reservados conforme a la Ley  
©1995, Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.  
Mar de Japón 19-18  
Col. Popotla C.P. 11400  
México, D.F.  
Miguel Hidalgo

ISBN 968-7612-00-2

Impreso y Hecho en México - Printed and made in Mexico

## Índice

Introducción .....	5
Durkheim y la educación tradicional .....	9
La crítica de "la reproducción" .....	19
Capacitación y conductismo .....	23
La psicología de Piaget y la nueva pedagogía .....	25
Vygotski: instrucción y desarrollo .....	30
La perspectiva integral de Wallon .....	33
Freinet: la educación por el trabajo y la vida social.....	37
Freire: la dialéctica educador-educando.....	42
Aprendizaje significativo .....	45
Grupos educativos y análisis institucional .....	47
La educación como acción grupal sobre la vida .....	50



## **Introducción**

En *La ideología alemana* Marx y Engels señalan que se entra de lleno en el desarrollo histórico cuando los hombres primitivos se decidieron a "crear a otros hombres, a reproducirse", a partir de la relación entre padres e hijos en la familia<sup>1</sup>.

Esta reproducción humana no significa solamente la reproducción biológica, pues ella ya existe en todos los seres vivos. La creación de otros hombres significa la transmisión de las capacidades de unos a otros, la producción consciente, orientada, de las nuevas generaciones, que ocurre en primer lugar en el seno de la familia y, posteriormente, con el advenimiento del Estado y la correspondiente división del trabajo y de la sociedad en clases sociales, se extiende también hacia una forma más ampliamente socializada: la escuela.

Como lo ha hecho notar Aníbal Ponce, en la comunidad primitiva los niños acompañaban a los adultos en los trabajos, los compartían en la medida de sus fuerzas. Gracias a una insensible y espontánea asimilación de su entorno, los niños se iban formando poco a poco; la diaria convivencia con los adultos les introducía en las creencias y prácticas necesarias para la vida social. Los adultos explicaban a los niños, cuando las ocasiones lo exigían, cómo debían conducirse en determinadas circunstancias. Pero, "para aprender a manejar el arco, el niño cazaba; para aprender a guiar una piragua, navegaba. Los niños se educaban participando en las funciones de la colectividad"<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Marx, C. y Engels, F. *La Ideología Alemana*. Ediciones de Cultura Popular, México, 1978. P. 42.

<sup>2</sup> Ponce, A. *Educación y lucha de clases*. Editores Unidos Mexicanos, México, 1982; p. 27.

Con la división social del trabajo y las clases sociales:

"las funciones directrices se volvieron patrimonio de un grupo reducido que defendía celosamente sus secretos. *Para los desposeídos*, el saber del vulgo; para los poseedores, el saber mismo ya no espontáneo sino fuertemente coercitivo. Representa el de la *iniciación*. Las ceremonias de la *iniciación* constituyen el primer esbozo de un proceso rudimentario de lo que será después la escuela..."<sup>3</sup>.

La escuela como instrumento de formación especial para las clases dominantes prevaleció -en formas peculiares- en la antigüedad esclavista y durante la Edad Media, teniendo repercusiones sobre el conjunto de la sociedad. Durante esa época, particularmente durante la Edad Media, corresponde a la Iglesia el papel de dirección ideológica de las clases dominadas. No es sino con el advenimiento de la burguesía al poder, con el capitalismo, que la vida social necesita de la capacitación y culturalización relativa de las clases subalternas. Por eso, dice Gramsci:

"Puede observarse en general que en la civilización moderna todas las actividades prácticas se han vuelto tan complejas y las ciencias se han entrelazado a tal punto con la vida, que toda actividad práctica tiende a crear una escuela para sus propios dirigentes y especialistas y por consiguiente a crear un grupo de intelectuales especialistas de grado más elevado, que enseñen en estas escuelas. Así junto al tipo de escuela que se podría llamar ``humanista``, y es el tradicional más antiguo, y que estaba orientada a desarrollar en todo individuo

---

<sup>3</sup> *Ibíd*, p. 37.

humano la cultura general todavía indiferenciada, la potencia fundamental de pensar y saber dirigirse en la vida, se ha ido creando todo un sistema de escuelas particulares de diverso grado, para ramas profesionales enteras o para profesiones ya especializadas e indicadas con precisa identificación"<sup>4</sup>.

No obstante, en la sociedad moderna es evidente que la escuela sigue siendo un elemento de diferenciación social, pues el acceso a sus distintos niveles y ramas superiores se encuentra limitado en función de las necesidades fundamentalmente económicas de la clase en el poder. Como lo plantea Baudelot, en el sistema capitalista se hace necesario crear una pirámide escolar que funja como justificación ideológica de las diferencias sociales vigentes, al tiempo que cumple la función de articular la formación de los individuos a los tipos de trabajo que requiere la estructura productiva. Se necesita de una determinada proporción poblacional que ocupe determinados niveles y ramas de trabajo <sup>5</sup>.

Ahora bien, la educación en general es lo que permite el proceso histórico, mediante la transmisión-apropiación de las experiencias de generaciones anteriores en las nuevas

---

<sup>4</sup> Gramsci, A. "Apuntes y notas dispersas para un grupo de ensayos sobre la historia de los intelectuales. *Cuadernos de la cárcel*. Ed. Era, México, 1986; p. 366.

<sup>5</sup> Baudelot, CH. *La escuela capitalista*. Ed. Siglo XXI, México, 1977. En relación a esto escribe Adriana Puiggrós: "Los elementos de mayor importancia que tienen en común los sistemas educativos de América Latina son básicamente dos. La innecesariedad de que el sistema escolar forme masivamente mano de obra, puesto que el trabajo se funda en la superexplotación de fuerza de trabajo no calificada o con una muy baja calificación, y la necesidad de que el sistema escolar garantice la educación de los dirigentes de todas las capas de la sociedad, tarea que realiza en forma directa o indirecta" (Puiggrós, A. *Imperialismo y Educación en América Latina*. Ed. Nueva Imagen, México, 1980. P. 34).

generaciones. Puede decirse, en ese sentido, que sin la educación no habría historia. Pero la educación no se reduce a los momentos formalmente establecidos para la transmisión-apropiación de experiencias (la instrucción escolar), sino que ella ocurre de manera compleja incluyendo también las relaciones espontáneas y cotidianas entre los hombres y sus constantes experiencias con el conjunto de la naturaleza. La educación, en ese sentido amplio, constituye un proceso fundamental que es necesario atender para comprender y dirigir la transformación histórica. *La educación es el proceso a través del cual las nuevas generaciones reciben y producen la cultura universal, significa la incorporación constante de los nuevos individuos al movimiento social, a través de la transmisión y creación de técnicas y tecnología, conceptos y creencias, así como de valores y actitudes.* Pero, como aclara Gramsci:

"No es completamente exacto que la instrucción no sea también educación; el haber insistido demasiado en esta distinción ha sido un grave error de la pedagogía idealista y se ven ya los efectos en la escuela reorganizada por esta pedagogía. Para que la instrucción no fuese también educación sería preciso que el escolar fuese una simple pasividad, un ``recipiente mecánico`` de nociones abstractas, lo que es absurdo y por lo demás es ``abstractamente`` negado por los defensores de la pura educatividad precisamente contra la simple instrucción mecanicista. Lo ``cierto`` se vuelve ``verdadero`` en la conciencia del niño. Pero la conciencia del niño no es ninguna cosa ``individual`` (y mucho menos individualizada), es el reflejo de la fracción de sociedad civil en la que el niño participa, de las relaciones sociales tal como se anudan en la familia, en la vecindad, en la población, etcétera. La conciencia individual de la inmensa mayoría de los niños refleja relaciones civiles y culturales distintas y antagónicas con



respecto a las que son representadas por los programas escolares: lo ``cierto`` de una cultura avanzada, se convierte en ``verdadero`` en los cuadros de una cultura fosilizada y anacrónica, no hay unidad entre escuela y vida, y por eso no hay unidad entre instrucción y educación"<sup>6</sup>.

### **Durkheim y la educación tradicional**

El papel social de la educación ha sido ampliamente reconocido por diferentes autores que se han ocupado extensamente de reflexionar acerca de en qué consiste el proceso educativo y qué alternativas pueden tenerse para darle una dirección más consciente y efectiva. La forma de concebir y llevar a cabo la educación responde a determinadas necesidades sociales e involucra una perspectiva política de la sociedad, de la vida, de lo que se debe perseguir en las nuevas generaciones. Para Durkheim este proceso implica lo siguiente:

"Para que haya educación, es necesario que estén en presencia una generación de adultos y una generación de jóvenes, y una acción ejercida por los primeros sobre los segundos. Queda por definir la naturaleza de esta acción"<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> *Op. cit.*, p. 375. También a este respecto dice Adriana Puiggrós: "El sistema educativo abarca todos los procesos educativos (escolares y no escolares; formales e informales; conscientes e inconscientes) que ocurren en la sociedad. El sistema escolar abarca el conjunto de instituciones - públicas y privadas- cuya finalidad explícita es educar. El sistema escolar puede ubicarse en la interrelación entre la sociedad política y la sociedad civil, por lo cual resulta un campo de lucha en el cual la disputa por la hegemonía es muy intensa y el Estado necesita mantener un alto grado de control de los procesos que se desarrollan" (Puiggrós, A. *Op. cit.*, p. 32).

<sup>7</sup> Durkheim, E. *Educación y sociología*. Ed. Linotipo, Bogotá, 1979; p. 65.

Durkheim concibe a la educación básicamente como transmisión de un conjunto de ideas, sentimientos y prácticas que los adultos deben inculcar a los jóvenes, considerando esto como algo homogéneo y claramente establecido, más allá de las contradicciones de la sociedad. Los adultos tienen la parte activa, los jóvenes son objeto pasivo. Así, agrega Durkheim:

"No hay pueblo donde no exista un cierto número de ideas, sentimientos y de prácticas que la educación debe inculcar a todos los niños indistintamente, sea cualquiera la categoría social a que pertenezcan. Aun allí donde la sociedad está dividida en castas, cerradas las unas a las otras hay, siempre una religión común a todos, y, por tanto, los principios de la cultura religiosa, que es entonces fundamental, son los mismos en toda la extensión de la población"<sup>8</sup>.

De esa manera, desde la perspectiva durkheimiana -que, no obstante haber sido archicriticada, prevalece en la ideología educativa actualmente vigente-, el problema no está en el qué ni en el para qué de la enseñanza, sino en el cómo llevarla a cabo, cuáles son los medios y los métodos para lograr hacerla más eficaz; a lo cual responden la mayoría de las pedagogías y/o las "psicologías educativas". Se disocia el fin del medio; sin importar los fines, ciertos medios pueden aparentemente facilitar que dichos fines se logren. Por lo general los fines son arquetipos abstractos que se articulan también con medios abstractos, escapando así de la vida concreta en que los individuos se desenvuelven. La educación bajo esta perspectiva tiende hacia la homogeneización de los individuos, trazando una ruta que parece ser la misma para todos, de manera abstracta, aunque ésta

---

<sup>8</sup> *Ibíd*, p. 67.

conlleve la especialización en ciertas áreas internamente homogéneas. Durkheim lo plantea en los términos siguientes:

"... cada sociedad se forma un cierto ideal del hombre, de lo que éste debe ser, tanto desde el punto de vista intelectual como físico y moral... Este tiene, pues, por función suscitar en el niño: primero, un cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera como no debiendo estar ausentes en ninguno de sus miembros; segundo, ciertos estados físicos y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión) considera igualmente como debiendo encontrarse en cuantos lo forman... La sociedad no puede vivir si entre sus miembros no existe una suficiente homogeneidad: la educación perpetúa y refuerza esta homogeneidad, fijando de antemano en el alma del niño las semejanzas esenciales que exige la vida colectiva"<sup>9</sup>.

La "sociedad" como algo dado, abstracto e impersonal, es la que "considera" lo que todos los individuos deben aprender. Durkheim no considera que en la sociedad existen conflictos ideológicos y que de hecho se enfrentan personas con diversos *procesos* físicos y mentales, que la moral, por tanto, no es homogénea sino contradictoria; que la vida social implica tanto la homogeneidad como la heterogeneidad de los individuos. Si bien, en general, la interacción social necesita de puntos de referencia comunes éstos se diluyen en la medida que existen intereses contrapuestos; hasta en el idioma (o el lenguaje en general), que podría ser quizá lo más común en una relación social, se revela como conflictivo en su semántica, pues a pesar de usar las mismas

---

<sup>9</sup> *Ibíd*, pp. 68-69.

palabras, las mismas reglas de sintaxis, con frecuencia los hombres no llegan a comprenderse cabalmente porque tienen referencias semánticas distintas; la aproximación semántica es relativa en la relación entre siempre distintos hombres, siempre distintos momentos y siempre distintos contextos.

Además la homogeneidad como propósito tendencial tampoco parece ser aconsejable, pues es precisamente la diversidad de experiencias, la heterogeneidad, lo que enriquece y potencializa, mediante la comunicación, la experiencia de cada quien. Si todos tienden hacia las mismas experiencias qué habrán de comunicarse; la monotonía y el lento o nulo desarrollo es lo que se favorece si se promueve la repetición de las mismas experiencias en cada uno de los miembros de una agrupación social. La homogeneidad promueve la masificación irracional propia del capitalismo, no la organización social racional *necesaria* en la que cada quien aporte algo propio en la acción del conjunto. Más adelante volveremos sobre esto. Analicemos antes otros elementos del punto de vista de Durkheim:

"... la educación es una socialización metódica de la generación joven. En cada uno de nosotros puede decirse existen dos seres que, no siendo inseparables sino por abstracción, no dejan de ser distintos. El uno está hecho de todos los estados mentales que se refieren únicamente a nosotros mismos y a los sucesos de nuestra vida personal: es lo que podría llamarse el ser individual. El otro es un sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo, o los grupos diferentes, de los cuales formamos parte; tales son las creencias religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo género.

Su conjunto forma el ser social. Constituir este ser en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación"<sup>10</sup>.

En este caso, Durkheim escinde la vida del individuo en dos partes, la experiencia fortuita personal y la educación o socialización de los individuos para incorporar en ellos la dimensión colectiva. Escisión que, por otra parte, es compartida en el esquema freudiano: por un lado el "ello" y el "yo" como elementos propios del individuo, por otro la sociedad incorporada en el "superyo" como imposición necesaria. Los individuos son domesticados por una sociedad arquetípica que se les impone y de la que ellos no parecen formar parte activa. La educación así, aparece como sinónimo de esa imposición social que de "antemano" -dice Durkheim- debe quedar grabada en "el alma del niño". La voz de las nuevas generaciones quedará así determinada por la de los adultos que las educan y, puesto que éstos adultos han sido antes educados, lo que se impone es una antigua tradición impersonal y, en consecuencia, inamovible. Nada más grato a las clases dominantes: sus propios intereses, su ideología, se tienen como intereses inmanentes.

Una vez que Durkheim ha clarificado los fines y la forma general de la educación, pasa a ocuparse más cercanamente de lo que para él constituye la acción educativa; dice:

"Para dar una idea de lo que constituye la acción educativa y mostrar su fuerza, un psicólogo contemporáneo, Guyau, la comparó a la sugestión hipnótica; y el símil no deja de tener fundamento (...).  
1o. El niño se haya naturalmente en un estado de pasividad absolutamente comparable a aquel en que el hipnotizado se encuentra artificialmente colocado. Su

---

<sup>10</sup> *Ibíd*, pp. 70-71.

conciencia no contiene todavía más que un pequeño número de representaciones capaces para luchar contra las que le son sugeridas; su voluntad es todavía rudimentaria. Así, es muy fácilmente sugestionable. Por la misma razón es muy accesible al contagio del ejemplo, muy propenso a la imitación. 2o. El ascendiente que el maestro tiene naturalmente sobre su discípulo, con motivo de la superioridad de su experiencia y de su cultura, dará naturalmente a su acción la fuerza eficaz que le es necesaria"<sup>11</sup>.

El método de acción educativa que Durkheim propone es claramente unidireccional, el maestro moldea a voluntad la formación de sus educandos, *aprovechándose* de las escasas resistencias con que los pequeños pueden oponerse a ello. El maestro los domina con la superioridad de su experiencia, aparentemente los niños no tienen otra alternativa que someterse a él e imitarlo; forma de relación educativa que incluso se ha pretendido reproducir a escala internacional por el imperialismo, que ha dividido al mundo en "países desarrollados" y "países subdesarrollados", de tal manera que estos últimos debieran jugar el papel de alumnos de los primeros, asimilando su cultura y dejándose guiar por ellos. Por eso, añade Durkheim:

"... se ve cuál es el resorte esencial de la acción educativa. Lo que hace el influjo del magnetizador, es la autoridad que él saca de las circunstancias. Puede decirse, por analogía, que la educación debe ser esencialmente cosa de autoridad"<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> *Ibíd*, pp. 90-92.

<sup>12</sup> *Ibíd*, p. 93.

Durkheim justifica así los canones de la educación más tradicional, que desgraciadamente, y pese a las nuevas pedagogías que analizaremos más adelante, tiene amplia vigencia en la praxis educativa real tanto en el seno de la mayoría de las familias, como en los centros escolares, en las relaciones de trabajo, en las relaciones entre países y, en general, en la inmensa variedad de situaciones en que se puede tener una experiencia educativa informal, en cuanto alguien pretende transmitir sus propias convicciones a otros.

De esa manera, en cuanto a la acción escolar se refiere, la educación actual, de manera general, conlleva la pasividad esencial de los educandos frente al autoritarismo del educador. Cada alumno busca acreditar, para lo cual debe repetir lo que el profesor desea que repita; la creatividad y el interés genuino por el conocimiento y la formación cultural se ve nulificado. Este proceso ha sido caracterizado por Freire como la "concepción bancaria" de la educación"<sup>13</sup>.

Como efecto de lo anterior, desde la primaria, y cada vez más, los alumnos se habitúan a lograr calificaciones o aprobaciones y no realmente conocimiento. Es clásico que se preparen exclusivamente para los exámenes<sup>14</sup> y luego olviden sin más, e incluso, utilicen diversos trucos para lograr la calificación que persiguen. Como contraparte, cada maestro debe vigilar que los alumnos no hagan fraudes, convirtiéndose en un elemento represor, y como tal se siente en la obligación de ser superior

---

<sup>13</sup> Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI, México, 1977.

<sup>14</sup> Dice Gramsci: "Los nuevos programas habrían debido abolir completamente los exámenes: hacer un examen, ahora, debe ser terriblemente más un ``juego de azar`` que antiguamente. Una fecha es siempre una fecha, quien quiera que sea el profesor que examine, y una ``definición`` es siempre una definición; ¿pero un juicio, un análisis estético o filosófico?" (Gramsci, A. *Op. cit.*, p. 376).

absoluto en conocimientos sin permitir que se le cuestione y sin admitir que en algo pueda fallar. Y, como señala Aguirre Lora:

"esta imagen idealizada con que juega el docente, va a producir finalmente un extrañamiento respecto a la realidad social y respecto a sí mismo, que se va a traducir en la dificultad para comprenderse y adoptar una actitud autocrítica"<sup>15</sup>.

La enajenación del mundo capitalista se *reproduce* en los recintos escolares y, en general, en todas las dimensiones educativas que ocurren en la familia, los centros de trabajo, etc. Por lo mismo -como veremos- la contraenajenación tiene lugar, en parte, en la lucha por transformar dichas relaciones educativas.

En efecto, el ejercicio de la autoridad, que Durkheim ve tan natural para formar a los niños, tiene -entre otras- las siguientes implicaciones:

1) constantemente tropieza con su falta de eficacia real, tendiendo a incrementar los medios de fuerza para imponer lo que el maestro o los padres, etc. (quien tiene el poder) considera adecuado. De tal manera se llega a extremos graves en la violencia ejercida contra los educandos que se rebelan cada vez más a aceptar lo que se les pretende imponer.

2) en consecuencia, el autoritarismo en que se incurre obligadamente bajo el esquema durkheimiano, conlleva a la contraposición, a la lucha, entre maestros y alumnos, entre padres e hijos, entre dominadores y dominados. A pesar de que, por ejemplo, los niños no pueden imponerse directamente por la fuerza a sus padres o maestros, es común que manifiesten actitudes agresivas hacia ellos más o menos encubiertas; desde los

---

<sup>15</sup> Aguirre Lora, M. E. "Consideraciones sobre la formación docente". En: *Foro Universitario No. 2*. STUNAM, 2a. época, México, julio de 1981; p. 44.



berrinches, los accidentes destructivos aparentes, el olvido de las instrucciones recibidas, la mentira, el escape, etc. hasta francas agresiones: la burla, el chicle pegado en el asiento del maestro, la desobediencia obsesiva y clara, la agresión física directa, etc.

3) Por lo mismo, el contenido de la enseñanza resulta poco asimilado y hasta conscientemente rechazado, lográndose lo inverso de lo que los educadores se proponen.

4) Cuando la educación autoritaria logra ser efectiva a partir del uso de medios drásticos desde el principio, su efecto es la destrucción de la autonomía de los individuos que deriva en graves estados neuróticos que obstruyen el ejercicio de las capacidades supuestamente aprendidas. Se genera un cuadro patológico que requerirá de un tratamiento especial para ser superado.

La enajenación del mundo moderno que refiere básicamente el extrañamiento de los trabajadores respecto a su propio producto y a su propia actividad, permea las relaciones educativas en general, en las cuales se inicia la enajenación de las nuevas generaciones <sup>16</sup>. El autoritarismo educativo pareciera, por una parte, favorecer las necesidades de la clase dominante en la medida en que prepara a los individuos para someterse a su dominio; sin embargo, esto encierra una contradicción en tanto sus resultados de hecho se contraponen a las propias exigencias capacitativas para la reproducción de la vida social. Como también lo señala Gramsci:

"En la escuela actual, por la crisis profunda de la tradición cultural y de la concepción de la vida y del

---

<sup>16</sup> Una contundente crítica al modelo educativo durkheimiano y sus efectos contemporáneos vinculados a los de la Segunda Guerra Mundial y el crecimiento desmesurado de las ciudades, la constituye la excelente película dirigida por Alan Parker inspirada en la música y letra del grupo "Pink Floyd, the wall".

hombre, tiene lugar un proceso de degeneración progresiva: las escuelas de tipo profesional, o sea preocupadas por satisfacer intereses prácticos inmediatos, pierden su posición de vanguardia en la escuela formativa, inmediatamente desinteresada. El aspecto más paradójico es que este nuevo tipo de escuela aparece y es predicada como democrática, mientras que por el contrario ella no sólo está destinada a perpetuar las diferencias sociales, sino a cristalizarlas en formas chinas"<sup>17</sup>.

La educación escolar actual tiende a concebirse como un conjunto de obstáculos a vencer; por propia naturaleza se vuelve aburrida y, así, cumple tanto con la función de filtro social como la de domesticadora-alienadora de conciencias, es decir, de la praxis de los educandos; de tal manera que sólo lleguen a los escalones más altos aquellos que tienen mejores condiciones económicas, un determinado nivel alimenticio y de salud, un conjunto de apoyos materiales, posibilidades de dedicarse a la escuela sin tener que trabajar para subsistir, así como de contar con progenitores con mayor perspectiva de lo que ocurre en la vida social; pues como también dice Gramsci:

"En una serie de familias, especialmente de los estratos intelectuales, los niños encuentran en la vida familiar una preparación, una prolongación y una integración de la vida escolar, absorben, como suele decirse, del ``aire`` toda una cantidad de nociones y actitudes que facilitan la carrera escolar propiamente dicha: ellos conocen ya y desarrollan el conocimiento de la lengua literaria, o sea el medio de expresión y de conocimiento, técnicamente

---

<sup>17</sup> *Op. cit.*, p. 379.

superior a los medios poseídos por la media de la población escolar desde los seis a los doce años. Así los alumnos de la ciudad, por el solo hecho de vivir en la ciudad, han absorbido ya antes de los seis años una cantidad de nociones y actitudes que hacen más fácil, más provechosa y más rápida la carrera escolar"<sup>18</sup>.

Algo análogo sucede en el caso de los habitantes de los países ricos, comparado con los de los países pobres. De esa manera, no basta con atender exclusivamente al proceso educativo escolar para orientar racionalmente la transformación de la praxis, se necesita la transformación de las dimensiones educativas del conjunto social, la modificación del conjunto de circunstancias que generan las formas de la praxis, de la actividad concreta y cotidiana de los seres humanos. La vida escolar nos muestra con mayor claridad el tipo de relaciones educativas que existen bajo la perspectiva ideológica dominante y que se deriva de la estructura económica del capitalismo.

### **La crítica de "la reproducción"**

Frente a lo anterior, no es suficiente el tipo de crítica que algunos autores marxistas han efectuado contra el funcionalismo durkheimiano; por ejemplo Vasconi dice lo siguiente:

"Si una función general de la educación es contribuir a la reproducción ('`continuidad`') de una sociedad, esa función adquiere connotaciones y significados particulares, si se trata, por ejemplo, de una sociedad sin clases o de una sociedad en la que exista la explotación de una clase por otra, y en que la reproducción de la

---

<sup>18</sup> *Op. cit.*, p. 370.

*sociedad* es también *necesariamente* la *reproducción* de la explotación.

"De allí que una primera precisión necesaria con respecto al significado y funciones de la educación sea la determinación previa de si se trata de una función ejercida en una sociedad de clases o sin ellas"<sup>19</sup>.

Vasconi -que en este sentido no va más allá de lo anterior-, critica al funcionalismo durkheimiano desde una concepción también funcionalista; su marxismo (en este caso) únicamente consiste en dilucidar si en una sociedad existen clases o no. Se entendería que la educación en una sociedad sin clases podría jugar exactamente los papeles que Durkheim le ha conferido. No parece haber diferencia entre lo postulado por Vasconi y la siguiente expresión de Durkheim: "Las prácticas educativas no son hechos aislados unos de otros, sino que, para una cierta sociedad, se dan unidas en un mismo sistema, cuyas partes concurren, todas ellas, a un mismo fin: es el sistema de educación propio de ese país y de ese tiempo"<sup>20</sup>. En efecto, como lo plantea Puiggrós: "La existencia de modelos educativos antagónicos respecto del modelo capitalista (escolar y no escolar) dominante, así como la existencia de fragmentos de ideas, contenidos y formas educativas extrañas al modelo dominante, dentro de los procesos educativos hegemónicos por las clases dominantes, no ha sido registrada por ninguna historia de la educación latinoamericana, ni por la mayor parte de los análisis sociopedagógicos... En el caso de la sociedad capitalista -como en todas las sociedades divididas en clases- el proceso de sujeción es un proceso de enajenación mediante el cual las clases dominantes

---

<sup>19</sup> Vasconi, T. "Aportes para una teoría de la educación". En: Labarca, et. al. *La educación burguesa*. Ed. Nueva Imagen, México, 1979; p. 308.

<sup>20</sup> Durkheim, E. *Op. cit.*, p. 105.

intentan imponer su concepción del mundo al conjunto y -como pretendía Dewey-, disolver las influencias del grupo primario, de la clase social de pertenencia. Es necesario comprender, entonces, no solamente la educación dominante, sino también los procesos que esta educación intenta dominar"<sup>21</sup>.

Como en el caso de la filosofía del pedagogo soviético Makarenko que, al tratarse de la ideología "comunista", justifica también los métodos autoritarios para imponer la nueva *ideología dominante*, que él sabe superior. El problema se invierte, lo que importa son los fines, los medios pasan a un segundo plano.

Este funcionalismo "de izquierda" permea de manera general la crítica de la *reproducción* de autores como Bordieu y Passeron y sus seguidores, quienes conciben la *función* de la educación como una acción unidireccional por parte de la clase dominante. Para ellos:

"Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad"<sup>22</sup>.

Como contraparte a la idea de que la educación es el medio necesario y suficiente para la formación de una sociedad más racional, la crítica de *la reproducción* tiende a concebir al proceso educativo como el elemento clave de la enajenación que perpetúa la vigencia de la ideología y el dominio de la clase dominante. Perspectiva que tiñe también los planteamientos de Althusser acerca de que la escuela constituye el "aparato ideológico del Estado" más eficaz en la sociedad contemporánea,

---

<sup>21</sup> Puiggrós, A. *Op. cit.*, p. 33.

<sup>22</sup> Bordieu, P. y Passeron, J. C. *La reproducción*. Ed. Laia, Barcelona, 1977; p. 48.

si bien destaca la existencia de luchas contraideológicas en el seno de las propias instituciones educativas <sup>23</sup>.

Si nos atuviéramos consecuentemente al tipo de crítica de *la reproducción*, la alternativa racional parecería derivar en el combate directo a "toda acción pedagógica", combatir la existencia misma de las escuelas. Sin embargo, una demanda importante de las clases dominadas en la actualidad es, por el contrario, la creación de más escuelas; porque aún con la precaria educación que en ellas generalmente se logra y la función ideológica que tienen implicada, esto es menos grave que un pueblo sin ningún tipo de escolaridad, que de todas formas es aún más reprimido y bombardeado ideológicamente, resultando presa más fácil de ello. La necesidad de la burguesía de capacitar a los trabajadores generando la cruda competencia entre ellos, al mismo tiempo que incrementa el desempleo y la pauperización de quienes han alcanzado mayores grados de escolaridad, puede ser un elemento que fomente también la capacidad de acción política

---

<sup>23</sup> .. Althusser... En primer lugar, separa la reproducción de las fuerzas productivas de la reproducción de las relaciones sociales de producción; en segundo lugar, separa la reproducción de los medios materiales de producción y de la reproducción de la fuerza de trabajo. Este procedimiento le permite luego reestructurar un modelo en el cual los procesos económicos, los procesos políticos y los procesos sociales ocupan niveles sucesivos. Algunos de sus discípulos llegaron a proponer un nivel "semántico" (...). Con el mismo criterio podríamos seguir desagregando "prácticas" del todo social y proponer un subnivel educativo dentro del nivel ideológico..

"El modelo intenta dar cuenta de una representación de la realidad muy ajena a la del marxismo. La ideología se reproduce fuera del proceso de producción... Los procesos educativos están ubicados en el nivel de la ideología y, por tanto, son externos al proceso de producción. El proceso de enajenación se disocia del proceso productivo capitalista y de la reproducción de las relaciones sociales de producción" (Puiggrós, Adriana. *Imperialismo y educación en América Latina*. Ed. Nueva Imagen, México, 1980; p. 23).

del pueblo. Pero esto no es ni puede ser automático, sino el producto de las acciones dirigidas a transformar tal situación.

Ahora bien, el modelo durkheimiano de la educación ha sido criticado y superado *teóricamente* desde distintas trincheras, logrando algunas repercusiones sobre la praxis real en las escuelas.

### **Capacitación y conductismo**

El conductismo, aceptando la mayor parte de la argumentación de Durkheim, propone eliminar de la enseñanza los castigos como base para lograr el aprendizaje, sustituyéndolo por el "reforzamiento" positivo (hacer coincidir consecuencias agradables) a las conductas que se aproximen a la meta deseada por el maestro. El manejo del ambiente es lo principal, relegando a un segundo plano el proceso de comunicación dialógica entre educando y educador, por lo cual han sugerido la posibilidad de una enseñanza automatizada a partir del uso de "máquinas de enseñar" <sup>24</sup>. Skinner y sus seguidores han elaborado en detalle la manera en que el "condicionamiento operante" puede contribuir a la enseñanza, proponiendo la elaboración de objetivos conductuales que describan de forma precisa lo que se pretende que el alumno haga; a partir de cada objetivo se puede generar una estrategia de manipulación del ambiente para llevar al educando paso a paso hacia la conducta-objetivo.

Bajo esta perspectiva, la educación escolar se revela claramente como un proceso de *capacitación* -al estilo de las ideas pedagógicas de Dewey-, haciendo abstracción de sus

---

<sup>24</sup> "... la intención educacionista de incorporar a toda la población al sistema escolar dejó paso a una nueva concepción, por la cual las grandes masas serían educadas en sus comunidades, sus familias y sus lugares de trabajo, mediante modernos sistemas programados y a través de los medios de comunicación masivos" (Puiggrós, A. *Op. cit.*, p. 36).

aspectos afectivos involucrados necesariamente, así como de la gama más amplia que puede comprenderse como formación cultural. En este enfoque, se mantiene el esquema de Durkheim sobre el papel del maestro y el alumno: éste aprende *sólo* lo que aquél ha decidido, sin cuestionarlo; con lo cual se limita el papel de la creatividad. La tendencia pragmática que sustenta el conductismo tiene lugar en la tendencia de la educación real contemporánea; pues como dice Gramsci:

"Antes los alumnos , por lo menos, se formaban un cierto ``bagaje`` o ``moblaje`` (...) de nociones concretas: ahora que el maestro debe ser especialmente un filósofo y un esteta, el alumno descuida las nociones concretas y se ``llena la cabeza`` de fórmulas y palabras que para él no tienen sentido la mayor parte de las veces, y que inmediatamente son olvidadas"<sup>25</sup>.

Sin embargo, debiera reconocerse y reflexionar sobre el acento que el conductismo ha puesto en la eliminación del castigo como medio de enseñanza, y replantearse racionalmente el papel de los efectos de las acciones de los individuos en el proceso educativo, como un elemento a tener en cuenta bajo otra perspectiva en la producción de *una, no-tecnocrática, tecnología educativa*. Como, por ejemplo, lo plantea Freinet, enfatizando la importancia de que es el éxito y no el fracaso lo que debe cultivar la escuela:

---

<sup>25</sup> *Op. cit.*, p. 375.



"El individuo no puede vivir sin éxito, pues éste es, para bien o para mal, la afirmación de su vitalidad y de su capacidad"<sup>26</sup>.

### **La psicología de Piaget y la nueva pedagogía**

Por otro lado existe una multiplicidad de autores que han tratado de combatir el autoritarismo escolar y/o de algunos de sus elementos implícitos en la enseñanza "verborreica", memorista y repetitiva. Movimiento que tiene como precursor a Rousseau y ha sido impulsado en mayor o menor medida por autores como Froebel, Montessori, Decroly, Claparède, Ferrière, Piaget, Freinet, Wallon, Neill, etc.

Esencialmente la nueva pedagogía pretende una educación no impositiva, no verbalista, no memorista y basada en la motivación a través del juego en los niños. Un elemento interesante que resalta al analizar las diferentes propuestas de los pedagogos contemporáneos es que se ocupa principalmente de la educación de niños preescolares o de los primeros grados de la primaria, sin atender directamente, por ejemplo, a la escuela secundaria o superior. Con algunas excepciones, de las cuales nos ocuparemos posteriormente, las tendencias pedagógicas generalmente aceptan la relación durkheimiana entre educador y educando: el educador dirige lo que el educando aprende, sólo que en lugar de los métodos tradicionales, los maestros deben lograr que los educandos aprendan de manera agradable y mejor lo que "la sociedad" consideran que deben aprender; o bien, lo que corresponde de acuerdo al esquema de desarrollo "normal" que se conoce a partir de los que antes ya han transitado *el mismo camino*. En esta perspectiva general pueden ubicarse las

---

<sup>26</sup> Freinet, C. *La educación moral y cívica*. Ed. Laia, Barcelona, 1972; p. 38.

pedagogías de Montessori, Decroly, Claparède y, sobre todo, la que se deriva de la psicología de Piaget.

Piaget cuenta con una amplia difusión actual y sus conceptos han sido incorporados en buena parte de los programas escolares vigentes, por ejemplo en México en la educación preescolar y buena parte de la enseñanza primaria. Este autor se plantea tres problemas claves en la enseñanza:

"la enseñanza en todas sus formas implica tres problemas centrales cuya solución está lejos de ser conocida y sobre los que hay que preguntarse, además, cómo serán resueltos si no es con la colaboración de los maestros o, al menos de una parte de ellos:

"1) ¿Cuál es el fin de esta enseñanza? ¿Acumular conocimientos útiles (y útiles en qué sentido)? ¿Aprender a aprender? ¿Aprender a innovar, a producir algo nuevo en cualquier campo, tanto como a saber? ¿Aprender a controlar, a verificar o simplemente a repetir? Etc.

"2) Una vez escogidos estos fines (¿por quién o con el consentimiento de quién?) hay que determinar después cuáles son las ramas (o sus particularidades) necesarias, indiferentes o contraindicadas, para alcanzarlos: ramas de cultura, de razonamiento y, especialmente (lo que queda fuera de un gran número de programas), ramas de experimentación, formadoras de un espíritu de exploración y control activo.

"3) Cuando se han escogido estas ramas es necesario, finalmente, conocer las leyes de desarrollo mental para encontrar los métodos más adecuados al tipo de formación educativa deseada"<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Piaget, J. *Psicología y pedagogía*. Ed. Ariel, México, 1981; pp. 18-19.

Piaget explora muy brevemente las posibles respuestas a los problemas 1 y 2, considerando que ello es competencia fundamentalmente de la "sociología de la educación", aunque piensa que ésta debe apoyarse en el conocimiento de la naturaleza psicológica de los individuos. Comprende la conflictividad social que involucra la determinación de fines y ramas de la enseñanza, pero se abstrae de ella para abocarse esencialmente al problema de los métodos de enseñanza. Así, dice Piaget:

"El problema, central para la elección de los métodos de enseñanza, se plantea concretamente en los términos siguientes. Hay materias, como la historia de Francia o la ortografía, cuyo contenido ha sido elaborado o incluso inventado por el adulto y cuya transmisión sólo plantea problemas de mejor o peor técnica de información; por el contrario, existen materias cuyo característico modo de verdad no depende de acontecimientos más o menos particulares que hayan resultado de múltiples decisiones individuales, sino de una investigación y de descubrimientos en el curso de los cuales la inteligencia humana se afirma con sus propiedades de universalidad y autonomía: una verdad matemática no surge de las contingencias de la sociedad adulta, sino de una construcción racional accesible a toda inteligencia sana; una verdad física elemental es verificable mediante un proceso experimental, que no surge en absoluto de opiniones colectivas, sino de una diligencia racional inductiva y deductiva a la vez, igualmente accesible a la inteligencia. Por lo que se refiere a verdades de este tipo, el problema es, en consecuencia, decidir si se adquieren mejor mediante una transmisión educativa análoga a la que sirve más o menos en el caso de los conocimientos del primer tipo, o si, por el contrario, una verdad no es asimilada, en forma real, en tanto que verdad sino en la

medida en que ha sido reconstruida o redescubierta por medio de una actividad suficiente. Este era en 1935 y éste es, cada vez más, el problema cardinal de la pedagogía contemporánea"<sup>28</sup>.

Dos tipos de conocimiento; dos tipos de enseñanza. Conocimiento sintético y conocimiento apodíctico, diría Kant. La historia y, en general, el mundo social es controvertido, no así, según Piaget, el caso de las "ciencias exactas" y las "ciencias naturales". El conocimiento de la historia y de los procesos sociales acepta Piaget que ha de ser transmitido verbalmente buscando las mejores técnicas de transmisión de la información, mientras que la verdad objetiva que emana de los hechos experimentales forma parte del desarrollo espontáneo que los educandos pueden alcanzar mediante la interacción sistemática con los materiales apropiados. Piaget considera que el problema cardinal que, según él, se ha planteado la pedagogía contemporánea encuentra respuesta en la psicología:

"En definitiva, la psicología infantil... responde hoy de manera mucho más completa que antes a este problema, sin haberlo buscado. Y responde particularmente a tres puntos, todos ellos de importancia decisiva para la elección de los métodos didácticos e incluso para la elaboración de programas de enseñanza: la naturaleza de la inteligencia o del conocimiento, el papel de la experiencia en la formación de las nociones y el mecanismo de las transmisiones sociales o lingüísticas del adulto al niño"<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> *Ibíd*, p. 35.

<sup>29</sup> *Ibíd*, p. 36.

A partir de ahí Piaget concibe una pedagogía basada fundamentalmente en los procesos de desarrollo psicológico de los niños, que él ha descubierto. De acuerdo a esto, lo que la educación ha de tratar es de cuestionar sistemáticamente a los niños respecto al mundo circundante, como una manera de hacerlos experimentar con diversos materiales y desarrollar su propio pensamiento descubriendo las nuevas facetas en las relaciones objetivas; hasta llegar a la adquisición de la lógica formal que, según Piaget, es el nivel más alto de desarrollo mental y es propia del pensamiento científico. La educación, así, es el proceso que tiene como objeto desarrollar la inteligencia, en abstracto, de los individuos; dice Piaget:

"En un reciente artículo de la *Enciclopedia británica*, R. M. Hutchins declara que el fin principal de la enseñanza es desarrollar la inteligencia y, especialmente, enseñar a desarrollarla ``por tanto tiempo como es capaz de progresar``, es decir, mucho más lejos del término de la vida escolar. Teniendo en cuenta que los fines, confesados o secretos, asignados a la educación consisten en subordinar el individuo a la sociedad existente o en preparar una sociedad mejor, todo el mundo aceptará, sin duda, la fórmula de Hutchins<sup>30</sup>.

La inteligencia para Piaget es la capacidad de conocimiento, la capacidad de adaptar las estructuras generales del pensamiento a las estructuras de la realidad objetiva. Esta capacidad se adquiere mediante un proceso automático que ocurre en la interacción de los individuos con el medio ambiente. El educador favorece este proceso a través del cuestionamiento lógico sistemático (método clínico); nunca debe ofrecerse una

---

<sup>30</sup> *Ibid*, pp. 36-37.

respuesta al educando, sino guiarlo en el descubrimiento de la verdad y sus características formales. Con el conocimiento del proceso de desarrollo cognoscitivo en abstracto, Piaget da un paso más en la dirección del *Emilio* de Rosseau, en el que se pretende una nueva educación, formadora de una nueva sociedad, a partir de la sola interacción entre el individuo y la naturaleza sin la sociedad como intermediaria.

En efecto Piaget prioriza pedagógicamente el aprendizaje por descubrimiento a partir de las motivaciones espontáneas de los educandos. Sin embargo, el tipo de materiales que el educador puede proveer a los educandos son aquellos que se acoplan con el tipo de estructuras cognoscitivas que, según Piaget, existen en determinadas edades de los pequeños. Lo cual ha sido criticado por parte de Vygotski y Wallon entre otros.

### **Vygotski: instrucción y desarrollo**

La argumentación crítica de Vygotski es la siguiente:

"Piaget traza una profunda división entre las ideas del niño sobre la realidad, desarrollada fundamentalmente a través de sus propios esfuerzos mentales, y aquellas influidas decisivamente por los adultos... y admite que las últimas deben ser objeto de investigación independiente. (...) deja de considerar, pues, la interacción entre los dos tipos y los enlaces que los unen en un sistema total de conceptos en el curso del desarrollo intelectual del niño. Estos errores conducen a otro. Uno de los principios básicos de la teoría de Piaget es que la socialización progresiva del pensamiento es la verdadera esencia del desarrollo mental de niño. Pero si sus concepciones de la naturaleza de los conceptos no espontáneos fuera correcta, se podría deducir que un factor tan importante en la socialización del pensamiento

infantil, como es el aprendizaje escolar, no está relacionado con el proceso evolutivo interno. Esta inconsistencia es el punto débil de las concepciones de Piaget, tanto teórica como prácticamente<sup>31</sup>.

En contraposición al aprendizaje por descubrimiento que propone Piaget, Vygotski atribuye una importancia fundamental a la articulación de éste con la transmisión de experiencias mediante la instrucción; dice:

"el desarrollo de los conceptos no espontáneos debe poseer todas las características del pensamiento infantil en cada nivel, puesto que estos conceptos no se adquieren simplemente por medio de la memoria, sino que evolucionan con la ayuda de una enérgica actividad mental por parte del niño mismo. Creemos que tanto el desarrollo de la actividad espontánea como el de la no espontánea, se relacionan y se influyen constantemente... La instrucción es una de las fuentes principales de los conceptos infantiles, y también una fuerza poderosa en la dirección de su desarrollo; determina el destino de su evolución mental completa (...) Descubrir la relación entre la instrucción y el desarrollo de los conceptos científicos es una importante tarea práctica<sup>32</sup>.

Vygotski concibe a la instrucción como una forma de dirigir el desarrollo de los niños, a partir de la propia legalidad de éste. No obstante sus agudas críticas a Piaget, Vygotski también concibe el desarrollo de los niños de una manera formal, como la

---

<sup>31</sup> Vygotski, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. Ed. Lautaro, s/f, pp. 121-122.

<sup>32</sup> *Ibíd*, pp. 123-124.

tendencia gradual y estructural hacia la formación de conceptos lógicos. "La instrucción escolar -dice- induce el tipo generalizador de percepción y juega así un papel decisivo al hacer que el niño tenga conciencia de su propio proceso mental". Vygotski critica los modelos instruccionales siguientes:

1) aquel en que el desarrollo espontáneo de los niños (la maduración) es la base para la instrucción de determinados contenidos;

2) el que considera que el desarrollo de los niños es exactamente equivalente a lo que se les haga aprender; y,

3) la concepción de una interdependencia simple entre maduración y aprendizaje, como dos procesos que se complementan y se impulsan recíprocamente.

Vygotski se acerca a la tercera opción acuñando el concepto de *zona de desarrollo próximo*, asignando a la instrucción el papel de enfrentar al niño a las capacidades que aún no puede dominar pero que están a su alcance mediante un esfuerzo especial. En particular, sobre esto, son muy interesantes las observaciones de este autor, acerca de la potencialidad para acceder a niveles más amplios de "desarrollo próximo" mediante la cooperación:

"Con ayuda, todo niño puede hacer más de lo que puede por sí sólo, aunque sólo dentro de los límites establecidos por su estado de desarrollo (...) Lo que el niño puede hacer hoy en cooperación, mañana podrá hacerlo sólo. Por lo tanto, el único tipo de instrucción adecuada es el que marcha adelante del desarrollo y lo conduce; debe ser dirigida más a las funciones de maduración que a lo ya maduro. Sigue siendo necesario determinar el umbral más bajo en que la instrucción de la aritmética, digamos, puede comenzar, puesto que se requiere un cierto mínimo de madurez de las funciones. Pero debemos considerar también el nivel superior, la



educación debe estar orientada hacia el futuro, no hacia el pasado"<sup>33</sup>.

Sin dejar de ser importantes las consideraciones anteriores, Vygotski se atiene a la concepción del desarrollo en abstracto de "el niño" a la manera de Piaget y de la tradición. La instrucción es encuadrada como el desarrollo de conceptos científicos por parte de los niños, al margen de la ubicación concreta de éstos en determinadas condiciones sociales complejas y contradictorias. La instrucción está en manos -otra vez- de la habilidad y el conocimiento del educador, los niños son moldeados hacia lo que éste concibe necesario. A pesar del acento de Vygotski y sus seguidores en el efecto de la cultura y de la acción social sobre el desarrollo de los niños, dejan de lado la dimensión política que esto involucra, preocupándose exclusivamente -como Piaget- por los mejores métodos de enseñanza. Los niños tienen un desarrollo prefijado y universal, de lo que se trata, tan sólo, es de hacer a éste más ágil, rápido y efectivo. Para nosotros, en cambio, la manera en que se desenvuelven los niños es concreta, y, en consecuencia, debe atenderse más a los contenidos involucrados en su dinámica de vida, que a las formas abstractas de un desarrollo general que abarca elementos superficiales y propios de una cierta época histórica.

### **La perspectiva integral de Wallon**

Wallon, por su parte, criticando al enfoque que sustenta Piaget, dice:

---

<sup>33</sup> *Ibíd*, pp. 142-143.

"En una época en que el dominio de las ciencias y las técnicas hace variar de forma cada vez más apremiante la condición del progreso social, hacer depender las adquisiciones de las invenciones de que es capaz el niño es cavar un foso desproporcionado entre sus capacidades espontáneas y la tremenda herencia social que le tocará hacer progresar"<sup>34</sup>.

Wallon critica los planteamientos abstractos e individualistas; para él la manera de llevar a cabo la educación debe atender "al niño" como un *todo* integral, tanto en su entera personalidad como en sus condiciones de existencia, a la vez de orden social y orgánico. Así, se opone también a la compartimentación que tradicionalmente se hace de las facultades individuales, al individualismo y a la separación tradicional entre vida social y escuela. El papel de la educación -dice Wallon- es hacer lo más fácil y completa posible la asimilación de la técnica social, familiarizando al niño con todas las formas de la actividad propias de su época <sup>35</sup>.

Wallon coincide con la postura de Vygotski acerca de la relación entre maduración y educación, otorgando un papel fundamental al maestro y la escuela. Sin embargo, como lo señala Trang-Thong:

"En la educación del niño, Wallon no acepta que se le imponga ésta o aquella doctrina, ésta o aquella ideología. La educación debe proponer al niño todo lo que hay de bueno en la cultura actual para, de esta

---

<sup>34</sup> Wallon, H. *Sociologie et éducation*. En "Enfance", 1959; p. 328. Citado por Palacios, J. *La cuestión escolar* Ed. Laia, Barcelona, 1980; pp. 133-134.

<sup>35</sup> Cf. Palacios, J. *Op. cit.*

manera, construir alrededor de él un mundo educativo lo más rico y variado posible para que todos y cada uno de los niños puedan encontrar el alimento necesario para su desarrollo. No se trata, por lo tanto, de imponer al niño las normas de los adultos, de cualquier tipo que sean. Pero no se trata tampoco de dejar al niño solo, librado a su espontaneidad, ya que sólo puede cultivarse y humanizarse por medio del adulto, pues la cultura humana que debe apropiarse empieza por serle exterior y extraña. Guiar sin domar, sin fijar límites, he ahí la tarea de la educación"<sup>36</sup>.

Sin embargo, el pensamiento de Wallon varía en sus matices en sus diferentes obras. Frente a esa visión pluralista que nos ofrece Trang-Thong que conlleva la idea de un maestro abstracto que es capaz de desligarse de su propia ideología para ofrecer a los alumnos lo mejor de las diferentes doctrinas, en otra parte Wallon plantea la labor de los maestros de la siguiente manera:

"Un maestro que verdaderamente tenga conciencia de sus responsabilidades debe tomar partido respecto a las cosas de su época (...) Debe tomar partido solidariamente con sus alumnos aprendiendo de ellos sus condiciones de existencia (...) **Colaborando con sus alumnos** [subrayado nuestro] (...) su deber es situarse con ellos ante el entorno al que les han llevado sus diferentes situaciones. De esta forma, debe modificar sus propios puntos de vista por el contacto permanente con una realidad cambiante, compuesta por todas las

---

<sup>36</sup> Thong, T. *¿Qué ha dicho verdaderamente Wallon?* Ed. Doncel, Madrid, 1971; pp. 182-183.

existencias individuales y que debe orientarse al interés de todos"<sup>37</sup>.

Con ello Wallon se acerca a la verdadera dimensión política de la educación, trastocando los límites tradicionales que se le han adjudicado y en la que ella se desenvuelve. Si los maestros y los alumnos han de tomar partido sobre "las cosas de su época", la educación se transforma en politización; lo cual constituye, en efecto, la única vía para eliminar el divorcio entre escuela y vida social. Los maestros, en esta perspectiva, no han de estar arbitrariamente instalados por encima de sus alumnos, sino que han de **colaborar** con ellos en una formación mutua. Sin embargo, Wallon si bien promueve el movimiento de reinserción de la totalidad social en la escuela, no adjudica directamente a ésta la posibilidad de actuación en la vida social, sino sólo en la medida en que se forman ciudadanos con características diferentes que en el futuro, al salir de la escuela, podrán jugar un papel crítico y político en la sociedad. Ante una realidad cambiante - dice- es necesario modificar nuestros puntos de vista, pero de lo que realmente debería tratarse -decimos nosotros- es de incidir propositivamente en el cambio de la sociedad; y esto como parte esencial del proceso educativo. No sólo se trataría de aprender lo dado, sino de que los *equipos* de alumnos y maestros aprendan actuando sobre la sociedad, articulando el laboratorio, la producción y la acción política real en diferentes niveles de *posibilidad*.

En este sentido apuntan la práctica y las ideas de otros dos connotados pedagogos: Freinet y Freire.

---

<sup>37</sup> Wallon, H. *Les étapes de la sociabilité chez l'enfant*. En "Enfance", 1959; p. 315. Citado por Palacios, J. *Op. cit.*, p. 150.

## **Freinet: la educación por el trabajo y la vida social**

Caracterizando de manera general la pedagogía freinetiana nos dice Palacios:

"su concepción de la pedagogía es unitaria y dinámica, y liga al niño con la vida, con su medio social, con los problemas que le atañen a él y su entorno. La escuela Freinet es una escuela viva, continuación de la vida familiar, de la vida del pueblo y del medio. La única forma de despojar a la educación de la mística aristocrática en que se encuentra envuelta y de convertirla en una preparación y una puesta a punto para la vida proletaria, es ligarla, cada vez más vigorosamente, con la vida, con el pueblo, con sus problemas y realidades"<sup>38</sup>.

A pesar de ser contemporáneo de Wallon, Freinet da un paso adelante; su ejercicio pedagógico es francamente militante, percatándose de que el quehacer de la enseñanza no depende tan solo de la capacidad de los maestros ni de etapas de desarrollo preestablecidas, sino esencialmente de las condiciones materiales-sociales en que ella se desenvuelve. De ahí su lucha política porque los grupos educativos a cargo de un mentor no rebase el número de 25 educandos<sup>39</sup>, no como ideal sino como meta concreta accesible para su época. Freinet critica las alternativas que propone la pedagogía de la "Escuela Nueva" porque se basan

---

<sup>38</sup> Palacios, J. *Op. cit.*, p. 93.

<sup>39</sup> Freinet coincide con Gramsci: "... la eficiencia de la escuela es tanto mayor y más intensa cuanto más pequeña es la relación entre maestro y alumnos, lo que plantea otros problemas de no fácil ni rápida solución" (Gramsci, A. *Op. cit.*, p. 369).

en condiciones económicas, personales y ambientales favorables, artificiales, muy distanciados de las condiciones reales en que se desenvuelve la educación.

Contrariamente a la idea de muchos pedagogos de utilizar el juego como medio para incentivar el aprendizaje de lo que el maestro ("la sociedad") desea, dice Freinet:

"Lo que suscita y orienta las ideas, lo que justifica el comportamiento individual y social de los hombres es el trabajo, en todo lo que hoy tiene de complejo y socialmente organizado; el trabajo, motor esencial, elemento de progreso y dignidad, símbolo de paz y fraternidad...; el trabajo debe ser colocado en la base de toda nuestra educación"<sup>40</sup>.

De esa manera Freinet se acerca de manera definitiva a la concepción de la praxis en Marx <sup>41</sup>. Las características inherentes al trabajo y, en general, a toda forma de la praxis (el juego también entre ellas), su racionalidad intrínseca que es oscurecida y vuelta irracional en su forma enajenada constituye el punto de partida para luchar contra la enajenación vigente en la educación. Dice Freinet:

"En la medida en que hayamos organizado el trabajo... habremos resuelto los principales problemas del orden y la disciplina; y no de un orden y una disciplina formales

---

<sup>40</sup> Freinet, C. *Educación por el trabajo*. Fondo de Cultura Económica, México, 1974; p. 253.

<sup>41</sup> En la *Crítica del programa de Gotha*, dice Marx: "... la combinación del trabajo productivo con la enseñanza desde una edad temprana es uno de los más potentes medios de transformación de la sociedad actual" (Marx-Engels, *Obras Escogidas*. Ed. Progreso, Moscú, 1959., T. II, p. 28).

y superficiales que no se mantienen sino por un sistema de sanciones, previsto como una camisa de fuerza que pesa tanto a quien la lleva como al maestro que la impone... La preocupación de la disciplina está en razón inversa con la perfección en la organización del trabajo y el interés dinámico y activo de los alumnos"<sup>42</sup>.

Para Freinet el juego y el trabajo no están disociados, ambos se combinan continuamente en la medida en que la espontaneidad se articula con la propositividad en un contexto social determinado. El trabajo no enajenado será una forma del juego; el juego, de hecho, es trabajo realizado por el libre gusto de los sujetos. Así, para Freinet, la verdadera finalidad educativa se plantea de la siguiente manera:

---

<sup>42</sup> *Ibíd.*, p. 292. También a este respecto Gramsci nos dice: "Hay que persuadir a mucha gente de que también el estudio es un oficio, y muy fatigoso, con su especial aprendizaje, además de intelectual, también muscular nervioso: es un proceso de adaptación, es un hábito adquirido mediante el esfuerzo, el aburrimiento e incluso el sufrimiento. La participación de masas más vastas en la escuela media acarrea la tendencia a disminuir la disciplina del estudio, a exigir ``facilidades``. Muchos piensan incluso que las dificultades son artificiosas, porque están acostumbrados a considerar como trabajo y fatiga sólo el trabajo manual... muchos del pueblo piensan que en la dificultad del estudio hay un ``truco`` en su perjuicio (cuando no piensan que son estúpidos por naturaleza): ven al señor (y para muchos, en el campo especialmente, señor quiere decir intelectual) realizar con soltura y aparente facilidad el trabajo que a sus hijos les cuesta lágrimas y sangre, y piensan que debe haber un ``truco``. En una nueva situación estas cuestiones pueden hacerse agudísimas y habrá que resistir la tendencia a hacer fácil aquello que no puede serlo sin desnaturalizarse. Si se quiere crear un nuevo estrato de intelectuales, hasta llegar a las más grandes especializaciones, de un grupo social que tradicionalmente no ha desarrollado las aptitudes correspondientes, habrá que superar dificultades inauditas" (Gramsci, *A. Op. cit.*, p. 381).

"El niño desenvolverá su personalidad al máximo en el seno de una comunidad racional a la que sirve y que le sirva. Cumplirá su destino, elevándose a la dignidad y a la potencia del hombre, preparándose así a trabajar eficazmente, cuando sea adulto, lejos de las mentiras interesadas, para la realización de una sociedad armoniosa y equilibrada"<sup>43</sup>.

En efecto, la *técnica Freinet* consiste en la organización de la vida escolar a la manera de una comunidad democrática y productiva. Los educandos no *trabajan* para cumplir con lo que el maestro desea o para aprobar exámenes y acreditar calificaciones, sino en función de sus propios proyectos colectivos en los que cada uno puede jugar un papel diverso. La escritura, por ejemplo, se aprende en función de la comunicación efectiva que por ese medio se puede tener con la colectividad. El producto del trabajo de cada niño, su experiencia plasmada, es un elemento útil para los otros. De ahí la importancia que Freinet atribuye al uso de la imprenta en la escuela como medio de comunicación entre los educandos de un grupo necesaria para la organización del trabajo colectivo. El uso mismo de la imprenta, como de otros materiales, requiere de la cooperación de los educandos. La transformación de la praxis individual, como de hecho realmente ocurre, se da en función de la praxis colectiva organizada, y la praxis individual se inserta en la transformación de las acciones colectivas.

De esa manera, a través del trabajo de equipo los niños y los educadores se forman integralmente tanto en el plano práctico manual, como en el intelectual y ético. Por eso, dice Freinet:

---

<sup>43</sup> Freinet, C. *Por una escuela del pueblo*. Ed. Fontanella, Barcelona, 1972; p. 21.



"Cuando los alumnos se entregan a trabajos que les interesan profundamente porque responden a sus necesidades funcionales, la disciplina se reduce a la organización de estos trabajos, sin requerir más que un mínimo de vigilancia que, la mayor parte del tiempo, es asunto del equipo o grupo"<sup>44</sup>.

Además, los propios productos del trabajo de niños y maestros se acumulan, construyendo un fichero que se encuentra disponible como punto de apoyo para el desarrollo de nuevas actividades, configurando un proceso histórico en el que los productos grupales del pasado son incorporados creativamente para afrontar las cuestiones del presente.

Finalmente, Freinet concibe esta forma de educación como precursora de una nueva sociedad en la que encontrará su cabal articulación. Pero no sobre la base de una utopía realizada aisladamente, sino a partir de las mismas condiciones actuales en que la educación puede efectivamente realizarse:

"Lo queramos o no, el niño vive, actúa y reacciona en un medio que es el siglo XX. La escuela y la educación deben prepararlo para vivir lo más intensa, poderosa e inteligentemente posible, y con un mínimo de riesgo y perjuicios, en ese medio real"<sup>45</sup>.

Como acota Palacios, la escuela actual se tiene que adaptar a determinados locales, programas, horarios, útiles de trabajo y, en general, a la vida social del mundo actual.

Influidas claramente por Freinet, actualmente existen

---

<sup>44</sup> *Ibíd*, p. 25.

<sup>45</sup> Freinet, C. *Educación por el trabajo*. Ed. cit., p. 233.

otras aportaciones pedagógicas; tales son las de Paulo Freire y las del "Análisis Institucional" sustentado por Lobrot, Lapassade y Oury, entre otros.

### **Freire: la dialéctica educador-educando**

Freire parte explícitamente de la tercera tesis de Marx sobre Feuerbach, interpretándola de manera que el educador, al igual que los educandos, resulta educado mediante el *diálogo*. Ocupado principalmente de la alfabetización de adultos, que para él tiene una importancia política fundamental, Freire hace coincidir el aprendizaje de la lecto-escritura con la reflexión crítica colectiva sobre el entorno socio-económico. A diferencia de Freinet, que concibe el acto educativo integrando en un sólo proceso *acción y reflexión sobre la realidad*, Freire parece aceptar que la educación abarca fundamentalmente el momento de la reflexión sobre la práctica y su realidad circundante. A pesar de que Freire enfatiza la unidad entre acción y conciencia, que él mismo define como *praxis*, para él la conciencia crítica es la premisa de la actuación revolucionaria. Así dice:

"en una posición dialéctica, no me es posible aceptar la separación ingenua entre conciencia y mundo. Cuando lo hacemos, caemos o en las ilusiones del idealismo o en los errores del mecanicismo... [sin embargo], no podemos, en el proceso de la concientización, atribuirle a la conciencia un papel que no tiene, el de transformar la realidad. Pero tampoco podemos reducir la conciencia a un mero reflejo de la realidad.

"En la concientización, uno de los ángulos más importantes será el de provocar el reconocimiento del mundo, no como un ``mundo dado``, sino como un mundo ``dándose`` dialécticamente.

"De esta manera, la concientización implica la constante

clarificación de lo que queda escondido dentro de nosotros mientras nos movemos en el mundo...

"Sé muy bien que la concientización, por cuanto implica esa reflexión crítica sobre la realidad como algo dándose, y también el anuncio de otra realidad, no puede prescindir de la acción transformadora sin la cual el anuncio no se concreta.

"Sé muy bien que la simple superación de la percepción ingenua de la realidad, remplazada por una percepción crítica, no es bastante para que las clases oprimidas se liberen. Para eso necesitan organizarse revolucionariamente y revolucionariamente transformar la realidad. Esa organización exige, sin embargo, una acción consciente que implica la clarificación de lo que se encuentra opaco en la ``visión de fondo de la conciencia``.

"Es por eso mismo que la creación de la nueva realidad anunciada en la crítica revolucionaria de la antigua, no agota el proceso de concientización: éste es tan permanente como la revolución verdadera (...)

"La concientización que ocurre como proceso en un momento dado debe continuar en el que sigue, en que la realidad transformada asume un nuevo perfil"<sup>46</sup>.

Freire no se percata de que la necesidad que la conciencia puede plantearse surge de la práctica, y no viceversa: la necesidad práctica surgida a partir de la conciencia. Que es, así, la práctica colectiva la que esencialmente determina la conciencia. Y por tanto, que el momento de la reflexión no debiera abstraerse de su inserción definida dentro de un proceso práctico, pues es allí

---

<sup>46</sup> Freire, P. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Ed. Siglo XXI, México, 1984.

donde verdaderamente encuentra su real significado. Freire acepta a la educación como un proceso de intercomunicación que se da esencialmente en el aula, separada de la acción concreta de los individuos y los grupos; para él la educación se ocupa de la formación del pensamiento, y sólo por este intermedio, en la formación de la práctica. Por ello su pedagogía, aunque crítica de lo existente, tiende a ser intelectualista.

En efecto, también a diferencia de Freinet que concibe al proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en función de las necesidades y posibilidades de comunicación de los aprendices para el ejercicio de acciones colectivas, Freire en cambio enfoca la adquisición de esa capacidad como un elemento para acceder a nuevas informaciones, como un punto de referencia para la reflexión colectiva a partir de la "palabra generadora" y como forma de eliminar la marginación social de los analfabetas adultos. Pero Freire no se plantea el *uso* práctico de la lecto-escritura por parte de los aprendices, por lo menos en cuanto a la metodología de enseñanza se refiere. Más bien, su enfoque parece responder coherentemente a dos preguntas: 1) ¿Cómo hacer más fácil a los adultos el aprendizaje de la lectura (se preocupa menos por la escritura)? 2) ¿Cómo puede aprovecharse la necesidad de los adultos de aprender a leer y escribir para promover en ellos la reflexión crítica sobre el mundo y el papel que cada quien desempeña en éste? En consecuencia, no obstante su acento en la reciprocidad educador-educando, las premisas implícitas en su metodología conllevan una determinación por parte del educador de la manera en que los educandos *deben* aprender a leer críticamente.

Desde nuestro punto de vista, la dialéctica educador-educando que Freire propone debe retomarse más en función de las necesidades prácticas, las posibilidades y limitaciones, que el grupo (incluyendo tanto a maestros como alumnos) tienen, dada su inserción en el proceso social. El propósito de la educación no ha de ser la sola reflexión sobre lo existente, sino su

transformación efectiva; de esa manera, la reflexión viene por sí misma a acoplarse a las necesidades de la acción colectiva. Así, la concientización y la "educación liberadora" consiste realmente en *buscar* constantemente la manera de afrontar prácticamente la problemática que involucra al grupo; de la resolución práctica de problemas inmediatos lógicamente se pasa a la resolución práctica de problemas de mayor nivel, forjándose una *historia* colectiva. No creemos que se pueda formar revolucionarios, en toda la extensión de la palabra, a partir de las simples relaciones dialógicas en el aula, pues ella, como Freinet advertía, se convierte en una atmósfera artificial no articulada propositivamente, conscientemente, con la acción social correspondiente.

### **Aprendizaje significativo**

Las ideas de Freire sobre la "palabra generadora" nos recuerda, en parte, la argumentación de psicólogos cognoscitivistas como David Ausubel y Jerome Bruner acerca del "aprendizaje significativo". Dice Bruner:

"... el niño no sólo adquiere la manera de decir algo, sino también un instrumento eficaz para combinar las experiencias, un instrumento que ahora puede utilizar para organizar las ideas de las cosas. Se ha observado que las palabras son invitaciones a formar conceptos"<sup>47</sup>.

Para Ausubel, el problema clave de las dificultades educativas consiste en enseñar a los alumnos, por repetición, conceptos que no se articulan semántica y estructuralmente con

---

<sup>47</sup> Bruner, J. S. *Hacia una teoría de la instrucción*. Ed. Hispanoamericana, México, 1972; p. 140.

las capacidades con que cuentan ya los aprendices, lo cual constituye también el motivo de su creciente desinterés por aprender. Propone, en cambio -como una forma de despertar el interés en el aprendizaje y, por tanto, lograr la mayor retención de los conceptos-, que la enseñanza se base en la dosificación adecuada de los nuevos conceptos de tal manera que estos se integren coherentemente con la "estructura significativa" que los alumnos poseen.

Tanto Bruner como Ausubel conciben la "significatividad" en términos de conceptos lógicos, sin considerar la "significatividad afectiva" de los mismos. En Freire, en cambio, en la "palabra generadora" concurren ya ambos aspectos; la palabra seleccionada como generadora en el proceso de alfabetización surge de la vida práctica de los educandos. Pero - como hemos visto antes- si en la perspectiva freiriana la vida social se mete conscientemente a la escuela, lo que falta es que la escuela se inserte *directamente* (no sólo de manera indirecta) en la vida social. Como muchas personas con poca escolaridad lo defienden, el verdadero aprendizaje significativo es el de "la vida"; la cuestión -entonces- sigue siendo la reunificación progresiva entre escuela y vida <sup>48</sup>.

En ese sentido, la utopía de Iván Illich sobre la "desescolarización" tiene un mínimum racional. Las objeciones que respecto a esta idea subsisten son básicamente dos: 1) la carencia de una coherente articulación con las condiciones reales en que actualmente se desenvuelve la educación; y, 2) la

---

<sup>48</sup> A este respecto acota Suchodolski: "(...) Marx (realiza) en la pedagogía una verdadera revolución copernicana al indicar que no es la vida la que gira alrededor de las ideas, sino las ideas alrededor de la vida. A partir de este momento la pedagogía debe concebir principalmente la vida y no la Idea. Debe conocer a los hombres reales bajo condiciones concretas y no las ideas de los hombres y de la cultura. En esto consiste la verdadera revolución copernicana en pedagogía" (Suchodolski, B. *Teoría marxista de la educación*. Ed. Grijalbo, México, 1968; p. 169).

proclividad hacia el espontaneísmo y la dispersión anárquica sustentada por Illich. La educación de la vida deberá ser realizada conscientemente, es decir, políticamente, partiendo de la situación real.

### **Grupos educativos y análisis institucional**

Por otra parte, derivado del enfoque freinetiano articulado con el psicoanálisis, el estructuralismo y la psicología de grupos ha surgido la pedagogía del "Análisis institucional", como efecto de la rebelión estudiantil francesa de mayo de 1968. En este enfoque se parte del análisis del condicionamiento que en los individuos generan las prácticas institucionales que abarcan al conjunto de la vida social y tienen dimensiones específicas al interno de cada uno de los grupos en que un individuo se desenvuelve. Sin embargo, para los autores que sustentan esta perspectiva, la crítica de esas prácticas institucionales promueve la generación de prácticas "instituyentes" que tienden a transformarse en "institucionales"; la transformación de la sociedad -entonces- consiste en desarrollar nuevas prácticas "instituyentes" que tiendan a sustituir las instituciones actuales. Además, atendiendo a la teoría de la enajenación, consideran que las instituciones actuales se mantienen por el carácter "oculto" de muchos de los medios que utilizan para el condicionamiento de la conciencia y los comportamientos individuales. En consecuencia, las nuevas prácticas instituyentes habrán de generarse a partir del develamiento crítico de esos elementos ocultos en las instituciones vigentes:

"Se dará el nombre de analizador a lo que permita revelar la estructura de la institución, provocarla, forzarla a hablar"<sup>49</sup>.

Para Lapassade y Lobrot el proceso de análisis institucional comienza con el autoanálisis espontáneo del grupo, enfatizan la no-directividad por parte del maestro como la mejor estrategia para que los miembros del grupo lleguen por sí mismos a la crítica de lo instituido y generen nuevas prácticas instituyentes. Como en Piaget, el papel del maestro consiste más en el cuestionamiento y el uso de la conrahipótesis y, en este caso, hasta el silencio de éste, para permitir la autoestructuración del grupo. De manera coincidente con la pedagogía de los *grupos operativos*, de Pichón-Riviére, en efecto, de manera espontánea los grupos suelen pasar del autoanálisis de su situación a proponerse tareas colectivas, derivando en una dialéctica entre "análisis institucional" y "prácticas instituyentes".

En cambio, para autores como Vásquez y Oury, el profesor participa activamente en la estructuración del grupo con una orientación definida, al estilo de la técnica Freinet. También el maestro funciona como psicoanalista o "analizador" de la dinámica del grupo haciendo notar algunos de los aspectos ocultos o inconscientes que en dicha dinámica subyacen. De esa manera, el profesor, mediante el ejemplo, promueve que el propio grupo desarrolle el análisis de lo oculto en lo institucional y derive en la realización de nuevas prácticas instituyentes.

En ambos casos lo que se trata de lograr -partiendo de la autogestión y teniendo como meta social también la autogestión- es, según Lapassade: hacer un trabajo no enojoso con los alumnos, aportar una formación superior a la del sistema

---

<sup>49</sup> Loureau, R. *El análisis institucional*. Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1975; p. 10.



tradicional y preparar a los alumnos al análisis del sistema social en el que viven, es decir, el sistema burocrático<sup>50</sup>.

En el caso de la pedagogía institucional se superan algunas de las limitaciones vistas con respecto a Freire, en cuanto se promueve la acción colectiva del propio grupo educativo para transformar lo establecido, así como la incorporación de la teoría de grupos que combate la relación educador-educando de manera individualizada enfatizando el papel del conjunto grupal organizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el conflicto entre directividad y no-directividad nos remonta a la crítica de Vygotski y Wallon contra la pedagogía de la "escuela nueva" y el enfoque Piagetiano del aprendizaje por descubrimiento. Para nosotros, los maestros deben aportar -como todos los miembros del grupo- su propia experiencia; proponer más no imponer. Los maestros no tienen por qué estar separados virtualmente del grupo forzándose en "imponer" su no-directividad ni tampoco definir de antemano la manera en que se ha de funcionar. Los maestros, como parte del grupo de trabajo, han de dejar libre también su propia espontaneidad y su creatividad para buscar, conjuntamente, los mejores caminos de la acción colectiva, plantear sus necesidades, conjugarlas con las de los demás, y buscar las posibilidades para la satisfacción de las mismas.

De esa manera, el análisis de lo instituido no debe ser el punto de partida en sí mismo, sino en la medida en que obstruye la satisfacción de las necesidades prácticas que los miembros del grupo *sienten a partir de su historia*, y que, por tanto, son necesidades sociales. De otra manera, el "psicoanálisis" de todo lo instituido conlleva una dinámica intelectualoide que puede tender a encerrarse en una atmósfera compleja y enrarecida que, más que

---

<sup>50</sup> Lapassade, G. *La autogestión pedagógica*. Ed. Granica, Madrid, 1977; p. 12.

promover la acción instituyente, la inhiba y la obstruya. Insistimos en la prioridad de la organización práctica del trabajo colectivo a partir de las necesidades y experiencias del grupo, antes que perderse en las profundidades de la especulación más rebuscada. Otra vez, el momento de la reflexión debe complementar a la acción práctica, más que lo inverso.

### **La educación como acción grupal sobre la vida**

La autogestión grupal educativa tiene que ver con el planteo inicial del qué queremos y por qué, ¿Qué objetivos comunes y diversos tenemos? ¿De qué manera nos podemos acercar colectivamente a estos objetivos? ¿Cómo podemos organizarnos? ¿Con qué capacidades contamos y en qué y cómo debemos capacitarnos? ¿Cómo resolver las contradicciones? ¿Qué obstáculos y posibilidades avizoramos? ¿De qué medios disponemos y cuáles podemos conseguir? Es decir, la formulación de *un proyecto* grupal, de acuerdo a las condiciones materiales en que cada grupo y cada quien se desenvuelve, bajo la perspectiva de la solidaridad, la cooperación y la complementación en la realización de la tarea; integrando prácticamente la ciencia, la técnica y el arte producto de experiencias anteriores propias y de otros. Los miembros con mayor experiencia en estos avatares (probablemente los maestros) pueden proponer métodos de organización, técnicas, que quizá los otros miembros del grupo desconocen; si no se aportara esto el grupo caminaría por tanteos más precarios. Por supuesto, el tanteo, la intuición, la creatividad, siempre están presentes en la formulación de nuevos proyectos que no repitan lo que antes ya se ha hecho, pero la técnica, la ciencia y el arte como experiencia acumulada y sintetizada no tiene por qué dejarse de lado. De esa manera, los programas educativos, debieran ser proyectos racionales, puntos de partida, elaborados previamente por los profesionales de la educación,

para proponerlos al grupo y con el grupo enriquecerlos, modificarlos, crear otros proyectos, darles realidad, evaluar colectivamente sus alcances y limitaciones al ponerlos en práctica, sacar nuevas enseñanzas de esa práctica y volver a formular nuevos proyectos considerando esa nueva experiencia.

Ahora bien, para finalizar, cabe reiterar que en la educación se insertan diferentes ideologías y que no siempre el enfrentamiento entre éstas encontrará una solución racional buena para todos. Por lo cual la propia educación, aún en los recintos escolares, se vive como un proceso político en el que la historia, la táctica y la estrategia permitirán mayores éxitos o fracasos relativos. Dimensión política que tiene que ver con las situaciones de poder en que se desenvuelven las instituciones, por lo cual no basta con abocarnos a la acción pedagógica; ésta se articula, de hecho, con las manifestaciones más definidas de la vida política de cada institución y del conjunto de la vida social contemporánea<sup>51</sup>; que abarca, por ejemplo en México, desde la subvaloración del trabajo de los maestros profesionales<sup>52</sup>, sus raquíticos sueldos, sus inhumanas condiciones de trabajo, los programas impuestos por las autoridades educativas, hasta el fenómeno del imperialismo y la dependencia cultural y, en general, la situación económica, social y política actual por la que atraviesa nuestro país, América Latina y el mundo entero.

---

<sup>51</sup> "En tanto se considere a la educación un objeto ubicado (teóricamente) en la *instancia* ideológica que mantiene una relación de exterioridad con la estructura, se nos harán incomprensibles los procesos educativos como manifestación de la totalidad social" (Puiggrós, A. *Op. cit.*, p. 29).

<sup>52</sup> Dice Piaget: "La verdad es que en nuestras sociedades la profesión de educador no ha alcanzado aún el *status* normal al que tiene derecho en la escala de valores intelectuales...

"La causa general de esto es que el maestro de escuela no es considerado por los demás ni, lo que es peor, por sí mismo, como un especialista desde el doble punto de vista de las técnicas y de la creación científica, sino como el simple transmisor de un saber al alcance de todo el mundo" (Piaget, J. *psicología y pedagogía*. Ed. Ariel, México, 1981; p. 18).

De esa manera, una parte esencial de los proyectos generados por parte de los grupos educativos contemporáneos, deberá enfrentar activamente y tratar de transformar prácticamente esas condiciones existentes; es decir, la educación habrá de tender a incidir conscientemente, **dentro de lo posible** - luchando cada vez por ampliar el campo de lo posible-, en el proceso económico y político de la sociedad en su conjunto. *La educación no sólo ha de preparar para la vida, sino ser vida ella misma; la acción real y actual sobre el horizonte de lo existente, apropiándose por necesidad del pasado, es la mejor forma de prepararse para el futuro.*