

Dialéctica del proceso pedagógico

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XVI, núms. 3-4, pp. 137-156

Jorge A. Gámez Fernández*

I. INTRODUCCIÓN

El propósito de este ensayo es presentar los avances que hemos logrado en el desarrollo de un sistema conceptual¹ apropiado para sistematizar los aspectos cualitativos de los procesos pedagógicos. Este sistema se aplicó en el análisis y sistematización del trabajo pedagógico de un programa de primaria intensiva para niños urbanos que abandonaron la escuela regular.² No podemos presentar aquí los resultados de ese estudio, pero en el curso de este ensayo mencionaremos algunas situaciones encontradas en ese programa.

Este tipo de programas siempre tienen un modelo pedagógico, por sencillo que sea, que se pretende llevar a la práctica mediante alguna estructura organizativa. El modelo pedagógico contiene una articulación de los planteamientos generales, y en ellos se encuentran las ideas rectoras del trabajo pedagógico y sus lineamientos operativos. La importancia del modelo es indiscutible, pues los resultados obtenidos podrán deberse a la forma como se opera el programa o a las características del modelo que se esté impulsando.

Puede plantearse la hipótesis de que un modelo pedagógico deficiente, sin fundamentos teóricos ni empíricos, es uno de los factores más relevantes para la obtención de resultados pobres. Aunque el programa se opere como se diseñó, si el modelo pedagógico es débil, los resultados no serán los esperados.

* Jefe del Departamento de Estudios Educativos de CONAFE.

¹ Los mismos ejes conceptuales que aquí se presentan fueron publicados con una perspectiva evaluativa para programas de educación de adultos (*Revista Educación de Adultos*, Vol. 2, No. 2. México, 1980). Ahora los hemos aplicado con niños, y esta experiencia nos ha mostrado aspectos muy importantes que deberán ser consolidados teóricamente.

² En ese estudio participaron Guadalupe Aguilar, Margarita de Celis, Ana Guadalupe Cruz, José Antonio Herrera, Guadalupe Alonso y Amelia Molina. Todos ellos hicieron aportes importantes en la realización del trabajo.

Todo modelo pedagógico es un planteamiento general, aplicable a diversas situaciones. Sus planteamientos deben estar sólidamente fundamentados (teórica y empíricamente) para que sea viable su aplicación en situaciones concretas. De hecho, en los mismos planteamientos generales deben incluirse las consideraciones necesarias para su correcta adecuación a lo particular. El modelo pedagógico sintetiza una serie de hipótesis sobre los educandos, los educadores,³ el ambiente y la forma y contenido de la enseñanza y el aprendizaje. Esta síntesis parte de conocimientos anteriores, pero va más allá, prediciendo algunos resultados.

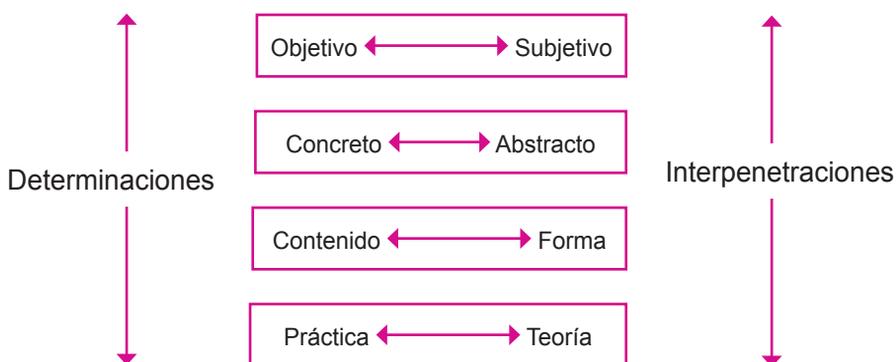
El trabajo pedagógico significa la puesta en práctica de las ideas rectoras del modelo. Esta práctica necesariamente se realiza en un proceso de desarrollo, que llamaremos proceso pedagógico.

Ningún modelo pedagógico es estático, todos están en constante desarrollo. Entre los factores más importantes que dinamizan ese desarrollo es posible destacar: los progresos en los conocimientos teóricos (sociológicos, psicológicos y pedagógicos), es decir, las herramientas conceptuales de la época; los niveles de conciencia de los educadores, y con ello, su permanente heterogeneidad; y el progreso de la práctica pedagógica en un contexto histórico concreto.

La sistematización del proceso pedagógico siempre se realiza desde una posición teórica. Por ello, ahora queremos dar a conocer nuestros resultados teóricos, señalando los puntos en los que advertimos carencias o necesidades de profundización. En la búsqueda de categorías que den cuenta del proceso pedagógico sin fracturarlo ni detenerlo, hemos llegado a conformar un sistema que incluye cuatro parejas de categorías. Cada pareja representa un movimiento específico.

En el movimiento representado por cada pareja de categorías se presuponen relaciones de determinación y de interpenetración. Así, se espera que lo objetivo determine (le dé su sentido) a lo subjetivo, lo concreto a lo abstracto, el contenido a la forma y la práctica a la teoría. Tales relaciones de determinación no son mecánicas: lo subjetivo puede actuar sobre lo objetivo, lo abstracto en lo concreto, la forma en el contenido y la teoría sobre la práctica.

³ La denominación de "educandos" y "educadores" no establece automáticamente ningún tipo de relación, sino sólo la presencia de sujetos con propósitos, expectativas y tareas diferenciadas. La relación de educandos y educadores se define en el modelo pedagógico.



Las interpenetraciones se dan porque los movimientos representados por cada pareja de categorías se hacen presentes unos en otros. Así, la relación objetivo-subjetivo tiene una presencia en los movimientos concreto-abstracto, contenido-forma y práctica-teoría. También hay interpenetración entre las parejas de categorías, por ejemplo lo objetivo tiene una presencia en lo subjetivo y viceversa.

Otra relación de determinación de gran importancia y que debe establecerse con base en trabajos empíricos, es la que se obtiene entre los movimientos. Conjeturamos que estas determinaciones se presentan en el mismo orden en que se advierten en el esquema. Es decir, el movimiento objetivo-subjetivo tiene el papel determinante sobre los otros, imprimiéndoles su sentido específico, su dirección.

Cada una de las ocho categorías puede considerarse por separado; de hecho, tradicionalmente así se ha hecho. Es decir, como abstracciones de la realidad, se pueden tomar separadamente lo objetivo, lo subjetivo, lo concreto, lo abstracto, etc. Ello es lo que hace una didáctica (o un educador) cuando se preocupa por la motivación de los niños y deja de lado toda consideración de las condiciones objetivas que caracterizan su vida, como si ambos aspectos fueran independientes entre sí.⁴

Nosotros afirmamos que en todo proceso pedagógico se presentan los cuatro movimientos. Pero también pueden darse tendencias a fracturarlos, intentando manejarlos como independientes unos de otros. Estas fracturas son frecuentes cuando el mismo modelo pedagógico no considera el proceso de desarrollo en forma integral.

⁴ Que lo objetivo y lo subjetivo constituyen una unidad ha sido demostrado por numerosos estudios empíricos. Esto subyace en los estudios que relacionan las condiciones socioeconómicas y los intereses, expectativas, motivación, etcétera.

Sin embargo, tales fracturas enfrentan acciones espontáneas que tienden a restablecer los movimientos esenciales del proceso pedagógico, aunque el educador no se lo proponga. Por ejemplo, aunque la realidad objetiva no sea tomada en consideración en el modelo pedagógico, en la práctica aparece de muchas formas espontáneas y se hace presente en el trabajo pedagógico por medio del educador o los educandos (así ocurre cuando un educador apela a la autoridad de los padres para restablecer la disciplina de sus educandos en situaciones específicas).

Obviamente, la hipótesis sería que el impulso consciente de los cuatro movimientos fundamentales es más adecuado que dejar su surgimiento espontáneo. La búsqueda consciente de correspondencias entre las cuatro parejas de categorías y en los cuatro movimientos fundamentales es más adecuado que dejar su surgimiento espontáneo, y debiera ser una tarea permanente del educador. La provocación consciente de estos movimientos contradictorios debiera hacerse con un sentido pedagógico y no que fueran resultado de tendencias espontáneas que más bien surgen al margen de las intenciones del educador.

En ocasiones las fracturas obedecen a factores muy simples. Se sabe bien que, por ejemplo, si los materiales no son proporcionados oportunamente a los educadores, se puede llegar a modificar y hasta abandonar el método propuesto y alejarse de las concepciones del modelo pedagógico. Ello es muy importante de investigar, pero es claro que tales situaciones no forman parte del sistema de categorías. En cambio, es muy distinto si lo que sucede es una fractura entre el instrumental proporcionado al educador y las concepciones del modelo pedagógico, lo cual también ocurre frecuentemente. Por ejemplo, no puede negarse que los niños que asisten a la escuela primaria tienen un conocimiento de sus condiciones objetivas, aunque su interpretación de ellas no va más allá de situaciones inmediatas. Nosotros hemos encontrado que los niños de colonias populares manifiestan sus deseos (subjetivos) por la transformación de aspectos concretos de su ambiente (servicios públicos deficientes, inseguridad pública, etc.).

Es obvio que el movimiento objetivo-subjetivo varía de acuerdo con el origen social de los niños. La intervención pedagógica implica una toma de posición respecto a cada movimiento, sea tratando de fracturarlos o de impulsar su desarrollo. Sin embargo, si las condiciones objetivas y su articulación con la subjetividad de los niños no son tomadas en consideración, de cualquier manera se hacen presentes en el proceso pedagógico. La forma extrema de su presencia es en las ausencias, atrasos, desinterés, etc. Pero no sólo ahí, también surgen

espontáneamente en el quehacer cotidiano, en las intervenciones de los niños, paralelamente al conjunto de actividades promovidas por el educador.

II. UNIDAD DEL TRABAJO PEDAGÓGICO Y HETEROGENEIDAD DE LOS EDUCANDOS

El educador y sus educandos viven el proceso pedagógico en forma situacional. Ese proceso se caracteriza por su heterogeneidad y múltiples formas inéditas de presentarse. Desde el inicio de cada clase (sesiones de estudio) hasta su final, el proceso va modificándose, pasando de una situación a otra, siempre inéditas, determinadas por la actuación de los sujetos. Es en esta dinámica de situaciones donde se da la formación de los educandos.

Las situaciones no necesariamente quedan delimitadas por los temas de estudio o las actividades pedagógicas propuestas por el educador, más bien presentan límites difusos y tiempos variables. Aunque para ordenar la observación directa de clases frecuentemente se divide al proceso pedagógico conforme a los cambios en los temas estudiados. Únicamente a través de la observación directa se pueden registrar las situaciones vividas por educandos y educador.

Ya es muy conocido que la planeación de las clases nunca se da completamente como la imaginó el educador. La programación de actividades, al llevarse a la práctica, enfrenta diversas situaciones imprevisibles, determinadas por el conjunto de interacciones de los sujetos participantes. Además, es muy claro que en el trabajo pedagógico el estudio de un tema cualquiera no es un acto solamente cognoscitivo. Es mucho más que eso: es un acto humano en el que se hacen presentes las condiciones objetivas de la vida de los sujetos y sus elementos subjetivos. En el trabajo pedagógico se funden el contenido y la forma.

La unidad del trabajo pedagógico significa que los movimientos fundamentales se van dando en el marco de las situaciones diarias de múltiples maneras, simultáneas, paralelas o secuenciales, pero en forma integrada, dentro de lo que podemos identificar como un proceso formativo. Esta formación puede ser valorada positiva o negativamente desde un marco teórico, ideológico, moral o político. Es decir cuando hablamos de "formación" no queremos significar necesariamente una valoración positiva, pero sí un proceso de construcción del sujeto.

La participación de los educandos en el proceso pedagógico es una necesidad del educador. Esto es así aunque tal participación se entienda de muchas maneras, pudiendo darse más ampliamente,

muy restringida, condicionada, etc. Nuestra hipótesis sería que la interpretación adecuada de la participación de los educandos se haría en forma integral desde la perspectiva de los cuatro movimientos: objetivo-subjetivo, concreto-abstracto, contenido-forma y prácticoteoría; sobre todo estableciendo las determinaciones, interpenetraciones y fracturas. Todo educador necesita de alguna participación de sus educandos e inventa recursos para lograrla. En esa búsqueda es común que se llegue a contradicciones con el modelo pedagógico del programa educativo que enmarca las acciones.

Sin embargo, los educandos siempre son heterogéneos. Lo interesante es observar qué trato le dan los educadores a la heterogeneidad de sus educandos. Obviamente esto es definitivo para lograr participaciones y resultados específicos. Es muy claro que si la heterogeneidad de los educandos, en cuanto a las exigencias de su realidad objetiva o a las situaciones derivadas de sus condiciones subjetivas, no es considerada adecuadamente en la metodología, ésta será abandonada o modificada espontánea y, quizás, inconscientemente.

La heterogeneidad de los niños se da también en términos del movimiento concreto-abstracto. En otras palabras: entre los niños existen distintos niveles de conceptualización y, en consecuencia, diferentes posibilidades de asimilar los procesos cognoscitivos que promueve la metodología del educador. Nuevamente, estas situaciones provocan determinaciones diversas en el trabajo pedagógico que se traducen en ajustes a la concepción pedagógica y su metodología.

III. MOVIMIENTO OBJETIVO-SUBJETIVO

Conocer el mundo objetivo de los educandos es necesario para cualquier modelo pedagógico. Comprometerse en su transformación es parte de un proyecto de cambio social. Ello no puede interpretarse desvinculado de los elementos sustanciales de la subjetividad de los educandos. En el trabajo pedagógico, el educador va captando espontáneamente las condiciones subjetivas de los educandos. Podemos sostener que todo modelo pedagógico debe contemplar, explícitamente, el manejo de la relación entre lo objetivo y lo subjetivo. El hombre nunca deja de estar ubicado en ese movimiento, por lo que el proceso pedagógico debe ayudar al educando a encontrar las maneras más adecuadas de colocarse frente a esas realidades. Para sistematizar el trabajo pedagógico destacamos cinco aspectos:

Realidad social: cuando se refiere a situaciones o procesos que involucran a grupos o clases sociales, o también al referirse a instituciones, normas o reglas establecidas en la sociedad.

Situación socioeconómica: aquí incluimos lo referido al trabajo, ingresos, gastos, costo de vida, vivienda, y posibilidades de alimentación o salud.

Realidad comunitaria: aspectos, situaciones o problemas específicos de su colonia, incluyendo cuestiones de índole muy diversa como contaminación, pandillerismo, drogadicción, robos, etc.

Condiciones familiares: aspectos, situaciones o problemas de la familia, sean entre los padres, hermanos, tíos, etc.

Realidad natural: aquí incluimos los elementos físicos o biológicos del medio ambiente.

Estos aspectos se presentan en las aulas de muy diversas formas. En ocasiones son los mismos estudiantes quienes llevan al grupo consideraciones relativas a la realidad objetiva, otras veces el tema que se estudia induce a esto, o también el educador puede estar haciéndolo conscientemente con mayor o menor frecuencia. Lo externo a la clase se hace interno de múltiples maneras, a través del educando o del educador.

Las alusiones a la realidad objetiva son inevitables, surgen espontáneamente aunque no sean canalizadas pedagógicamente. Por otro lado, es muy claro que no todo elemento de la realidad del niño es susceptible de ser tratado en clase, grupalmente. Por ejemplo, resultaría completamente negativo tratar, de manera colectiva situaciones familiares conflictivas para los niños.

La concepción pedagógica y la metodología pueden promover la consideración de la realidad objetiva de los educandos. Sin embargo, este enfoque llevado al extremo tiene el riesgo de caer en un “localismo” que al final resulta desmotivante para el niño y, quizás, inconveniente para su mejor desarrollo. Por otro lado, los componentes metodológicos pueden o no dar posibilidad de articular los contenidos académicos (español, matemáticas, sociales y naturales) con elementos de la realidad objetiva. Tal articulación se puede plantear en dos sentidos: reflexionar sobre la realidad o aplicar en ella los contenidos estudiados.

En efecto, al buscar la motivación es común recurrir a temas tomados de la realidad objetiva de los educandos (trabajo, familia, salud, contaminación, etc.), pero si bien este recurso a situaciones objetivas puede resultar motivante, no es suficiente: queda pendiente su tratamiento pedagógico adecuado. Lo que queda claro es que en estos intentos lo que se persigue es el restablecimiento de la unidad del movimiento objetivo-subjetivo.

Destacaremos cuatro aspectos subjetivos: imaginación creadora, convicciones, sentimientos y normas de comportamiento. En el proceso pedagógico el educador puede tratar de manejar estos aspectos en forma independiente de la realidad objetiva. Ello es muy común y significa una fractura en uno de los movimientos fundamentales del trabajo pedagógico. Veamos cada uno de esos cuatro aspectos:

A. Imaginación creadora

Consideramos que el hombre no sólo refleja la realidad, sino que también puede crear imágenes. La imaginación es la creación de algo nuevo, al principio únicamente en forma ideal; ello es indispensable para la actividad práctica o teórica. La imaginación supone cierta deformación o desviación de la realidad, pero tiene como punto de partida la realidad objetiva. Además, el producto de la imaginación se comprueba con la realidad.

En virtud de la imaginación creadora se obtienen productos nuevos, que se hacen por primera vez, aunque para ello se usan datos conocidos, problemas relacionados, soluciones análogas, pruebas, experimentos, etc. Es obvio que la imaginación creadora es indispensable en la ciencia, en el desarrollo de la técnica y en la creación artística; de hecho, en todo el proceso pedagógico, desde una perspectiva formativa para los educandos.

En el trabajo pedagógico se puede dar una orientación a la imaginación creadora. Hemos encontrado varios recursos metodológicos, como por ejemplo el dibujo libre, textos, diálogos, periódicos murales, álbumes, etc. En realidad es factible la promoción de imaginación creadora, y muchas veces se hace sin conciencia de ello.

B. Convicciones

La convicción significa la unión de actitudes y conocimientos, entendiendo la actitud de la siguiente manera: disposición de actuar, que conlleva la repulsión o atracción hacia algún objeto. Partimos de la

idea de que el conocimiento de la realidad objetiva no es suficiente para actuar sobre ella, sino que es necesario acompañarlo de algunas actitudes. Del mismo modo, para actuar sobre la realidad objetiva no es suficiente la actitud, sino que también se requiere del conocimiento.

Esta unión de actitudes y conocimientos puede ir acompañando a cualquier tema de estudio, en cualquier nivel. Muchas veces aparece en el trabajo pedagógico sin que el educador lo promueva conscientemente, aunque en realidad lo más conveniente sería que se trabajen estos aspectos de forma sistemática y dirigida. Es común que las convicciones se enfoquen en dos sentidos: hacia la realidad objetiva o hacia el mismo acto de estudiar. Y todavía el segundo es más frecuente. Además, hemos encontrado dos formas de hacerlo: una es dejar que los educandos decidan la posición que toman ante la situación y otra es que el educador induzca al grupo a llegar a la conclusión que él desea.

C. Sentimientos

Las emociones son las vivencias afectivas más simples, relacionadas con la satisfacción o insatisfacción de las necesidades orgánicas: alegría, tristeza, admiración, indignación, cólera y miedo. Los sentimientos están ligados a necesidades culturales o espirituales: el miedo a perder la vida es una emoción; y el miedo al ridículo es un sentimiento.

Para un programa dirigido a niños nos podemos preguntar: ¿qué sentimientos se promueven?, ¿qué sentimientos muestra el niño con su comportamiento?, ¿con qué situaciones (objetivas) se vinculan los sentimientos de los niños?, ¿qué sentimientos promueve el proceso pedagógico?

En todo proceso pedagógico es central la relación entre el sentimiento comunitario y los sentimientos individualistas. También debe enfatizarse un proceso de desarrollo en el sentido de superación de los sentimientos de inseguridad hacia sentimientos de seguridad. Esto puede esquematizarse del modo siguiente:



Aquí se esquematiza una concepción de la promoción de sentimientos en el proceso pedagógico. En la realidad se presenta una diversidad de matices, combinaciones, contradicciones y ambigüedades. La realidad es dinámica, y con ella también lo son las condiciones subjetivas del hombre. Para evaluar la promoción de sentimientos debe tomarse en consideración cada situación concreta. Las expresiones, los gestos, los movimientos, etc., cobran su sentido en el marco de una situación específica. Pero las ambivalencias son comunes, en el mismo educador, durante una misma clase, respecto al mismo educando y a veces hasta en un corto tiempo. En cada clase es común observar cómo se pasa de un sentimiento a otro al estudiar un contenido académico cualquiera, en la forma de evaluarlo, de impulsar a los educandos y de corregirlos, etcétera.

Encontramos que el recurso al temor es común en aquellos educadores que no logran controlar a sus grupos mediante el diálogo, el razonamiento o la relación afectiva. Es común que las ambivalencias se den en términos de disciplina frente al aprendizaje; es decir, que se recurra a la amenaza o castigo cuando no se logra controlar al grupo, pero al mismo tiempo se pretende que los educandos tengan suficiente confianza para plantear dudas, preguntas, etc. Generalmente los educadores ambivalentes son aquellos que en circunstancias específicas no pueden controlar al grupo o a alguno de los educandos; se advierte su impotencia y alternan el trato amable con el tono amenazante.

Muchos niños muestran una gran vitalidad en el desarrollo de la clase: son activos, inquietos, y el desborde de su vitalidad fácilmente se identifica como indisciplina. El educador puede ser rebasado por las expresiones de vitalidad de los niños y el grupo escapar a su control. Por tanto, lo común es que el educador trate de controlar a esos niños vitales que obstaculizan el desarrollo de la clase, poniendo límites a las expresiones de vitalidad. Otros educadores ponen en práctica procedimientos para canalizar la vitalidad hacia el sentido del trabajo pedagógico, pero si no lo logran, llegan a la necesidad de recurrir a llamadas de atención, apelación a normas, etc.

Todos los niños necesitan sentir que son estimados y no que se les humilla, menos aún frente a su grupo de iguales. El educador puede promover sentimientos de estimación cuando valora a sus educandos, sus aportes, sus resultados, los trabajos que realiza, etc. No significa que no se les señalen sus errores o equivocaciones, sino más bien ello depende de la forma como se les hace notar. Ante un mismo resultado, el educador puede promover sentimientos opuestos. No se devalúa al niño cuando se le señalan errores, si junto con esto se le anima y se le trata con respeto.

Hay algunos comportamientos concretos del educador que hacen sentir como un ignorante al educando, mientras que otros le valoran en lo que sabe o va aprendiendo. Remarcando los errores, corrigiendo con burla, ironía o enojo, se van promoviendo sentimientos de ignorancia en los niños. Asimismo, el educador puede promover sentimientos de impotencia o de triunfo. Ello depende de si anima o desanima a sus educandos, si reconoce los aciertos o remarca sus errores, si los percibe como fracasados o con posibilidades de triunfar.

Pero la promoción de estos sentimientos, cuando se observa en la clase, se da en formas dinámicas, constantemente cambiantes, con muchas combinaciones. Los movimientos ambivalentes son los comunes. Algunos educadores logran mantener un comportamiento homogéneo, equilibrado durante toda la sesión. Otros, la mayoría, oscilan de situación en situación; esto se relaciona muchas veces con la ausencia de una metodología adecuada para tratar la heterogeneidad de los niños, si el educador tiene debilidades en el manejo de los contenidos académicos, si su clase es monótona, etc. El resultado puede traducirse en fuerzas internas al salón de clase, bien de expulsión o de retención de los educandos.

D. Normas de comportamiento

Todo grupo humano necesita establecer normas que regulen el comportamiento de sus integrantes. Ello es indispensable para lograr los propósitos que llevaron a la constitución del grupo. La moral es el conjunto de normas de comportamiento de las personas, que regulan las relaciones de éstas entre sí y también respecto a la sociedad, a una clase social, al Estado, a la Patria, a la familia, etc. Al asumir determinadas reglas de comportamiento se van formando hábitos; la tradición y la costumbre conllevan reglas para los sujetos.

Es obvio que las reglas de comportamiento tienen una estrecha relación con la realidad objetiva, con las condiciones históricas. De allí emanan numerosas reglas con las cuales llega el educando al proceso pedagógico. Sin embargo, en el aula el educador, solo o en colaboración con los educandos, establece un sistema de reglas para regular las actuaciones de todos. Según como se hagan respetar las reglas establecidas se promueven sentimientos específicos.

Por ejemplo, en el programa de primaria intensiva se encontró que los educadores promovían seis reglas: aseo, atención, orden en trabajos y materiales, trabajo en equipo, respeto y disciplina; todas están referidas al trabajo en el aula, a las relaciones entre los sujetos, edu-

candos y educador. Al parecer, se percibe como una necesidad que se respeten estas normas para la realización del trabajo pedagógico. Al final de la clase se insistía en el aseo del salón, por comisiones programadas, voluntariamente o como castigo, aunque durante el transcurso de la clase el aseo no fuera tomado en cuenta. Comúnmente el aseo de los niños no era una norma establecida, por las condiciones de vida en esas colonias populares.

La atención a la clase aparecía como algo necesitado por los educadores, sobre todo porque predominaba el trabajo grupal. Los recursos del educador son varios: amenazas, castigos, llamadas verbales, actividades o mecanismos ingeniosos para mantener ocupados a todos. Atención y distracción se van sucediendo una a la otra constantemente.

El orden de los trabajos y materiales es solicitado por la gran mayoría de los educadores. Se pide como parte del quehacer cotidiano y es un resultado que se quiere obtener. En cambio, el trabajo en equipo no es una necesidad del educador sino una opción que puede o no usar.

El respeto sí aparece como una necesidad. El énfasis está puesto en el respeto entre los niños, aunque muchas veces el educador tiene que exigir que se le respete a él mismo. La disciplina por lo común se solicita a través de regaños, amenazas, castigos y hasta expulsiones; muchas veces esto nos muestra la incapacidad del educador.

IV. MOVIMIENTO CONCRETO-ABSTRACTO

Lo concreto refleja el hecho objetivo de que los fenómenos y objetos de la realidad existen en una unidad, como un todo compuesto de diferentes aspectos, cualidades y relaciones. Lo abstracto puede darse en el conocimiento porque los diferentes aspectos y las diversas propiedades y relaciones de los objetos y fenómenos poseen una relativa autonomía, se distinguen entre sí. Por ello, en el conocimiento se pueden separar unos aspectos o propiedades del objeto, abstrayéndolos de otros. Lo abstracto surge al separar los aspectos, propiedades y relaciones de los objetos, con el fin de captar su esencia.

Se puede plantear que el proceso cognoscitivo del niño comienza con la percepción sencilla, inmediata. Pero la percepción es sólo el punto de partida del conocimiento y en ella no se descubre la esencia del objeto, ni se ponen de manifiesto las leyes profundas que rigen su movimiento. La percepción produce el conocimiento concreto-sensible.

La abstracción es un proceso ordenado a un fin, es decir, el hombre analiza el objeto con un fin determinado, al destacar una cualidad del

objeto y prescindir de otras. Las abstracciones son de distinto grado y no solamente consisten en destacar lo que hay de común, de idéntico, entre los objetos, sino también en poner de relieve su esencia. El pensamiento se aleja del objeto gracias a la abstracción, pero sólo para comprenderlo con mayor profundidad. La abstracción constituye un peldaño, una vía que lleva al conocimiento concreto y multilateral. Por ello, lo abstracto no es el punto final del proceso de conocimiento: necesita moverse hacia lo concreto, es decir, el proceso de análisis lleva un proceso de síntesis. Entonces, el proceso de formación de los conceptos tiene dos caras. Una, el captar constantemente y cada vez más profundamente algunos aspectos de los objetos, y otra, el proceso también constante de captar los objetos en su totalidad.

En un programa educativo este movimiento concreto-abstracto puede estar considerado en la metodología. Por ejemplo, en el método de alfabetización de la palabra generadora, los temas generadores pretenden partir de lo concreto y avanzar hacia lo abstracto, tomando como punto de partida situaciones reales en toda su complejidad. Además, se supone que esta metodología permite la asociación de los conocimientos académicos con la realidad del niño y de ese modo se gana en interés y motivación. Este proceso significaría un trabajo pedagógico donde conscientemente se impulsa la asimilación razonada de los conocimientos, por parte de los niños. Sin embargo, así planteado parece ser un conjunto de ideas globales que no muestran claramente su aplicación. Cada educador articulará el trabajo pedagógico en la forma como se lo indique su experiencia, capacidad o formación.

Nosotros hallamos que el movimiento concreto-abstracto lo desarrollaban los educadores articulando de muchas maneras algunos de los procesos siguientes:

- a) *Observación*, tratando de que el alumno oriente su percepción del objeto de estudio, destacando ciertos aspectos, cualidades, relaciones o hechos.
- b) *Comparación*, destacando las diferencias y semejanzas entre objetos, hechos, fenómenos o procesos.
- c) *Relación*, cuando se trata que el alumno detecte las interdependencias existentes entre fenómenos, cosas, hechos o procesos.
- d) *Asociación*, estableciendo la relación de conocimientos anteriores con aquellos que se intenta que el niño asimile, o de éstos con conocimientos de otras áreas.
- e) *Análisis*, estudiando las partes que componen los objetos y fenómenos, sus rasgos y propiedades.

- f) *Síntesis*, uniendo las partes que componen los objetos y fenómenos, con base en sus nexos, estableciendo el sentido único y definido del conjunto.
- g) *Inducción*, partiendo de casos particulares que muestren propiedades o relaciones para que el educando los detecte y llegue a plantearlos con carácter generalizado.
- h) *Dedución*, partiendo del concepto, la ley o la regla, para mostrar cómo se expresan en objetos y fenómenos singulares.
- i) *Analogías*, comparando los fenómenos, hechos, procesos o sistemas de distinta naturaleza, singulares, para mostrar ciertos rasgos o relaciones.
- j) *Generalización*, llegando a enunciar conceptos, normas o leyes de aplicación en un área (o varias) de conocimiento.

Se puede llegar a la generalización por muchas vías. Algunas de ellas constituyen opciones mecanicistas que proponen al educando la memorización de los conocimientos. Sin embargo, los educadores sienten la necesidad de que sus alumnos comprendan los contenidos, aunque sólo sea para acreditar. Después de todo, la aprobación o reprobación de los niños también constituye una evaluación del educador. Un mismo tema puede ser tratado en clase de muchas formas; aun cuando el programa señale temas y actividades, el educador le imprime un estilo propio en su esfuerzo porque sus alumnos asimilen el contenido.

En realidad existen múltiples combinaciones de los nueve procesos que hemos mencionado antes: observación, comparación, relación, etc. Es decir, al mismo tiempo que estudian un contenido, practican formas de razonamiento que podrán usar en situaciones nuevas. A través de la observación directa de la clase y recopilando todo lo que hace o dice el docente y lo que hacen los niños, puede desglosarse cada tema estudiando, descubriendo cada proceso empleado y la articulación de todo el conjunto. Entonces se advierte con claridad la lógica del trabajo pedagógico y los esfuerzos del educador para que sus alumnos asimilen comprendiendo. También podrán advertirse los procesos que enfatiza cada educador en su estilo propio y lo adecuado o inadecuado de su estrategia para llegar a la generalización.

Veamos cuatro ejemplos donde se usó el método de la palabra generadora, señalando los procesos articulados:

<i>Educado</i>	<i>Tema estudiado</i>	<i>Procesos</i>
A	Palabra generadora COMIDA (Mayúsculas y minúsculas)	OBS-AN-ASO-AN-ASO- SIN-GEN-DED-AN-SIN
B	Palabra generadora PALA (Mayúsculas y minúsculas)	OBS-SIN-COM-SIN- IND-AN-SIN-GEN
C	Palabra generadora MESA	OBS-AN-REL-SIN- AN-SIN-AN

Supuestamente estos tres educadores están utilizando el mismo método de la palabra generadora. Por ello pueden advertirse varios rasgos comunes, por ejemplo, iniciar con la observación (OBS) y poner énfasis en el análisis (AN) y la síntesis (SIN). Sin embargo, hay varias diferencias en los procesos que promueven; por ejemplo, uno inserta la generalización (GEN) en el desarrollo de la palabra generadora, el segundo termina el tema con una generalización y el tercero no hace ninguna; también se nota que sólo el primer caso practica la asociación del tema con otros estudiados antes.

Es común que el educador modifique el método que se le proporciona. Esos cambios los hace muchas veces con base en su intuición y en sus experiencias anteriores. Lo ideal sería que los procesos que utilice en el desarrollo de cada tema fueran los más adecuados para los niños; sin embargo, ello no sucede siempre. Los procesos que se articulan dependen mucho de la habilidad del educador, del tema que se estudia y de los niveles de desarrollo de los educandos. Nuestra hipótesis es que el educador trata (bien o mal) de adecuarse a sus educandos.

Por supuesto la complejidad de los procesos será muy variable, de acuerdo con las edades de los niños, su nivel de desarrollo y su experiencia académica. Las observaciones, comparaciones, relaciones, asociaciones, etc., son de nivel muy sencillo para los niños pequeños y se van complicando al ir avanzando por los grados escolares. La hipótesis central es que la promoción consciente de estos procesos, acompañada del estudio de los contenidos académicos, contribuye a la formación de hábitos de razonamiento aplicables a situaciones diversas.

V. MOVIMIENTO CONTENIDO-FORMA

Este movimiento existe aunque no se lo propongan conscientemente quienes diseñaron el modelo pedagógico. El contenido son los elementos teóricos o conceptuales del modelo pedagógico y la forma son los componentes metodológicos. Forma y contenido constituyen una unidad, pues de hecho el contenido se expresa a través de la forma: el contenido es el aspecto esencial de los objetos o procesos, mientras que la forma es la organización, la estructuración del contenido. Ambos están en constante desarrollo, y los avances en uno pueden afectar al otro. Sin embargo, el papel determinante lo tiene el contenido, es decir, le da un sentido específico, una orientación a la forma.

Es necesario considerar que la forma siempre tiene alguna autonomía respecto del contenido que expresa. Por ello, el contenido puede desarrollarse más rápidamente que la forma y ésta quedar rezagada; cuando ello ocurre, la forma termina obstaculizando el desarrollo del contenido y surge la exigencia de su transformación. También esa autonomía muchas veces lleva a los educadores a priorizar la metodología, como si pudiera manejarse independientemente de una concepción pedagógica y más bien dejando a ésta como un elemento implícito.

La correspondencia entre forma y contenido es una necesidad de todo proceso pedagógico. Esto significa un proceso constante, impulsado principalmente por los retos surgidos de los dos movimientos anteriores (objetivo-subjetivo y concreto-abstracto).

Los componentes conceptuales y metodológicos deben resolver las necesidades básicas del trabajo pedagógico. En cualquier modelo pedagógico cabe preguntarse si proporciona los elementos suficientes para resolver las necesidades que se le presentan al educador en el desempeño de su tarea. Puede plantearse que esto se logra en la medida en que responde adecuadamente a las exigencias de los movimientos objetivo-subjetivo y concreto-abstracto.

El desarrollo del contenido y la forma podemos ejemplificarlo con la metodología de los temas generadores en el programa de primaria intensiva:

- En 1979 el programa se inicia con la concepción de que los temas generadores debían llevar a niños y educadores a aportar elementos concretos para la transformación de las colonias donde se estaba trabajando. Era un enfoque de promoción comunitaria con la perspectiva adulta. Como instrumento se utilizaban temarios que presentaban organizadamente las actividades escolares y extraes-

colares, materiales, etc.; cada temario duraba de siete meses a un año, y se estructuraba en torno a un tema generador.

- En 1984 la concepción se orienta hacia la transformación del niño y no de la colonia, se da prioridad al desarrollo del niño y se plantea partir de su perspectiva. Los temas generadores pueden seguir siendo problemas sociales pero el tratamiento es distinto. El instrumento cambia a Unidades de Trabajo (1984) y después a Módulos de Aprendizaje (1985); se diseñan para corto tiempo (uno o dos meses) y siguen siendo articulados por un tema generador.

De una concepción a otra hay elementos que se transforman y otros que se conservan. Los cambios van siendo producto de la experiencia y la reflexión. Se mantiene la idea de que un tema objetivo, una situación relevante, puede articular el estudio de las áreas académicas, generando motivación en los educandos.

Hay situaciones más específicas de la forma, aunque no dejan de mostrar las interpenetraciones de los otros movimientos. Por ejemplo:

- El instrumento puede tener fallas como poca claridad, sin prerrequisitos adecuados, repetitivo, etc., y ello afecta el interés y el aprendizaje.
- Los temas estudiados en clase deben mostrar continuidad, para dar al niño un panorama integrado y contribuir a la formación de asociaciones entre conocimientos de distintas áreas académicas.
- El tiempo excesivo en un tema estudiado en clase afecta negativamente los intereses.
- Un tema relevante puede generar motivación, pero ésta se verá notablemente disminuida si el instrumento metodológico es demasiado largo, repetitivo, con lecturas muy técnicas para los niños, etc.

A veces da la impresión de que situaciones específicas de la forma o del contenido pueden resolverse independientemente; esto es sólo aparente. En realidad la unidad en el trabajo pedagógico siempre está restituyéndose y tarde o temprano presenta sus exigencias.

VI. MOVIMIENTO PRÁCTICA-TEORÍA

Ponemos hasta el final este movimiento porque afirmamos que recibe su determinación de los tres anteriores. Este movimiento es necesario en cualquier proceso pedagógico aunque puede entenderse de diversas maneras. Por ejemplo, cuando el trabajo pedagógico se limita al

estudio de libros de texto, la práctica se entiende como la ejercitación indicada en los libros o derivada de ellos; así, las "tareas" para realizar en casa son encargadas porque el educador piensa que de ese modo sus educandos practican y afianzan lo estudiado. A veces la práctica puede ser sencillamente una ejercitación mecánica de alguna tarea (escritura, lectura, memorización, etcétera).

Desde cualquier perspectiva la unidad de la práctica y la teoría se considera una necesidad. Puede tomarse como la necesidad de ejercitar para el dominio de los contenidos académicos; para generar interés y motivación, o para dar bases a la transformación de la vida del niño. El movimiento práctica-teoría ofrece la posibilidad de que los niños avancen en su proceso formativo y se apropien del conocimiento en forma más comprensiva. Parece evidente la importancia de la práctica porque en el trabajo pedagógico la sola transmisión de conceptos o teorías dificulta la asimilación y la comprensión del contenido de lo que se estudia.

Generalmente, los educadores están convencidos de que la práctica afianza los conceptos que el niño deberá dominar. También es común que lleguen a la conclusión de que es importante que los educandos se hagan conscientes de las aplicaciones del conocimiento estudiado.

Por otro lado, puede plantearse la importancia del movimiento práctica-teoría en cuanto que la práctica es un criterio de verdad. En la vida cotidiana y en la actividad científica constantemente se plantean hipótesis, que la práctica puede comprobar o rechazar. Sin embargo, podemos plantear tres formas de enlace de la práctica y la teoría: la práctica como punto de partida del conocimiento, como criterio de validez de las teorías y como campo de aplicación de ésta. Estas formas de enlace se pueden expresar en el trabajo pedagógico de la siguiente manera:

- La práctica como punto de partida del proceso cognoscitivo de los niños.
- La práctica como recurso pedagógico a través del cual se comprueban los conocimientos teóricos.
- La teoría aplicada en la solución de problemas prácticos.
- Consolidación de la teoría por medio de la ejercitación repetida.

Nuestra hipótesis es que el educador recurre inevitablemente a alguna forma de enlace entre práctica y teoría, que significa un movimiento constante en el proceso pedagógico. Sin embargo, tampoco es factible esperar que toda teoría tenga directamente una expresión

práctica: en muchos casos sólo se puede llegar a la mención de hechos, relaciones, casos, etc., de la realidad que ilustran la teoría pero que no pueden llevarse a la práctica. Otra hipótesis sería que en el proceso pedagógico se contribuye en un sentido formativo para los niños cuando se impulsa de la forma más completa el movimiento práctica-teoría, y ello no sólo en los aspectos cognoscitivos sino también en los elementos subjetivos.

VII. CONSIDERACIONES FINALES

Parece claro que la identificación de las cuatro parejas de categorías para sistematizar el proceso pedagógico es una abstracción conveniente. De este modo podemos estudiar a profundidad dicho proceso y atendemos a los aspectos formativos de los educandos. La hipótesis presente en este sistema conceptual es que si se impulsa el proceso pedagógico tomando en cuenta el conjunto de movimientos, fracturas y contradicciones, se aporta al restablecimiento de la calidad educativa.

Nos parece que con este sistema de categorías se da cuenta del aprendizaje significativo. En realidad ese concepto se define de varias formas, pero aquí significaría el aprovechamiento pedagógico de los movimientos objetivo-subjetivo y abstracto-concreto. Por supuesto, la expresión de este aprovechamiento se advertiría en la relación establecida entre el contenido y la forma, así como entre la práctica y la teoría. En cualquier enfoque, la intervención del educador es definitiva. El tiene la tarea de impulsar el proceso pedagógico. Desde nuestra perspectiva nos parece necesario que los educadores sean capacitados para enfrentar y resolver situaciones. De poco sirven conocimientos o habilidades aisladas y específicas cuando la realidad que se enfrenta es distinta: heterogénea, cambiante, ambivalente y totalizadora.

Puede plantearse como una necesidad de todo modelo pedagógico el dotar al educador de los elementos suficientes para atender a la heterogeneidad de sus educandos; incluso podría plantearse el aprovechamiento pedagógico de esa heterogeneidad. Advertimos que las categorías que hemos elaborado pueden tener validez para sistematizar el trabajo pedagógico efectuado con sujetos de diversas edades, es decir, con niños, jóvenes o adultos. Sin embargo, la expresión concreta de las categorías en cada caso es muy variable. Por ejemplo, el planteamiento de la relación objetivo-subjetivo en un programa para adultos es muy distinta de la que se observa cuando se trabaja con niños.

Nuestro trabajo hasta ahora se ha realizado con niños de muy bajo nivel socioeconómico y ello también es necesario tomar en cuenta. La

clase social de procedencia tiene una estrecha relación con el tipo de educación escolar que se recibe y con la expresión concreta de los movimientos propios del trabajo pedagógico. Este análisis lo tenemos pendiente pero seguramente contribuirá al estudio cualitativo del proceso pedagógico.

Inclusive para niños entre 6 y 12 años, que están estudiando la escuela primaria, es necesario dinamizar las categorías en un sentido evolutivo. Nos damos cuenta de que no están planteadas todavía desde una perspectiva de desarrollo del sujeto. Para hacerlo advertimos como necesaria una consolidación teórica y empírica de nuestro sistema conceptual. Además, el enfoque de las categorías está muy centrado en el educador, en lo que promueve a través del trabajo pedagógico. Por ejemplo, el movimiento concreto-abstracto está enfocado a la enseñanza y no al aprendizaje. Nos damos cuenta de que aún falta revisar las categorías poniendo en el centro a los educandos.

Estas dos últimas consideraciones significan que todavía hay mucho trabajo por delante para consolidar el sistema conceptual que hemos presentado. Sobre todo ahora, cuando se incorporan los avances que existen sobre los educandos y su proceso de desarrollo. Al hacer esto, obviamente también se estarían confrontando teóricamente nuestras categorías.