

CONTRASTES

Revista Trimestral de la Unidad UPN 097 D. F. Sur

Montmartre: Vincent van Gogh

Nueva época
Año 4, número 11
Otoño 2001


UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

Mtra. Marcela Santillán Nieto
Rectora

Dr. Tenoch Cedillo Ávalos
Secretario Académico

Mtra. Valentina Cantón Arjona
Directora de Difusión y Extensión
Universitaria

Mtra. Elsa Mendiola Sanz
Directora de Docencia

Mtro. Adalberto Rangel Ruiz de la Peña
Director de Unidades

Profr. Martín Antonio Medina Arteaga
Director de la Unidad UPN 097 D.F. SUR

Profr. Santiago Ayala González
Jefe Administrativo

Profr. Francisco Alvarado Pérez
Coordinador Editorial

CONSEJO EDITORIAL

Francisco Alvarado Pérez
Ma. del Pilar Chapela Blanco Mendoza
Concepción Hernández
Martín Antonio Medina Arteaga
Ma. de Lourdes Salazar Silva

Capturista
Karla Manife Pérez Melhem



Montmartre: Vincent van Gogh

Formación y Diseño: Gerardo García H.

CONTRASTES es una publicación trimestral de la Unidad UPN 097 D.F. SUR de la Universidad Pedagógica Nacional. Los textos publicados en esta revista son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente reflejan el criterio de la Unidad. Toda correspondencia dirigirla a la Coordinación de Difusión y Extensión Universitaria de la Unidad UPN 097 D.F. SUR en Avenida Erasmo Castellanos Quinto No. 472, Col. Educación, Coyoacán D.F., C.P. 04400, Tel. 55440315. Tiraje 1000 ejemplares.

A MANERA DE EDITORIAL

11 DE SEPTIEMBRE: ¡BIENVENIDOS AL NUEVO MILENIO!

La primera guerra de este siglo, si se le puede llamar así a los bombardeos desatados por Estados Unidos sobre el pueblo Afgano a raíz del atentado terrorista del 11 de septiembre, nos provoca, además de una gran indignación, la necesidad de reflexionar acerca de hacia dónde vamos en esta nueva era que se inaugura con el inicio de un nuevo milenio. Me refiero a esa especie de incertidumbre existencial que aqueja al ser humano cuando se encuentra en un período de transición de una época a otra y en la cual nos da por replantear lo que somos, lo que hacemos y lo que podemos ser y hacer en el futuro. En un contexto como el que promueve ahora el país más poderoso del mundo, signado por la intransigencia, el odio racial y la manipulación mediática, sentimos el deber de expresar nuestra preocupación respecto a la cada vez más intensa deshumanización del planeta en aras de la producción salvaje de riqueza a costa de lo que sea.

Las imágenes que vemos todos los días en los medios de comunicación y que muestran la miseria de un pueblo agudizada ahora por las heridas y la destrucción que deja una guerra por de más absurda si la vemos en términos de un racionalismo humanista, no corresponden a ningún juego cibernético, no son una realidad virtual aunque lo parezcan por la distancia que nos separa de ellas y por el colorido y la espectacularidad con que nos las presentan en los medios, éstas son reales y tienen su parangón en muchas otras partes del mundo; aquí en México por ejemplo en las coladeras donde pernoctan los niños de la calle o en las comunidades indígenas en las que hombres, mujeres y niños son desplazados y perseguidos por su condición racial, sus creencias religiosas o su filiación partidista.

Sin embargo, parece ser que el ciudadano posmoderno a fuerza de observar tanta impunidad, tal exceso en la parafernalia consumista y tan excesiva dosis de violencia capturada en videojuegos y películas, se ha acostumbrado a ser espectador pasivo de la debacle humana.

¿Estamos condenados a continuar siendo los robots alegres sometidos a la racionalidad instrumental de los que hablaba Wright Mills? o ¿tenemos posibilidad de rescatarnos como especie y hacer de este mundo un lugar más habitable, más humano y más justo?. La respuesta, como decía Bob Dylan, está en el viento, pero no podemos quedarnos de brazos cruzados esperando a que las cosas cambien por sí mismas. Un ámbito fundamental, por su esencia vitalista, en el que es indispensable actuar es el de la cultura. El mundo de las ideas de los significados, de los símbolos y de los valores, que dan sentido a la realidad vivida de los sujetos, y las determinaciones materiales que los posibilitan, merecen ser atendidos con urgencia, como una forma de revertir el orden imperante, de oponer a la cultura de la muerte impuesta por los autoerigidos dueños del mundo, una cultura de la vida que pugne por anteponer ante todo el amor, el arte, la tolerancia a la diversidad, el respeto a los derechos humanos y que ayude a conseguir la tan anhelada justicia social.

El pesimismo y desencanto posmoderno apuntan a la salida por la vía individual; hedonismo y nihilismo como escape a la alienación, descrédito de las promesas iluministas, incredulidad ante la utopía, fin de la historia como proyecto colectivo, ensimismamiento e indiferencia, culto al placer efímero y a la velocidad (el aquí y el ahora), precipitación al vacío como proyecto de vida. Sin embargo, los países latinoamericanos contamos con una riqueza cultural que dotada de una multiplicidad de elementos expresivos continua permitiendo la existencia de lazos fuertes de comunidad e identidad, lo anterior aunado a las condiciones desiguales de desarrollo material prevalecientes en estas sociedades, hace vigente y necesaria la realización de proyectos colectivos con fines de liberación. De ahí nuestro optimismo (muy moderno, muy iluminista) y nuestra confianza en el poder emancipador de la cultura; de la educación, del arte, del lenguaje, de la comunicación, de la política, como prácticas que realizadas reflexivamente y en favor de los sujetos, hacen posible la concienciación y con ésta la posibilidad de construir una racionalidad diferente a la que nos vendió (a muy alto costo) occidente. Tal vez nuestro futuro y nuestra razón de ser en estos nuevos tiempos, estén allí donde siempre han estado desde el principio de la historia, en lo que se envileció cuando el desarrollo de la civilización hizo arrogante al hombre y lo convirtió en paradoja de sí mismo; más racional, más productivo, más creativo, más emprendedor, y al mismo tiempo menos humano, más robot, más insensible, más salvaje. Ahí en su habilidad para sobrevivir gracias al trabajo colectivo, en su sensibilidad y en su capacidad para crear y recrear el mundo de diferentes maneras pero siempre haciéndolo más humano. Ahí en su capacidad de razonar pero no sólo para generar ganancias sino para reafirmar su esencia humana multidimensional (biológica, física, estética, afectiva, espiritual, cognitiva y social).

Lo que pasa ahora en el mundo no es distinto a lo que ha pasado siglos atrás, no inauguramos una nueva era, solo asistimos a la continuación de un mismo drama que parece no tener fin y que acaso concluirá con la extinción misma de la raza humana; el saqueo, la explotación, la conquista avasallante, la generación frenética de ganancias, la sublimación del poder y la creación de guerras como negocio.

Casi todo el mundo está con los Estados Unidos en el conflicto actual porque encabeza el proyecto mundial de los ricos. Se entiende que los poderosos se apoyen entre sí, pero se hace insoportable e indignante que el ciudadano común, encandilado por los medios masivos de comunicación y por una lasciva imposición ideológica, justifique el asesinato alevoso de cientos de civiles indefensos. Es pues, crucial librar batallas culturales, verdaderas cruzadas educativas que liberen conciencias de ésta especie de aletargamiento mental, de la indiferencia y la pasividad a la que nos condena la cultura dominante a nivel mundial.

Pensamos que una revista que ofrece espacios para esgrimir la palabra con sensibilidad e inteligencia es una herramienta útil que puede ser de gran trascendencia en la construcción de una nueva forma de pensar y vivir la realidad. Te ofrecemos el presente número de "Contextos" y te invitamos a colaborar con nosotros.

Martín Antonio Medina Arteaga

El juego

¿Herramienta de trabajo o pérdida de tiempo?



Georgina Leirana

Alumna de la Unidad UPN 097 D: F. Sur

Presentación

Desde tiempos inmemoriales, el hombre, netamente gregario y social, ha tenido la necesidad de reunirse con sus semejantes para hablar y jugar.

En la antigua Grecia, los hombres mejor dotados físicamente, se preparaban durante toda su vida para competir en las Olimpiadas.



Olimpiadas. Uno de los juegos con más tradición en la historia.

Aún hoy vemos a personas adultas emocionadas ante una pelota, adolescentes que abarrotan las pistas de patinaje y las canchas de las colonias, niños y niñas jugando en las puertas de sus casas, bebés mordisqueando sus juguetes y jugando con sus manitas. Señoras de la alta sociedad jugando cartas e importantes ejecutivos que no pueden prescindir de

sus partidos de golf.

No importa la edad, sexo ni raza, el juego es necesario e imprescindible para el ser humano. El hombre requiere de estar con sus semejantes para hablar y jugar con ellos.

En nuestra cultura, el juego es algo común. Desde los tiempos prehispánicos hasta nuestros días nos la hemos pasado jugando. Diferentes reglas, materiales y valores, pero jugando al fin y al cabo.



POPPERFOTO

Selección Mexicana de Fútbol

¿Jugamos a que enseñe o enseñe jugando?

Diferentes estudios han demostrado que los niños cuyas edades fluctúan entre 4 y 12 años pasan aproximadamente el 72 % de su tiempo jugando. El juego es una actividad inherente a ellos.

El juego en los niños no sólo es recreativo. A través de él, el niño construye su conocimiento y realiza su aprendizaje. Jugando es como practica el rol que debe adoptar ante la sociedad, los valores y también aplica las habilidades y conceptos que ha aprendido antes.

Aun cuando el programa de la SEP contempla que los alumnos deben desarrollar sus habilidades y destrezas al par que aprenden en un ambiente agradable, esto en la práctica no se lleva a cabo.

José Cervera, profesor de Quinto grado del colegio Calendario Azteca, con una experiencia de 35 años como docente, comenta: *"Lleva mucho tiempo para construir un aprendizaje a través del juego. El juego refuerza la disciplina porque tienen un interés en común y forzosamente se forman dos bandos o equipos y ahí maduran su carácter, contribuye a la socialización del niño..."*

Si bien es cierto que el juego desarrolla todos los aspectos de la personalidad: físicos, psicológicos, etc. y es un aprendizaje más firme porque el niño lo forma, no podemos jugar con los niños porque el programa tiene muchos temas que las autoridades escolares nos obligan a cumplir, pero no nos dan los recursos necesarios, ni el tiempo, ni nada. Son muchos niños... Caemos en la forma tradicional: el niño recibe el conocimiento ya digerido. No hay los elementos. No hay espacios adecuados en el salón".

Aunque existen muchos juegos de tipo didáctico, este recurso casi no se utiliza y varios maestros coinciden con los obstáculos señalados por el profesor Cervera.

A pesar de no estar de acuerdo con la forma

tradicional de enseñanza, la profesora Isabel Juárez, la cual trabaja con alumnos de sexto grado, la defiende ya que, *"son muchos los contenidos que nos exigen ver en las escuelas particulares y si permitimos a los alumnos jugar, no podríamos cumplir con ellos"*.

Por otro lado, los padres, y en especial las madres de familia, parecen estar muy preocupados por la disciplina y mientras algunos se sorprenden de que los niños jueguen en el salón mientras aprenden, otras francamente se horrorizan y catalogan a la maestra como *"de carácter débil, deja que los niños se le suban a la cabeza"* (Teresa, madre de familia).



Esta concepción parece coincidir con la del Diccionario Enciclopédico Salvat: "El juego es una actividad física o mental sin utilidad práctica, vivida fundamentalmente como fuente intrínseca del placer".

A pesar de esta pobre concepción del juego, a principios de siglo, los esposos Bühler, llegaron a la conclusión de que la característica principal del juego no radica en el material utilizado, ni en la actividad objetivamente desarrollada, ni en la naturaleza de los resultados obtenidos, sino en el modo subjetivo con que el niño procede durante él. En otras palabras, no importa a qué juegue, en dónde, ni con quién, para el niño es sumamente

placentero jugar, independientemente de si hay o no una recompensa.

Una reflexión interesante la hace una estudiante de la licenciatura en educación de la UPN: "Si de todas maneras tenemos que repetir las clases porque

los niños no entienden, ¿por qué mejor no jugar con ellos, dejar que jueguen con los conceptos? Es casi seguro de que van a entender el tema, al tiempo que estarán cómodos y se sentirán libres y seguros".

Clasificación de los tipos de juegos según Jean Chateau

Imaginativos	Desembocan en el arte	Dibujar, escribir, cantar, jugar a adoptar diferentes roles.
Constructivos	Conducen al trabajo	Juegos didácticos, armar, clasificar, recortar.
De fingimiento o improvisación	Implican la pertenencia al grupo	Actuar, juego de las muñecas, jugar a la "casita".
Competición	Prefiguran al deporte	Fútbol, basketball, beisball.
Matemáticos	Incluyen cálculos de probabilidad y fórmulas matemáticas	Ajedrez, damas, juegos de azar.

El brillante pedagogo Lev Vygotsky afirma que a través del juego se crea en el niño una Zona de Desarrollo Próximo. Es decir, como al jugar el niño siempre actúa más allá del promedio de su edad, por encima de su conducta diaria, el juego contiene todas las tendencias de desarrollo en forma condensada y es en sí mismo una importantísima fuente de desarrollo.

Cuando los niños juegan ejercitan su imaginación, pero también exploran los roles de los adultos en las experiencias de la vida cotidiana. Al hacerlo adoptan el lenguaje adecuado y realizan actividades relevantes para esas ocupaciones. Tanto en las situaciones de juego de fantasía, como en las realistas, los niños se involucran en experiencias extraescolares en las cuales aprenden mucho sobre el conocimiento y la cultura de sus padres y de los adultos en la sociedad. El juego en sí mismo, media en el aprendizaje de los niños. Como ellos "sólo" están jugando, son libres de correr el riesgo de hacer

cosas que no tienen confianza de poder hacer bien. Cuando juegan con otros, los niños transaccionan entre sí, mediando cada uno en el aprendizaje del otro. Aprenden a comprender los significados del mundo mientras juegan con sus representaciones de dicho mundo.

Los conceptos iniciados en el juego no sólo son la base para los conceptos científicos, sino que finalmente llegan a formar parte de ellos. A través del juego, los maestros pueden mediar en el desarrollo de conceptos proporcionando oportunidades a los alumnos para que verifiquen conceptos personales, espontáneos y científicos porque el proceso de desarrollo de conceptos es un proceso unitario. Llámense espontáneos o científicos, todos los conceptos se aprenden de la misma manera. Un maestro puede denominar científico a un concepto, pero eso no significa que los alumnos lo vayan a aprender de un modo distinto.

Es el conocimiento que los educandos tienen para construir el sentido, el conocimiento y las relaciones entre la gente, en el entorno que interactúa con ellos y el propio ambiente lo que influye en la facilidad y la calidad del desarrollo de la lectura, según Vygotsky.

Juguemos a aprender

A pesar de todos los beneficios mencionados, la realidad en las aulas es otra como señalan casi todos los estudiantes de primaria, los cuales se quejan de que las clases son aburridas, ya que los maestros hablan mucho, nunca dejan hablar a uno y mucho menos jugar. Ellos insisten en señalar que les gustaría que en las clases hubiera juegos, oportunidad de hablar y pararse de vez en cuando, sobre todo, que sean divertidas. Algo así como talleres.

De 19 alumnos entrevistados, el 100% opinó que la mayoría de las clases son aburridas, con maestros exigentes que les obligan a estar sentados en una dura silla sin hablar durante 5 horas diarias.

Todos ellos sugerían que las clases deberían ser diferentes ya que "...cuando jugamos en clase a aprender con la maestra, nos divertimos mucho y yo creo que hasta aprendo más. (Gabriel, 4º grado)".

También daban una excelente justificación a la aplicación de juegos en clase, "... cuando estás con tus compañeros se hacen más fáciles las materias y le entiendo más a mis compañeros que a la maestra.." (Alma 11 años).

Y la pregunta ahora es: ¿Qué puede jugar una maestra con sus alumnos?. Y la respuesta lógica sería: ¡Pregúntele a ellos! No hay que perder de vista los intereses de los estudiantes si queremos asegurarnos de que realmente van a aprender, pero obviamente que los maestros deben trazarse metas

específicas para que el tiempo en la escuela sea verdaderamente útil y provechoso.

Como los niños son las personas más entusiastas, creativas e ingeniosas que existen, es posible jugar a todo lo que propongan.

Una maestra de primer grado interesada en que sus alumnos comprendieran el concepto de decenas y unidades, propuso a sus alumnos salir al patio y juntar piedras, espontáneamente, los niños empezaron a contarlas, pero al ser demasiadas, propusieron "juntarlas" en grupos de diez para que fuera más fácil. No está de más decir que después formaron casitas, muñecas y letras con sus piedritas.

El juego de la tiendita para entender cómo se forman las decenas, centenas y unidades de millar es clásico entre los alumnos de tercer grado y a ellos les divierte muchísimo llevar cajitas y envases vacíos para hacer "los productos de la tienda".

En medio de una discusión acalorada por saber qué querían comer en el convivio del Día del Niño, se les explicó la importancia del respeto, la tolerancia y la democracia. Los alumnos terminaron votando pacíficamente en una urna que construyeron emocionados. Todos aceptaron de buen agrado el resultado y aún hacían bromas al respecto.

Alan de 11 años, comenta lo divertido que fue para él hacer el experimento del volcán, cómo salía la "lava" hecha de sal de uvas e incluso afirma que de ahora en adelante Ciencias Naturales es su materia favorita.

Para Matemáticas y Español, la SEP ha dotado a los maestros de un manual de juegos didácticos muy útil, llamado Fichero de Actividades, el cual de primero a sexto grado, propone juegos variados y actividades lúdicas de interés para los alumnos.

Por otra parte, si bien es cierto que las escuelas particulares manejan una estricta tecnología educativa, también es cierto, que al basarse en la mercadotecnia, lo que más importa es su imagen y

el bienestar de los alumnos, por lo cual es probable llegar a una negociación en la cual, los maestros puedan ejercer su derecho de mejorar su práctica a beneficio de los educandos, toda vez que ellos estarán satisfechos del maestro, lo cual beneficia a la escuela.

Pues bien, ¡a jugar se ha dicho!



(Niño con pescado 1980) G. Cantú



ORIENTACIONES DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

RAUL CALIXTO FLORES

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN, UPN-AJUSCO

El aumento de la preocupación por el mejoramiento ambiental ha sido resultante, entre otras causas de las presiones económicas y políticas de los países desarrollados, que ven amenazados sus intereses comerciales en el mundo por el aumento de la degradación ambiental y agotamiento de la materia prima. Este fue uno de los principales detonadores para el surgimiento y evolución de la educación ambiental. Así como de la necesidad de revertir en las sociedades las consecuencias negativas de la relación ser humano-naturaleza, supeditadas a los intereses del desarrollo tecnológico, que ha orillado a los países menos desarrollados a hacer uso indiscriminado de sus recursos naturales.

Estas relaciones se caracterizan por el desequilibrio manifiesto en la problemática ambiental, producto de una visión mercantil, que ha dado origen a lo que algunos autores denominan «crisis de civilización». Donde los problemas ambientales tienen que ver con la explotación de la naturaleza, pero también con la acumulación de la riqueza y con la extensión de la pobreza en el mundo.

Ante este panorama, organismos gubernamentales y no gubernamentales, internacionales y nacionales se han dado a la tarea de implementar fórmulas tendientes a resolver la crisis actual.

En estos momentos el desarrollo educativo es prioritario, y la educación ambiental adquiere una especial importancia, como un espacio para formar sujetos preparados, propositivos y participativos; que actúen conscientemente en la resolución de problemas ambientales y en la construcción de una relación sociedad-naturaleza diferente.

La educación como proceso socializador que pretende como aspiración universal la formación integral de los individuos, contiene una tendencia ideológica, acorde al momento histórico-social en que se desarrolla. La educación ambiental, en este sentido está sujeta a determinantes históricas que le confieren orientaciones específicas. La educación ambiental en un principio se vincula con las acciones encaminadas hacia la protección de los recursos naturales. A esta orientación se le conoce como conservacionista. Orientación dominante aún en la educación formal, basta observar los programas y libros de texto de la educación básica para darse cuenta de la caracterización predominantemente biológica del medio ambiente. Otra tendencia presente en la educación ambiental, es la ecologista en la que destacan las posibilidades de participación ciudadana para atender problemas específicos del medio ambiente, esta orientación está casi ausente de la educación formal, sin embargo en los programas de educación no formal que desarrollan distintas asociaciones y organizaciones enfocadas hacia la protección y mejoramiento del medio ambiente es la dominante. Un tercer enfoque que se puede identificar en la educación ambiental, es el ambientalista. Esta orientación tiene un carácter práctico y tiende a enfrentar y resolver problemas concretos del medio ambiente. La orientación ambientalista es desarrollada por varias organizaciones no gubernamentales, vinculadas estrechamente con la problemática ambiental que viven las comunidades marginadas. Y una cuarta orientación de la educación ambiental, corresponde al desarrollo sustentable, en la cual se relaciona la educación con el ambiente y el desarrollo, lo que implica el cuestionamiento de las estructuras sociales y la construcción de sujetos po-

pulares colectivos. En este artículo se describen de forma breve cada una de estas orientaciones en el desarrollo teórico de la educación ambiental.

DESARROLLO TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Al analizar los distintos planteamientos emanados de diferentes reuniones internacionales con relación a la educación ambiental, se puede identificar una orientación particular. Sin embargo es necesario aclarar que tal análisis es una necesidad teórica, no se dan perspectivas puras en los hechos.

Así, para la Comisión de Educación de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y sus Recursos, en la Reunión Internacional de Trabajo sobre Educación Ambiental en los Planes de Estudio Escolares, París, UNESCO, 1970: «La educación ambiental es el proceso que consiste en reconocer valores y aclarar conceptos con objeto de fomentar aptitudes y actitudes necesarias para comprender y apreciar las interrelaciones entre el hombre, su cultura y medio biofísico. La educación ambiental entraña también la práctica en la toma de decisiones y en la propia elaboración de un código de comportamiento con respecto a las cuestiones relacionadas con la calidad ambiental.» En este concepto se observa una tendencia conservacionista, donde la preocupación central es la calidad del medio biofísico. Representa una interesante provocación para revisar la orientación de la educación ambiental.

En el Acta de la Conferencia de la Organización de los Estados Americanos sobre Educación y Medio Ambiente en las Américas, 1971: «La educación ambiental implica una enseñanza de juicios de valor y que capacite para razonar claramente sobre problemas complejos del medio que son tanto políticos, económicos y filosóficos como técnicos.» En este concepto la educación ambiental adquiere una visión ecologista, que se restringe sin embargo al hacer énfasis sólo en el proceso de enseñanza, olvidando que

cada sujeto aprende por sí y para sí de acuerdo a sus intereses y necesidades, que en ocasiones no trascienden su esfera inmediata.

En el Reporte del Seminario en Educación Ambiental de la Comisión Nacional Finlandesa para la UNESCO, en Jamm Finlandia, en 1974, se enuncia: «La educación ambiental es una manera de alcanzar los objetivos de la protección del medio. La educación ambiental no es una rama de la ciencia o una materia de estudio separada. Debería llevarse a cabo de acuerdo con el principio de una educación integral permanente.» Este concepto aclaratorio de corte conservacionista, comprende una propuesta de educación integral en la educación ambiental.

En la Reunión Regional de Expertos en Educación Ambiental de América Latina y el Caribe, celebrada en Bogotá Colombia y patrocinada por la UNESCO, en 1976: «La educación ambiental es un elemento esencial de todo proceso de ecodesarrollo y como tal, debe de proveer a los individuos y comunidades destinatarias, de las bases intelectuales, morales y técnicas, que les permitan percibir, comprender y resolver eficazmente los problemas generados en el proceso de interacción dinámica entre el medio ambiente natural y el creado por el hombre.»

Este concepto globalizador comprende tanto los procesos macro y micro de la educación. Tiene una visión ambientalista, que implica una participación activa para la solución de los problemas ambientales.

En el Informe Final del Taller Subregional de Educación Ambiental para la Enseñanza Secundaria, celebrado en Chosica Perú, en 1976: «La educación ambiental es la acción educativa permanente por la cual la comunidad educativa tiende a la toma de conciencia de su realidad global, del tipo de relaciones que los hombres establecen entre sí y con la naturaleza, de los problemas derivados de dichas relaciones y sus causas profundas. Ella desarrolla, mediante una práctica que vincula al educando con la comunidad, valores y actitudes que promueven un comportamiento dirigido hacia la transformación superadora de esa realidad, tanto en aspectos naturales como sociales,

desarrollando en los educandos las aptitudes y habilidades necesarias para dicha transformación». Este concepto tiene una visión ambientalista, con un carácter práctico. Considera importante explicar los distintos procesos de las relaciones sociales, que dan origen a los problemas ambientales.

En el documento Las grandes Orientaciones de la Conferencia de Tbilisi, efectuado en la Georgia en 1977: «La educación no puede resolver por sí sola todos los problemas ambientales, que son imputables a una serie de factores físicos, biológicos y ecológicos; económicos, sociales y culturales pero con la ayuda de la ciencia y la tecnología, puede contribuir a formular otras soluciones posibles, basada en la equidad y la solidaridad.» En este concepto no se observa una definición clara del enfoque, predomina una visión ecologista en el sentido de la solución de los problemas ambientales a través del desarrollo científico y tecnológico.

A partir de los pronunciamientos y acuerdos de esta reunión se inicia en la mayoría de los países, la incorporación de la educación ambiental en los programas de estudio.

En la actualidad a más de veinte años de esta reunión, la educación ambiental en México y en el mundo se encuentra en transición, a partir de la incorporación en el discurso y en la política ambiental del enfoque del desarrollo sustentable. Cabe destacar que en las últimas reuniones internacionales referentes a la educación ambiental como el “Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental”, Guadalajara México, 1992 y el “Segundo Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental”, Guadalajara, México, 1997, se empieza a vincular a la educación ambiental con el desarrollo sustentable, al grado de que algunos autores proponen substituir el concepto de educación ambiental, por el de “educación para el desarrollo sustentable.”

Se entiende como desarrollo sustentable al “desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las genera-

ciones futuras para satisfacer sus propias necesidades.” (Comisión Brundland: 1987). Este concepto ha impactado en el desarrollo teórico-conceptual de la educación ambiental. El concepto de desarrollo sustentable no es un concepto específicamente ambiental o ecológico, comprende aspectos políticos y económicos, que implica considerar de forma directa a la realidad en que vive la mayoría de la población. La vinculación de la educación con el ambiente y desarrollo da la posibilidad de articular ideas, conceptos y enfoques de las ciencias naturales y de las ciencias sociales, por lo que representa un espacio de múltiples posibilidades teóricas, pero también prácticas, como un eje articulador de esfuerzos, que hacen evidente las implicaciones económicas y políticas, a corto, mediano y largo plazo del uso de los recursos naturales. En 1990 la Comisión de Desarrollo y Medio Ambiente de América Latina y el Caribe con el apoyo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio ambiente (PNUMA) emitió el informe bajo el título «Nuestra Propia Agenda» que plantea una estrategia para un desarrollo sustentable de acuerdo a los problemas y potencialidades de la región. Una de sus directrices menciona que «La conformación de un sistema científico-tecnológico supone también la profunda transformación de los métodos de enseñanza en los diferentes niveles, desde los niveles primario y secundario, en los cuales debe conformarse la base cultural-científico-tecnológica del ciudadano y recibir éste una educación que lo familiarice con los usos y el potencial de la ciencia y la tecnología, y con su carácter de actividades accesibles a todo individuo que disponga de la debida preparación, motivación y entrenamiento». Esta directriz debe ser considerada en la orientación de la educación ambiental.

En 1992 se realizó en Río de Janeiro Brasil, «La Cumbre de la Tierra» de la cual se derivaron diversos documentos la Declaración de Río, el Acuerdo sobre Recursos Financieros, el Acuerdo sobre Bosques, la Convención sobre Cambio Climático y la Convención sobre Biodiversidad. En el principio 10 del primer documento, queda expresado el papel que se le asigna a la educación: «El mejor modo de tratar las cuestiones ambientales es con la participación de todos los ciudadanos inte-

resados, en el nivel que corresponda. En el plano nacional, toda persona deberá tener acceso adecuado a la información sobre el medio ambiente de que dispongan las autoridades públicas, incluida la información sobre los materiales y las actividades que ofrecen peligros en sus comunidades, así como la oportunidad de participar en los procesos de adopción de decisiones. Los Estados deberán facilitar y fomentar la sensibilización y la participación del público poniendo la información a disposición de todos. ...» Paralelamente a la Cumbre se desarrolló el Foro Global, que reunió aproximadamente a 3,000 organizaciones no gubernamentales del mundo entero, del cual se derivaron diversos documentos como la Declaración del Foro Latinoamericano y del Caribe, en el cual se hace un claro pronunciamiento en contra del actual modelo de desarrollo económico impuesto a los países latinoamericanos, que los hacen supeditarse a las decisiones políticas de los países industrializados. También estas organizaciones efectuaron el II taller de educación ambiental de la red de educación popular y ecología del Consejo de Educación Ambiental de América Latina, en el que se definen como propósitos de la educación ambiental: «Formar ciudadanos con conciencia local y planetaria, que respetan la autodeterminación de los pueblos y la soberanía de las naciones».

FORMACIÓN DE UNA CULTURA AMBIENTAL

Retomando los distintos planteamientos y definiciones emanadas de estas reuniones, la educación ambiental se puede entender como un proceso formativo e integral, que comprende la construcción de conocimientos y habilidades, la adquisición de elementos teórico-metodológicos y el desarrollo de una conciencia crítica, que posibilite una toma de decisiones fundamentada en la relación sociedad-ser humano-naturaleza.

La orientación que debe adquirir es de la sustentabilidad, priorizando en igual medida las condiciones ambientales y sociales de cada región. Fomentando la responsabilidad individual y colectiva en los ámbitos local, nacional y planetario.

En este contexto, Leff, (1991) afirma que la sustentabilidad ambiental implica...la necesidad de abrir múltiples opciones y combinaciones técnicas para construir un sistema tecnológico apropiado y apropiable, plural y diverso, explorando opciones de complementariedad entre las tecnologías tradicionales y modernas.

Esta orientación de la educación ambiental la convierte en un instrumento trascendental para lograr el desarrollo sustentable de la sociedad y la naturaleza. En donde el trabajo con los distintos ámbitos de la educación ambiental: formal, no formal e informal, son de igual importancia. La educación requiere orientarse hacia un enfoque que se sustente en la conciencia de la interdependencia de todos los seres, fenómenos y estructuras de la biosfera.

La educación ambiental no es una nueva disciplina, sino una nueva dimensión en el sistema educacional. Este concepto como se observa surgió a finales de la década de los sesenta y principios de los setenta. Con anterioridad los contenidos del medio ambiente formaban parte de la educación, pero nunca era tratado como un todo.

Educación ambiental que va de la mano con la cultura ambiental, donde no se puede explicar una sin la participación de la otra. En la que el reconocimiento de la participación femenina y masculina de las distintas regiones y culturas resulta trascendental para explicar las condiciones actuales del deterioro ambiental, de las propuestas de toma de conciencia y de la realización de acciones concretas.

En México el desarrollo del concepto de educación ambiental es muy reciente, González (1993) lo identifica a partir de 1983, cuando la Subsecretaría de Ecología, dependiente de la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología, incluyó dentro de su organigrama una dirección de área dedicada a la educación ambiental y, posteriormente, cuando se creó una dirección homóloga dentro de la Comisión de Ecología del Departamento de Distrito Federal, aunque existían algunos trabajos de circulación restringida dedicados al tema

y en la Ley Federal para prevenir y Controlar la Contaminación Ambiental, del 12 de marzo de 1971, se hace alusión a la educación ambiental con un alcance limitado y no se define.

En los distintos planes de estudio de la educación básica han estado presente elementos y contenidos de la educación ambiental sobre todo en el área de ciencias naturales, pero sin una orientación e integración definidas de trabajo.

Ana María Vázquez (1993) identifica una serie de problemas de la educación ambiental en México:

a) La educación ambiental aún es muy pobre en todos los niveles, no está incluida de manera formal en los currícula de estudios, con excepción de algunos diplomados y posgrados de carreras recientes tales como Ingeniería ambiental, Psicología ambiental, arquitectura ambiental, etcétera.

b) Actualmente en todos los programas escolares deberá formularse el concepto de educación ambiental e incluirse como núcleo de estudios, esto, en México, apenas está plasmado en el papel y sus posibilidades reales de funcionamiento son aún muy inciertas.

c) Los libros de texto que debieran tocar estos temas desde primaria, secundaria, bachillerato, etc., aún no han sido elaborados.

d) Los educadores y profesores del sistema educativo nacional, no están capacitados ni interesados en manejar el tema con sus educandos.

e) A nivel familiar y en los medios de comunicación masiva, no hay ninguna orientación seria y permanente a este respecto.

f) Nuestra propia apatía ante la educación ambiental, cierra la posibilidad de conocimiento, concientización y acción.

g) Por último, los estudiosos del tema, se empeñan en discutir cuestiones teóricas y semánticas que no se materializan en avances concretos.

Estos problemas no son irresolubles a medida que los distintos actores sociales involucrados en la educación básica, le asignen a la educación ambiental, la importancia que realmente tiene.

Retomando estos planteamientos la educación ambiental puede entenderse como un proceso formativo e integral, que comprenda la construcción de conocimientos y habilidades, la adquisición de elementos teórico-metodológicos y el desarrollo de una conciencia crítica, que posibilite una toma de decisiones fundamentada en la relación sociedad-ser humano-naturaleza. En la que la participación femenina es fundamental para explicar el desarrollo y características de las distintas relaciones sociales. No se refiere al desarrollo de una sola disciplina, requiere el establecimiento de nexos de significación entre contenidos de las ciencias naturales y las ciencias sociales. Sin embargo hay que tener cuidado en esta orientación, en superar la visión económica que la subyace, priorizando la visión cultural que evidencie las realidades de los distintos grupos humanos.

El proceso de formación de una cultura ambiental ha de ser incluyente para no dejar fuera a ningún grupo social, en esta orientación resulta una necesidad incorporar un conjunto de valores en la educación ambiental, sobre todo en la educación preescolar, donde se constituyen o se afirman los valores aprendidos. La incorporación de valores es trascendental para la formación de una cultura ambiental, para Yurén (1995) el término de educación conforme a valores "consiste en la internalización, por parte del educando, de normas legítimas que implican valores, que generan en él disposiciones (cognitivas y afectivas) favorables a éstos. Esta orientación de la educación ambiental, ha de incluir a la perspectiva de género, como el medio para incorporar valores respecto a las relaciones equitativas entre todos los seres humanos. Como base para conceptualizar una relación equitativa entre la sociedad y el medio ambiente.

La educación ambiental no puede desligarse de su contexto social, ya que éste posibilita comprender las complejas y múltiples expresiones de los fenómenos de la realidad. Al articular el componente social con el ambiental se logra el abordaje crítico de la realidad,

identificando las verdaderas causas de la problemática ambiental.

Esta postura la da un sentido socio-histórico a la educación ambiental y posibilita comprender los diferentes intereses que legitiman el predominio de la razón técnica en la relación ser humano-naturaleza.

CONCLUSIONES

Considerando todo lo anterior, puede afirmarse que la educación ambiental puede generar y mantener nuevos valores, usos y creencias que impulsen el desarrollo social, productivo y creador; y como consecuencia puede ser el medio para el logro de nuevas relaciones entre los hombres, entre las mujeres y entre los hombres y las mujeres.

También, se puede afirmar que la educación ambiental se vincula estrechamente con la calidad de vida, lo que le da una significatividad diferente e implica reconocer los límites y alcances del ser humano y de la sociedad en su conjunto, en relación con el medio que ha creado y en el que se desarrolla. En el que aspectos ambientales, de salud, de derechos humanos y de la sexualidad, se integran para explicar las condiciones de vida. En el concepto de educación ambiental que se asuma se ha de considerar un sentido formativo, en el que los valores construidos en cada sujeto, le posibilitarán desarrollar el arte de vivir con base a la elección libre y responsable de sus actos.

La finalidad de la educación ambiental no es la reproducción del modelo sociocultural dominante, sino su transformación, valorando por igual los derechos de los hombres y las mujeres.



Las granadas) G. Cantú

BIBLIOGRAFÍA

- ALDRICH, L. J. et al. (1978). Tendencias de la educación ambiental, UNESCO, Francia.
- AZUELA, Antonio (compilador, 1993). Desarrollo Sustentable, UNAM, México.
- CALIXTO, Flores R (coordinador, 2000). Escuela y ambiente, UPN, México.
- COMISIÓN BRUNTLAND (1997). Nuestro Futuro Común, Oxford University Press, Nueva York.
- DE ALBA, A. et al. (1993). El libro de texto y la cuestión ambiental, UNAM, México.
- FUNDACION FRIEDRICH EBERT (1992). Educación Ambiental, México.
- GONZALEZ, E.J. (1993). Elementos estratégicos para la educación ambiental en México, México, Universidad de Guadalajara.
- GUIMARAES, R, (1992). El discreto encanto de la cumbre de la Tierra, Nueva Sociedad 122, Caracas, Venezuela.
- ISIS INTERNACIONAL (1992). Ediciones de las Mujeres No.17 «Fin de siglo
- Género y cambio civilatorio», Santiago de Chile.
- LEFF, E. (compilador, 1994). Ciencias Sociales y Formación Ambiental, Gedisa, Barcelona España.
- MAIER, Elizabeth (1995). Por un análisis bisexuado de la problemática ecológica, (Ponencia presentada en el Congreso ALAS-Comisión
- 15, México.
- MEZA, Leonardo (2000). Educación ambiental para el desarrollo sustentable en "Escuela y ambiente" (Calixto Flores, coordinador), UPN, México .
- SEDUE. (1990). Memoria del II Coloquio sobre Ecología y Educación Ambiental. México.
- VAZQUEZ, A.M. (1994). Ecología y Formación Ambiental, México, McGrawHill.
- VELÁZQUEZ, Margarita (1995). Mujer y medio ambiente en América Latina y el
 - Caribe: Propuestas para la investigación, UNAM-PUEG,
 - México.

REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOMETRÍA EN QUINTO GRADO DE PRIMARIA

Juan Quintil Castrejón Téllez
Asesor de la Unidad UPN 097 D.F. Sur

1. El aprendizaje escolar.

En el presente trabajo se tomará como variable independiente el hecho de cómo aprenden los estudiantes puesto que la enseñanza dependerá de cómo piense el profesor que aprenden sus alumnos, puesto que la forma de enseñar debe ser coherente con el cómo aprenden los alumnos. En otro orden de ideas, se tiene que "... el aprendizaje de los estudiantes es también el resultado de la influencia de otras variables que intervienen y que en gran medida son situacionales y dependen del contexto concreto en que se produce el intercambio académico" (Pérez Gómez A.I. 1998 p 405), por lo que no podemos enseñar olvidando estas variables. Por lo tanto, se piensa que nuestros alumnos aprenden cuando entran en interacción con el objeto de conocimiento, en nuestro caso, cuando están interactuando con las matemáticas. Con lo anterior estaremos de acuerdo con J. Alarcón (1995 p 12), cuando dice que "... un aprendizaje significativo de las matemáticas no puede reducirse a la memorización de hechos, definiciones y teoremas, ni tampoco a la aplicación mecánica de ciertas técnicas y procedimientos."

Desde otra perspectiva, se piensa que los alumnos aprenden matemáticas resolviendo problemas que sean significativos para ellos, que los propósitos de la resolución estén ligados a sus intereses y que recuperen los conocimientos que ya tienen en su memoria. Que estudien matemáticas partiendo de esos conocimientos analizando las relaciones matemáticas existentes en los problemas que se pretenden resolver.

Por otro lado, se piensa que cuando los niños llegan a la escuela primaria ya tienen conocimientos

lógico-matemáticos y que, cuando queremos que aprendan un concepto no van a partir de cero, esto es, que los niños ya han construido conocimientos fuera de la escuela en interacción social con otros niños o con los adultos que tienen contacto. Se piensa además, que al resolver un problema el niño pone en acción sus conocimientos ya construidos, que esa estructura cognitiva sufrirá modificaciones al estar resolviendo dicho problema y al terminar de resolverlo, el niño tendrá otras estructuras cognitivas superiores a las que ya tenía por lo que estará preparado para resolver problemas de un mayor grado de dificultad. Charnay (1994 p58) nos dice que "... los conocimientos no se apilan, sino que pasan de estados de equilibrio a estados de desequilibrio" y, es en ese cambio de estados donde se produce el paso de una estructura cognitiva inferior a otra estructura cognitiva superior, es en ese momento donde se modifican los conocimientos que se tienen de un concepto que ha sido objeto de estudio.

Al resolver problemas el alumno hará anticipaciones, esto es, el niño formulará estrategias de resolución, hará conjeturas e hipótesis y las pondrá a prueba con lo que llegará a realizar interacción con el medio y encontrará el sentido a lo que está realizando al ver que está aprendiendo algo que le servirá como herramienta para resolver otros problemas. Por consiguiente "... es necesario que los alumnos aprendan a plantear y resolver problemas en situaciones que tengan sentido para ellos y les permitan generar y comunicar conjeturas (Alarcón 1995 p 13).

Cuando los niños pongan a prueba sus hipótesis y

sus conjeturas mediante las estrategias que proponga abandonará las estrategias que no lo llevan al éxito o, cuando ha descubierto estrategias que son acertadas pero que son demasiado largas buscarán otras que sean acertadas pero que ahorren tiempo.

El sujeto que aprende interpreta y resuelve los problemas desde su punto de vista, teniendo como base los conocimientos que posee y, en esta interpretación individual pudiera tener imprecisiones, cometer errores o resolver el problema acertadamente desde una perspectiva, sin darse cuenta que existe otra u otras formas de resolución de ese mismo problema, por lo que dentro del aula es necesario que haya interacción entre los compañeros de clase en donde se expongan todas las estrategias, acertadas o no, y los alumnos puedan defender sus puntos de vista, donde los niños se den cuenta que hay otras formas de resolver ese problema quizá más fácil de como él lo había pensado. Será en este momento cuando se modificarán los conocimientos que habían formulado en forma individual lo que vendría a propiciar que los alumnos puedan resolver problemas más complicados cuando entran en interacción con compañeros que tienen más capacidad y más conocimientos, por lo tanto, la interacción social influirá en el aprendizaje.

El aula escolar es un lugar donde el profesor enseña los contenidos curriculares que la sociedad propone a través de los programas de estudio y, es ahí donde se presenta la oportunidad de que los niños interactúen con sus compañeros de clase y con su profesor por lo que se sugiere que se trabaje por parejas en un principio y después grupalmente porque según Doise W. y G. Mugny (1984 citado por Thornton, S. 1997 p 119) "... los niños pueden resolver un problema con más éxito trabajando en parejas que haciéndolo solos".

2. Enseñanza

El aprendizaje de las matemáticas se ha dificultado a muchos alumnos, entre los cuales se pueden encontrar alumnos destacados en otras materias, como lo reportó J. Piaget (1972 p 47) y una de las razones de este fracaso pudiera ser que en la escuela se intenta enseñar "procedimientos que sirven para resolver problemas que todavía no conocen o comprenden"

(Alarcón 1995 p 13) y, por ende, los estudiantes no se interesen por la resolución y ésta pudiera ser la causa del fracaso. En otras palabras, se ha enseñado de tal manera que el profesor es quien dice la forma de cómo se resuelve un problema, resuelve uno o dos problemas como ejemplo, algunos alumnos resuelven otros problemas en el pizarrón, posteriormente el profesor dejará que los alumnos resuelvan series de problemas como ejercicios de los que se escogerán los que se resolverán como examen o se diseñarán otros similares para saber si los alumnos aprendieron. A este tipo de enseñanza Charnay (1994) le denomina "*modelo normativo*".

En el presente se sugiere a los profesores utilizar el "*modelo aproximativo*" en donde el profesor es quien propone una situación problema tratando de que el alumno la haga suya y busque estrategias de resolución en compañía de uno o dos compañeros más, que discutan las estrategias que proponen y presenten la que crean que es más adecuada, con el fin de que, al discutir grupalmente esas estrategias presentadas por los demás equipos, se llegue a la conclusión de que hay más de una forma de resolver la situación presentada, con lo que se estará estudiando los conceptos matemáticos en las fases de a) acción, b) de formulación, c) de validación, d) de institucionalización como las presenta Y. Chevillard (1998).

En resumen, la enseñanza que se sugiere es que el alumno haga suyo el problema, interactúe con el problema en primera instancia, posteriormente interactúe con un pequeño grupo de compañeros y por último interactúe con todos los de su grupo y el profesor. De acuerdo con esta concepción de enseñanza, el alumno, el profesor y los problemas juegan diferentes roles.

Por otra parte, en el estudio de geometría se sugiere que se tome en cuenta a Ruiz Limardo (1995) cuando dice que "... el progreso a través de los niveles [de van Hiele] depende de la metodología, del contenido y de los materiales, más que de la edad o madurez del estudiante" y llevar así durante la enseñanza, una secuencia según las fases que propone:

1. *Búsqueda de información.* Ésta servirá como diagnóstico del conocimiento que tienen los estudiantes.

2. *Orientación dirigida.* El estudiante en compañía de uno o dos condiscípulos realizarán algunas

actividades para aproximarse al concepto que se trata de aprender.

3. *Explicación.* Los estudiantes expresarán sus observaciones a todo el grupo con el fin de llegar al concepto que se está estudiando.

4. *Libre orientación.* Los estudiantes realizarán otras actividades más complejas en donde busquen relaciones entre lo estudiado con problemas que aún no han resuelto pero que los conocimientos que tienen puedan apoyarlos en la resolución.

5. *Integración.* En esta fase se tratará de formalizar el concepto que se está estudiando darle la forma que está establecido socialmente.

Los conceptos geométricos enunciados en los programas para quinto grado de la escuela primaria indican que se trabaje la clasificación de ángulos, triángulos, cuadriláteros y, en general polígonos regulares e irregulares. Es por esto que los alumnos analizarán figuras y cuerpos porque se supone que ya pueden comprender los atributos tales como forma de las caras que componen al cuerpo, lados y ángulos de las figuras lo que nos indica que ya podrían iniciar el estudio de las clasificaciones que piden en los programas vigentes y, por otro lado, los niños ya empiezan a comprender las relaciones abstractas entre las figuras (Musser, Gary L. Y William F Burger 1995 p 142) ya podrán clasificar a un cuadrado dentro de los rectángulos y estos dentro de los paralelogramos y estos a su vez, dentro de los cuadriláteros. Podrían ver que un triángulo isósceles puede ser rectángulo, acutángulo u obtusángulo.

Si se logra que los alumnos se interesen por el estudio de la geometría se estaría logrando que tengan iniciativa propia al resolver problemas, que las situaciones diseñadas son "para promover la construcción del conocimiento matemático" (Castorina J. A 2000). Se estará tomando a las actividades como individuales, en un principio y, posteriormente en la puesta en común, serán sociales. Por lo tanto el aprendizaje será una actividad espontánea de los alumnos por lo que "no se espera que realicen construcciones matemáticas, previamente determinadas ni que el docente sea el único evaluador de sus producciones" (Castorina 2000) sino que los mismos alumnos sean los que vayan evaluando su trabajo.

Durante la puesta en práctica, al ir resolviendo los problemas se puede plantear algún juego o reto con el fin de aprovechar el momento, porque el juego permite motivar al alumno y ello lo llevará a comprometerse en el trabajo y, en ese compromiso entrará en juego el interés por realizar la tarea asignada. Pudiera darse el caso también, que alguna intervención de los alumnos plantee modificaciones a lo proyectado con anterioridad durante la puesta en práctica.

Por lo anteriormente dicho, se sugiere que el profesor inicie con el planteamiento de una situación problema o problémica de tal manera que el alumno "tenga una estrategia base" (Brousseau 1994 p 66), que le permita resolver los problemas que emanen de esa situación, procurando que esa estrategia no sea la única que se presente al grupo, con el fin de que los alumnos encuentren estrategias diferentes y, si no las hubiera, el profesor formule cuestionamientos al grupo de tal manera que sean los estudiantes quienes descubran que existen otras estrategias, que si bien es cierto, no les parecerán a los alumnos las más comprensibles, pero posteriormente se darán cuenta de que esas estrategias les ahorran tiempo y esfuerzo.

Trabajando en la forma sugerida la geometría se estará modificando la tradición de su enseñanza y el alumno, el profesor, el problema actuarán en forma diferente y, como consecuencia, la organización de la clase tendrá que modificarse también.

a) El papel del alumno

En el presente se toma como elemento principal al alumno, siendo éste un ser pensante, que participa en forma activa en su aprendizaje y, por tanto, en el aprendizaje de las matemáticas en particular, por lo que se dejará que los alumnos interactúen entre ellos, no olvidando que el aprendizaje depende en gran medida del entorno social donde se desenvuelve el estudiante y de las oportunidades que este entorno le brinda para relacionarse con los iguales siendo la escuela y en especial el aula donde se tiene esta oportunidad.

Se piensa además, que el alumno aprende las matemáticas haciendo matemáticas en forma activa en donde él participa con sus conocimientos que posee, que formula hipótesis y las pone a prueba de tal manera

que es capaz de retomar lo que considere acertado o de rechazar lo que no, hasta que llega a emplear modelos, ya sea implícitos o explícitos, pero formulados con un lenguaje y una escritura matemática socialmente establecida. Por lo tanto la enseñanza tendrá que ser interactiva, el alumno será el constructor de su propio aprendizaje.

Se plantea en esta forma porque estamos de acuerdo con Brousseau (1978 p 7) cuando dice que "hacer matemáticas no consiste solamente en emitir o en recibir informaciones en lenguaje matemático, aunque las comprenda", sino que el niño tendrá que vivirlas de un modo más activo y consciente.

Al fraccionar al grupo en equipos de dos o tres alumnos pudiera haber equipos formados por alumnos que aún tienen deficiencias en alguno de los conceptos, por lo que las opiniones y estrategias que se formulen en los equipos se pondrán a discusión grupal en donde se socializarán hasta llegar a expresar los conceptos en forma de como están establecidos socialmente.

Como se puede observar, se trabajará pensando que los alumnos ya tienen conocimientos cuando inician la resolución del problema y que generan conocimientos en forma individual pero estos conocimientos pudieran tener deficiencias que al ser analizados socialmente, esas deficiencias pueden disminuir, en otras palabras, que el alumno comprende los conceptos cuando los socializa y que "... los niños pequeños son autores y arquitectos de sus propias destrezas de resolución de problemas" (Thornton, S. 1997 p 117).

En fin, partiremos pensando que el alumno es el principal actor dentro de la clase y los conceptos actuarán como parte complementaria en la interacción que los alumnos realicen con los objetos mismos y la interacción alumno-alumno o alumnos-maestro que se establezca durante la clase, será el momento donde se generen conocimientos.

b) El papel del profesor

En el presente trabajo se plantea que el profesor es una pieza importante dentro de la enseñanza puesto que él planifica la manera de llevar a escena el objeto de conocimiento y organiza a los alumnos para que

entren en contacto con dicho objeto. El profesor será, pues, el responsable de lo que suceda en el aula puesto que tendrá que decidir qué giros se irán dando dentro de lo planeado de acuerdo con las reacciones y opiniones de sus alumnos.

La actuación del docente será plantear situaciones de aprendizaje y ver que los alumnos comprendan la tarea que se pide, que realicen el trabajo y, una vez hecho esto, las intervenciones que realice el profesor no dará pistas para llegar a la solución, dejará ver que él es neutral, que no puede decirle al alumno que su trabajo está mal o que está bien. Posteriormente escuchará y analizará junto con todos los alumnos del grupo todas las estrategias diferentes que se presenten, por tanto, el profesor organizará la clase, las discusiones y resolverá los conflictos que se pudieran presentar durante la discusión grupal. Con esto se estará llegando a lo que propone Brousseau cuando nos dice: "El trabajo del docente consiste, pues, en proponer al alumno una situación de aprendizaje para que produzca sus conocimientos como respuesta personal a una pregunta, y los haga funcionar o los modifique como respuestas a las exigencias del medio y no al deseo de un maestro" (Brousseau 1994 p 66).

c) El papel del problema.

Desde la propuesta que se hace, el problema se tomará como "fuente de criterio de la elaboración del saber" (Charnay 1994), procurando que el saber se elabore pasando por diferentes fases: a) *fase de acción* donde el alumno interactúe con el problema y busque una estrategia de resolución; b) *fase de formulación* en donde confronte sus estrategias con los niños de su equipo y donde ponga a prueba grupalmente sus hipótesis y llegar a la c) *fase de validación* que es donde el estudiante utilizará las estrategias encontradas en su equipo para resolver otros problemas similares. Durante la resolución de otros problemas donde se utilicen las estrategias encontradas se llegará a la d) *fase de institucionalización*, donde se llegará al lenguaje convencional, a los algoritmos y fórmulas que se usan socialmente; transformándose la estrategia inicial a través de las fases de resolución en una herramienta nueva que se podrá utilizar en la resolución de problemas similares (Charnay 1994).

No olvidando que el problema inicial tratará de que parta de un contexto cercano al niño para que tenga significado y, durante las etapas de resolución se irá decontextualizando llegando a los algoritmos o fórmulas y, posteriormente volverá al contexto, esto es, se recontextualizará teniendo así una resignificación para el estudiante.

d) Organización de la clase

Se procurará que a lo largo de la secuencia las sesiones estén organizadas de tal manera que:

1. Los alumnos interactúen con el medio físico, que tomen las decisiones por sí mismos (en duplas o tríos) para organizar el trabajo y formular un plan para la resolución del problema o de la situación que se les ha planteado.
2. Al trazar un plan de resolución los alumnos formularán las estrategias que les permitan la resolución del problema, lo que tendrá como consecuencia que los alumnos modifiquen su lenguaje tanto oral como escrito puesto que tendrán que comunicar las estrategias a los demás compañeros de grupo. Esto se hace con el fin de que el alumno desde que asuma su papel de resolutor de la situación problemática sea él quien seleccione las estrategias para llegar a la solución, de tal manera que quede desligado de la tutela del profesor. Esto es, el profesor será neutral durante la resolución de problemas, no dará la forma de cómo llegar a la solución pero alentará a los alumnos a seguir, ya sea cuestionándolos o incitándolos a buscar otras estrategias de solución.
3. En otra fase los alumnos expondrán sus estrategias de solución a los demás compañeros en donde pondrán a prueba sus hipótesis. Con esto los alumnos estarán validando por ellos mismos sus propuestas al tratar de convencer a sus compañeros de la veracidad de ellas ya sea mostrando o demostrando la solución.
4. Después de haber formulado y validado las estrategias de solución se llegará a expresar los conocimientos desde el punto de vista que se ha establecido socialmente. (Grecia Gálvez 1985 p 10).

En esta última fase se encontrarán los algoritmos

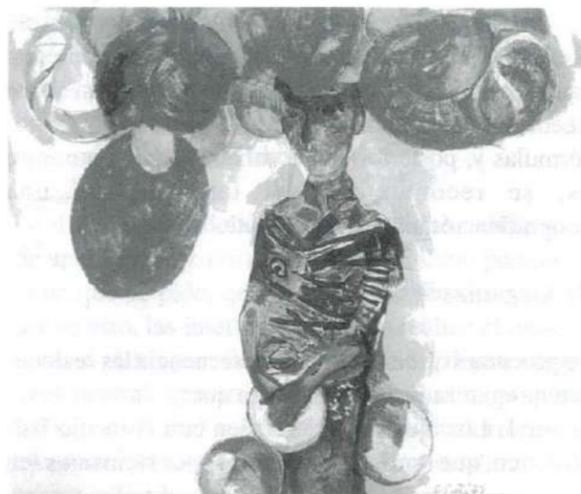
y el establecimiento de fórmulas. Se puede llegar hasta la memorización y el automatismo pero para que esa memorización y esos automatismos puedan ser utilizados por los alumnos es necesario que sean establecidos por ellos mismos que son los que los van a emplear, esto es, que sean los propios niños quienes lleguen, después de la comprensión, al automatismo y a la memorización.

e) El error

Cabe mencionar que no todos los alumnos presentarán soluciones acertadas a los problemas planteados por lo que habrá quienes cometan errores; en este caso el error no se tomará como un efecto de la ignorancia sino que se tomará como el estado que guarda el conocimiento en la persona que lo comete, ese conocimiento se revela como falso; como efecto de un conocimiento que el alumno ya posee. En otras palabras, se puede decir que el error nos dice el estado cognitivo que guarda el que aprende con respecto al concepto que quiere aprender.

No será el profesor quien corrija esos errores, sino que al dejar que el niño explique a sus compañeros la forma de cómo entiende la estrategia que utilizó para llegar a la solución se estará explicando a sí mismo, pudiera ser que ese niño se dé cuenta del error cometido. En caso de que no lo entienda así, al escuchar las explicaciones de los demás compañeros pudiera comprender que en su estrategia hay un error.

Es por eso que la valoración de lo acontecido en el aula tiene que ser constante para que al realizar la evaluación se tomen en cuenta los errores cometidos por los alumnos y los cometidos por el profesor al realizar el trabajo. Con esta evaluación se espera que las intervenciones del profesor sean atinadas y oportunas y con ello irá superando su trabajo.



¹ Se tomará como enseñanza todo lo que el profesor haga para que sus alumnos estudien matemáticas o cualquier otro objeto de estudio.

Alarcón Bertolossi Jesús. 1995 *Matemáticas*. Libro para el maestro. Educación Secundaria SEP México.

Brousseau, Guy 1978. *Proceso de matematización* Universidad de Bourdeaux Francia.

Castorina, José Antonio 2000 "Los problemas epistemológicos en la escuela sociohistórica" en Silvia Dubrovsky (Comp.) *Vigotsky: su pensamiento actual*. Ediciones Novedades educativas. Buenos Aires.

Charnay, Roland 1994. "Aprender (por medio de) la resolución de problemas" en *Didáctica de matemáticas*. Aportes y reflexiones. Paidós educador Buenos Aires.

Chevallard, Yves et. Al 1998. *Estudiar matemáticas: El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. SEP/ICE Universidad de Barcelona.

Gálvez, Grecia 1985 *El aprendizaje de la orientación en el espacio urbano: una proposición para la enseñanza de la geometría en la escuela primaria*. Tesis doctoral CINVESTAV/ IPN México.

Musser, Garyl y F. Burger 1995. "Reconocimiento y análisis de figuras geométricas bidimensionales: la teoría de Van Hiele" en *Enseñanza de las matemáticas en la escuela secundaria*. Lecturas SEP México.

Pérez Gómez, A. I. 1998. "La Formación de los profesores" en *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata Madrid.

Piaget, Jean 1972. *A dónde va la educación*. Editorial TEIDE México.

Ruiz Limardo, Noemí 1994 "Niveles de pensamiento geométrico de Van Hiele y sus implicaciones para la enseñanza" en *Construcción del conocimiento matemático en la escuela*. Antología Básica UPN.

Thorton, S. 1998. *La resolución infantil de problemas*. Ediciones Morata Madrid.

RASGOS SOCIOLÓGICOS DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA.

LUIS HÉCTOR GONZÁLEZ MENDOZA
Dirección de Investigación UUPN Ajusco.

Con el desarrollo del proyecto de investigación intitulado: "La comunicación educativa a través del enfoque sociológico", han surgido varios temas de análisis, entre ellos, el tratamiento de ciertas características sociológicas que circundan la llamada comunicación educativa. Al respecto observo que la comunicación educativa se manifiesta como hecho y como relación social, en otras palabras, con rasgos sociológicos.

A su vez, me propongo definir, tentativamente, la comunicación educativa; por el momento la ubico como un hecho humano, que se produce y reproduce socialmente; como una relación social de articulaciones interpersonales e institucionales en los ámbitos que configuran la sociedad.

Ahora bien, cuando me refiero a los rasgos sociológicos de la comunicación educativa, llamo la atención de que este tipo de comunicación se asocia a situaciones sociológicas que tienen que ver con el uso de categorías de análisis que conllevan posiciones teóricas diferenciadas y que convocan al debate.

Al igual que muchas otras expresiones que se relacionan con dos o más disciplinas, la comunicación educativa implica problemas de reflexión y de precisión de términos.

Ahora bien, lo anterior implica establecer preguntas básicas y respuestas tentativas acerca de la llamada comunicación educativa.

Dado que es a través del enfoque sociológico como accedemos a la revisión del tema, hemos observado que en algunas de las perspectivas sociológicas clásicas y modernas existen autores que relacionan temas, términos y conceptos que se asocian con este tipo de comunicación, sólo que se realiza de manera indirecta, a excepción de la llamada teoría de la acción comunicativa.

Por supuesto que esto significa realizar la siguiente pregunta: ¿Desde el enfoque sociológico qué significa la comunicación educativa?. Pero antes de desarrollar respuestas respecto al término compuesto, quizás convenga realizar la pregunta acerca de la comunicación; por el momento indicaré que la educación sería una situación social que se identifica de manera amplia o limitada, según sean los ámbitos de análisis e indagación.

¿La comunicación es un hecho social?

Si la comunicación se ve como un hecho humano que se produce y reproduce grupalmente, se puede identificar como proceso de adquisición y uso del lenguaje, y como medio para el trato interindividual e intergrupar de las personas, en otras palabras, la comunicación educativa como parte de las relaciones sociales.

Existe una perspectiva sociológica clásica que postula los llamados hechos sociales, asimismo existe la recuperación de planteamientos clásicos,

revitalizando las formas de observación y análisis sociológico. En efecto me refiero a Emilio Durkheim y a Anthony Giddens. Dichos sociólogos proponen formas de observación relativas a los hechos sociales.

El postulado sociológico acerca de los hechos sociales, no se refiere a una operación de mera observación empírica, en todo caso un hecho social, implica identificar ese poder externo a la persona que permite observar que las conductas de los seres individuales, son más bien de tipo social; en consecuencia supone el proceso de correspondencia entre el mandato social y las conductas personales; lo anterior revela la presencia de comportamientos de seres socializados. En otras palabras los hechos sociales son una especie de fuerza social que se impone irresistiblemente a los individuos. El pensamiento clásico funcionalista, permite establecer la vinculación entre una idea general de la sociedad y una idea particular de individuo, es decir, la socialización del ser individual (DURKHEIM E.s.f. 70-85).

Indudablemente que para Durkheim, la educación adquiere la función de socialización por excelencia, ya que cuando se refiere a la acción de las generaciones adultas en las que aún no están maduras para la vida social, incluye no sólo familia y educadores, sino grupos sociales y profesionales. Asimismo cuando indica que el objeto de la educación es la socialización, o sea, suscitar y desarrollar en el niño determinados estados físicos, intelectuales y morales, no sólo se refiere a procesos de convivencia familiar y escolar, sino de un mandato social, esto es la sociedad política.

Ahora bien, la socialización supone las funciones de homogenización y diferenciación, de tal forma que en gran medida, dichas funciones cumplen a través de la transmisión de ideas, hábitos, creencias y conocimientos que la sociedad política considera adecuados. En este sentido, Durkheim sostiene que la educación por el hecho de ser una función social no puede desprenderse del interés social y beneficiar sólo a los particulares. Ahora bien, es la sociedad política la que exige los comportamientos físicos, intelectuales y morales. Mientras que la vida social de los individuos y grupos se desarrolla en colectivo, es lógico suponer que la creación y circulación de ideas y representaciones grupales se realiza de manera difusa,

en consecuencia la sociedad política, tiene entre sus funciones la identificación y selección de los rasgos de vida colectiva que son significativos para el desarrollo de la homogeneización y diferenciación sociales.

Ahora bien, este sería uno de los primeros rasgos sociológicos a destacar acerca de la comunicación; sería un hecho social toda vez que se impone a la voluntad individual y que apunta hacia la información de individuos socializados. Esto significa que si la comunicación es un hecho social, representa la socialización de individuos; podríamos decir que dicha socialización contribuye a la formación de identidades individuales y socializadas. Tal vez parezca paradójico, que la comunicación se advierte como un proceso de socialización dual, en todo caso, lo que significa un hecho social es una fuerza colectiva que se impone al individuo, pero a su vez el individuo se dota de una naturaleza grupal que le permite superar situaciones que por sí mismo le sería imposible de realizar.

Si la comunicación se advierte como un hecho social; en particular uno de los procesos de comunicación, como resulta ser la adquisición y uso del lenguaje, sin lugar a dudas, que tal proceso sería objeto de una observación y análisis de la socialización dual; esta expresaría el poder o mandato de la sociedad instrumentado a través de la reglamentaciones, hábitos, valores y costumbres, así como la habilitación individual de los saberes prácticos y habilidades propias del lenguaje con los cuales el individuo se capacita para desarrollarse en colectivo.

Al respecto Giddens apunta que la adquisición del lenguaje es significativa en este doble proceso de socialización "Nadie" elige su lengua nativa, aunque aprender a hablarla supone precisos momentos de avenencia. Puesto que toda lengua constriñe el pensamiento (y la acción) en el sentido de que presupone un dominio de propiedades enmarcadas, gobernadas por reglas, el proceso de aprender una lengua aumenta grandemente las capacidades cognitivas y prácticas del individuo" (GIDDENS, S. 1995:201).

La comunicación como hecho social adquiere visibilidad y es posible observar que las reglamentacio-

nes, hábitos, valores y conocimientos son expresiones comunicativas que socializan al individuo; la organización y estructuración de la comunicación como vía de socialización, puede realizarse a través de los llamados grupos primarios o secundarios; pero a la vez es posible observar que la participación de las personas en colectivos, tiene un sentido eminentemente social. Al respecto Durkheim afirma: "El único medio de hacer con los individuos algo distinto de ellos mismos, es ponerlos en contacto y agruparlos de una manera duradera. Los únicos sentimientos superiores a los sentimientos individuales son los que resultan de las acciones y reacciones que se intercambian entre los individuos asociados (DURKHEIM, E. 1985:101).

Se puede suponer que las formas de organización y estructuración de la comunicación como socialización, se expresa de manera oral, escrita, audiovisual e incluso corporal. Si observamos tal gama de posibilidades se pueden identificar diversas vías de socialización y por ende de formas de comunicación.

¿ La comunicación es una relación social?

En la sociología, la expresión relación social, es común, sin embargo cuando uno advierte la presencia de enfoques sociológicos distintos, se notan las diferencias. Por ejemplo, las llamadas relaciones sociales de solidaridad, o bien, las relaciones sociales de producción, e incluso las relaciones sociales de racionalidad, se definen de manera distinta.

Recuperando el término relaciones, podemos señalar, que implica conexión, enlace, vinculación, que se asocian con el apego que los individuos mantienen en sociedad,

Las relaciones sociales de solidaridad o apego, parten del principio de una sociedad orgánicamente constituida y no como un mero agregado de individuos. Durkheim identifica dos grandes tipos de solidaridad y en consecuencia dos formas de sociedad: a) las relaciones sociales de solidaridad mecánica, y b) las relaciones sociales de solidaridad orgánica. Cabe

destacar que cada una de ellas, muestra la distinta naturaleza y articulación de los vínculos sociales, en otras palabras, se indican formas de solidaridad, cohesión o apego a sociales predominantes.

Según Durkheim las sociedades que se articulan a través de la solidaridad mecánica o por semejanza, suponen un sistema colectivo de ideas, creencias y hábitos compartidos por la totalidad de los miembros; la solidaridad mecánica muestra una forma de articulación directa entre el individuo y el conglomerado social, entre otras cosas porque existe un alto grado de homogeneidad; asimismo indica formas de organización sociales rudimentarias y segmentadas (DURKHEIM, E. s.f. 188-196).

A diferencia de las sociedades constituidas por la solidaridad mecánica, las que se vinculan a través de la solidaridad orgánica, se basan en la diferenciación y especialización de sus integrantes. Ahora bien, en las últimas se fortalecen actividades de carácter profesional, con lo cual se muestra el proceso de diferenciación y especialización profesional, de tal manera que se advierte una división de trabajo social muy peculiar.

Precisamente la división del trabajo permite a los individuos rebasar los marcos del apego a través de la solidaridad mecánica, de tal forma que el desarrollo y existencia de grupos profesionales, implican que las relaciones individuales se desarrollan a través de grupos profesionales cada vez más numerosos y especializados.

Ahora bien, uno de los rasgos propios de las sociedades vinculadas a través de la solidaridad orgánica, implica el desarrollo y profundización de la división del trabajo social, de tal forma una de las consecuencias es el incremento de densidad demográfica, en efecto, el incremento de población en este tipo de sociedad es causa y efecto del desarrollo de la división del trabajo.

El desarrollo de la sociedad basada en la solidaridad orgánica aumenta la especialización y profundiza la diferenciación social, lo anterior tiende a provocar distancias económicas entre los individuos, porque la reglamentación jurídica de las actividades

económicas es más lenta que la profundización del trabajo social.

No obstante la peligrosa ampliación de las distancias económicas entre los individuos, a juicio del sociólogo francés, pueden ser paliadas por el desarrollo de las agrupaciones de profesionales, en otras palabras, la llamada anomia social producida por la diferenciación y especialización económica, podría ser superada por las organizaciones de profesionales ya que se presenta la cooperación y la cohesión de los individuos en grupos de trabajadores especializados.

Ahora bien, las relaciones sociales de solidaridad o apego, en sus modalidades mecánica y orgánica, o sea, de semejanzas y diferencias, se identifica no sólo por las modalidades económicas y de constante especialización que adquiere la división social del trabajo, sino por una especie de conciencia colectiva que circunda los ámbitos de los grupos sociales y por supuesto de la totalidad de la sociedad.

Al respecto Durkheim identifica un sistema colectivo de creencias, ideas, sentimientos e incluso, conocimientos que son compartidos por la totalidad de los miembros de la sociedad. Este sistema o conciencia colectiva, evidentemente social, se mantiene debido a la existencia de los múltiples procesos de socialización, en este sentido es posible pensar acerca de la función de la comunicación. Aunque el sociólogo francés no es explícito en el papel de la comunicación, se puede deducir que ese sistema o conciencia social se constituye por una variedad de formas de socialización, que a su vez implica maneras de comunicación, en consecuencia la socialización se realiza mediante formas de comunicación de ideas, escritos, imágenes y actitudes.

Ahora bien, para Durkheim, existe un hecho social, cuyas funciones de socialización, o sea, las de homogeneizar y diferenciar, son significativas, en efecto, me refiero a la educación. Ese sistema colectivo de ideas, creencias, hábitos y conocimientos mantiene y se reproduce a través de la educación. Dicha socialización educativa beneficia no sólo a los particulares sino a la colectividad en general. Al parecer existe una especie de contradicción, entre otras cosas, porque la existencia de una división del trabajo

que indica la multiplicación de grupos profesionales, así como la educación que tiende a las funciones de homogeneidad y diferenciación, parecerían ser el origen de la conciencia colectiva, sin embargo, Durkheim advierte que dicha conciencia colectiva se manifiesta a través de una serie de impulsos que se originan en los grupos sociales, sin embargo, existe un área social que tiene como función la de identificar, seleccionar y regular dichos impulsos.

Mientras que la vida social se expresa de manera difusa, entre otras cosas, debido a la existencia de múltiples grupos sociales, así como funciones sociales u procesos de socialización, existe una instancia social cuya función es la de identificar, seleccionar y regular dichos impulsos: la sociedad política cuyo órgano es "...el Estado es un órgano especial encargado de elaborar ciertas representaciones que tiene valor para la colectividad. Estas representaciones se distinguen de las otras representaciones colectivas por su mayor grado de conciencia y reflexión" (DURKHEIM E. LECCIONES DE SOCIOLOGÍA...).

Ahora bien, si recuperamos las ideas de las relaciones sociales de solidaridad y la comunicación educativa como una de ellas, es indudable que existe correlación. Por supuesto que a su vez existen situaciones que son necesarias de identificar con mayor grado de precisión, lo que a su vez indica un proceso de cuestionamientos que posteriormente realizaremos.

Ahora trataremos lo relacionado con la pregunta de la comunicación educativa como relación social, desde otra perspectiva psicológica. Ciertamente que la tesis marxista de las relaciones sociales de producción es mucho más amplia que la anterior, y no obstante parte de un principio, hasta cierto punto simple, los nexos que los individuos mantienen con la naturaleza y con los hombres mismos.

En efecto, la relación hombre naturaleza se mantiene como un eje de análisis con el cual es posible advertir que el hombre para vivir y reproducirse, requiere de la transformación y apropiación de la naturaleza, sólo que el marxismo postula una peculiar actividad para ello: el trabajo.

de producción que se exponen en la teoría marxista, aunque cabe destacar que el estudio significativo se refiere al modo de producción capitalista.

En capitalismo se advierte una potencia económica singular, ya que no sólo operan las relaciones sociales de producción a través de los circuitos de las fuerzas productivas y la explotación de las fuerzas de trabajo, sino que se desarrolla una reproducción ampliada de capital.

La llamada reproducción ampliada de capital, o sea, la multiplicación de los medios de producción, muestra el sentido profundo de la producción capitalista, ya que esta tiende a sostener el desarrollo del sector de medios de producción generando una composición técnica del capital, por así decirlo, más sofisticada que la producción de medios de consumo e incluso del sector servicios.

Actualmente se observa que el capitalismo adquiere nuevas formas de desarrollo y crecimiento, algunas denominadas a través de la expresión neoliberalismo, a la vez se escucha acerca de la mundialización y la globalización de la economía, pero si algo caracteriza al capitalismo desde sus inicios, es la tendencia a borrar fronteras no sólo económicas, sino políticas e incluso culturales, quizás lo novedoso del capitalismo hoy, sea el desarrollo tecnológico y las competencias de productividad entre las propias sociedades capitalistas avanzadas y en desarrollo. Sin embargo, la tesis de la llamada teoría de la reproducción ampliada del capital permite ubicar precisamente las tendencias arriba señaladas.

Ahora bien, esta posición respecto a las relaciones sociales de producción, implica un horizonte de análisis y observación sociológico amplio. ¿Cómo relacionar la comunicación en este horizonte?

Sin lugar a dudas, que entre los aportes sociológicos de Althusser, se destaca la referida a la ideología como pieza significativa de la reproducción de las relaciones sociales capitalistas.

El sociólogo francés se apoya en la tradición marxista y recupera definiciones acerca de la ideología, tales como: "sistema de ideas de representaciones, que

El trabajo puede entenderse de varias formas, en este caso puede definirse como una actividad humana en la cual se ponen en juego energía corporal e intelectual con el objeto de satisfacer necesidades básicas.

Desde esta perspectiva el trabajo sería una actividad humana que en algún momento del desarrollo del género se presentó y profundizó. Al respecto, F. Engels presenta un breve y significativo estudio de las relaciones sociales desde la perspectiva del materialismo histórico.

En efecto, se señala que el trabajo es causa y efecto de la riqueza de la sociedad, y es la relación significativa del desarrollo social. Pero al asumir una perspectiva de estudio amplia, Engels propone que el trabajo es la actividad fundamental para el paso de homínido a hombre, de tal forma que al trabajo, o sea, la actividad humana de uso de energía corporal e intelectual para satisfacer necesidades básicas, provoca al paso del tiempo, cambios significativos en la propia naturaleza humana. El desarrollo de la mano y el uso del pulgar que habilita al hombre a manipular y construir herramientas; el desarrollo de la locomoción bípeda, que a su vez implica un desarrollo de la capacidad craneal y despliegue de habilidades coordinadas por la función del cerebro humano; las formas de alimentación y el consumo de proteínas a través de la caza y la ganadería; y por supuesto los cambios en la naturaleza del individuo, en particular la laringe y la lengua, con lo cual paulatinamente se desarrolla la comunicación humana (ENGELS, F. 1995).

La comunicación es entonces una relación que se vincula con las formas de trabajo que en un momento dado se desarrollan en la sociedad.

Conforme la relación hombre naturaleza se mantiene y se multiplica, las fuerzas de trabajo también lo hacen, de manera que el desarrollo y perfeccionamiento técnico se profundiza, ampliándose las posibilidades de explotación de la naturaleza y desarrollo de las fuerzas de trabajo.

Por supuesto que esta tesis es la más conocida, afirmándose con el estudio de los diferentes modos

dominan el espíritu de un hombre o de un grupo social"; "reflejo de las condiciones materiales de existencia", "falsa conciencia", entre otras.

Al respecto da cuenta de que tales definiciones son insuficientes para explicar la diversidad en la cual se mueven las ideas y representaciones de los hombres y los grupos sociales, así como tampoco explican la singularidad con la cual se asimilan las creencias y los símbolos que configuran en la propia ideología.

Althusser propone una diferenciación entre la ideología que no tiene historia y aquella que tiene historia. En una primera revisión, tal posición resulta contraria al sentido marxista, sin embargo el autor aclara y argumenta acerca de su posición respecto de la ideología que no tiene historia.

"Toda realidad está fuera de sí misma. La ideología es pensada por lo tanto como una construcción imaginaria cuyo estatuto es exactamente similar al estudio teórico del sueño en los autores anteriores a Freud. Para estos autores, el sueño era resultado puramente imaginario, es decir, nulo, de los "residuos diurnos" presentados bajo una composición y un orden arbitrarios, además a veces "invertidos" y, resumiendo, "en desorden". Para ellos el sueño era lo imaginario, vacío y nulo..." (ALTHOUSSER, L. 1987:49).

Si bien las ideologías particulares tienen historia, en tanto responden a los intereses de las clases sociales, existe ideología en general que no posee historia. No cabe duda que aún causa inquietud esta información, ya que resulta una provocación. Althusser insiste con el ejemplo de los sueños, y, ya que estos son la manifestación de una de las vías de contacto con el inconsciente, compara este mecanismo con el de la ideología.

Puesto que el inconsciente es eterno, o sea, no tiene historia, y en muchas ocasiones los sueños manifiestan rasgos del inconsciente, o sea, signos y símbolos que aparecen de maneras deformadas y desordenadas, e incluso sin tiempo y espacio.

Althusser, se vale de esta imagen, equiparando el inconsciente y los sueños a lo que sería la ideología en general, o sea, aquella que no tiene historia. De

hecho denota que si la ideología es una representación imaginaria, estamos ante una doble relación, por una parte de signos y símbolos, por la otra tiempos y espacios sumamente dilatados.

Lo interesante de esta proposición es que se define la ideología que no tiene una historia con una doble vertiente. En efecto, a la ideología, se le asigna la representación imaginaria, así como la materialidad de esta.

"La ideología es una "representación" de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia... Para abordar la tesis central sobre la estructura y el funcionamiento de la ideología, deseo presentar primeramente dos tesis, una negativa y otra positiva. La primera se refiere al objeto "representado" bajo la forma imaginaria de la ideología, la segunda a la materialidad de la ideología" (ALTHOUSSER, L. 1987:52).

Aquel juicio de que las representaciones imaginarias de la vida reflejan las condiciones de existencia de los hombres, es descartado por Althusser, él dice que "...no son sus condiciones reales de existencia, su mundo real, lo que los "hombres representan" en la ideología, sino que lo representado es ante todo la relación que existe entre ellos y las condiciones de existencia. Tal relación es el punto central de toda presentación ideológica, y por lo tanto imaginaria, del mundo real. En esa relación está contenida la "causa" que debe dar cuenta de la deformación imaginaria de la representación ideológica del mundo real" (ALTHOUSSER, L. 1987:55-56).

Indudablemente que el autor plantea un singular mecanismo respecto de la ideología que no tiene historia, es un mecanismo con el cual se representa lo imaginado como real, cuando precisamente lo imaginado es la deformación de lo real.

No obstante estas representaciones e imaginaciones deformadas tienen una base material, por supuesto que estas se configuran por las ideas, símbolos, imágenes y lenguajes, en suma, una gran variedad de elementos.

Las personas que se conducen en la vida diaria

individualmente, el comportamiento en general se expresa a través de una multiplicidad de conductas, que a su vez tienen que ver con las diferentes situaciones ante las cuales los individuos actuamos.

Las personas en general expresamos conductas de comportamiento adecuadas a múltiples situaciones en las cuales participamos, a la vez realizamos incontables acciones que merecen determinados comportamientos, cuando esto ocurre se tiene la creencia individual de que hay plena conciencia de tales actos personales; pero observando con más detenimiento, resultaría que las conductas son causa y efecto de una especie de reglamentación y normatividad que se origina y fluye desde un cierto tipo de instituciones.

Aún más la ideología que no tiene historia en su desdoblamiento permite identificar ideas, prácticas y rituales que se relacionan con la conciencia de los individuos.

"Las ideas en tanto tales han desaparecido (en tanto dotadas de una existencia ideal, espiritual), en la misma medida que se demostró que su existencia estaba inscrita en los actos de las prácticas reguladas por los rituales definidos, en última instancia, por un aparato ideológico. Se ve así que el sujeto actúa en la medida en que es actuado por el siguiente sistema (enunciado en su orden de determinación real): ideología existente en un aparato ideológico material que prescribe prácticas éstas que existen en los actos materiales de un sujeto que actúa en la medida en que es actuado por el siguiente sistema (enunciado en su orden de determinación real): ideología existente en un aparato ideológico material que prescribe prácticas éstas que existen en los actos materiales de un sujeto que actúa con toda la conciencia según su creencia" (ALTHOUSSER, L. 1987:63).

¿Por qué es tan efectiva y eficiente esta ideología?

Si bien es claro que los aparatos ideológicos y los individuos se complementan, falta una relación más, es la que el sociólogo francés, denota con el nexo ideología sujeto. Al respecto destaca una acción existente entre la ideología y el sujeto, la denomina como interpelación.

"La ideología existe por el sujeto y para los sujetos. O sea; sólo existe ideología para los sujetos concretos, y esta destinación de la ideología es posible solamente por el sujeto: es decir, por la categoría de sujeto y su funcionamiento" (ALTHOUSSER, L. 1987:64).

Ideología y sujeto se asocian a través de una especie de llamado de atención, que pone en juego creencias y saberes, mensajes e información, entornos y situaciones, es decir, la llamada interpelación.

La interpelación se manifiesta a través de expresiones que denotan diferentes grados de interacción social. Supone exclamaciones, oralizaciones, órdenes, actitudes, en suma una variedad que supone actos situaciones u actores que a su vez se relacionan con base a experiencias de tiempos dados y con identidades construidas y asumidas de manera más o menos permanente. Ahora bien, la interpelación tiene como función primordial la de construir sujetos, o sea, una especie de arquetipo socialmente constituido.

"La ideología interpela, por lo tanto, a los individuos como sujetos. Dado que la ideología es eterna, debemos ahora suprimir la forma de temporalidad con que hemos representado el funcionamiento de la ideología y decir: la ideología ha siempre-ya interpelado a los individuos como sujetos; esto equivale a determinar que los individuos son siempre-ya sujetos. Por lo tanto los individuos son "abstractos" respecto de los sujetos que ellos mismos son siempre-ya". (ALTHOUSSER, L. 1987:70-71).

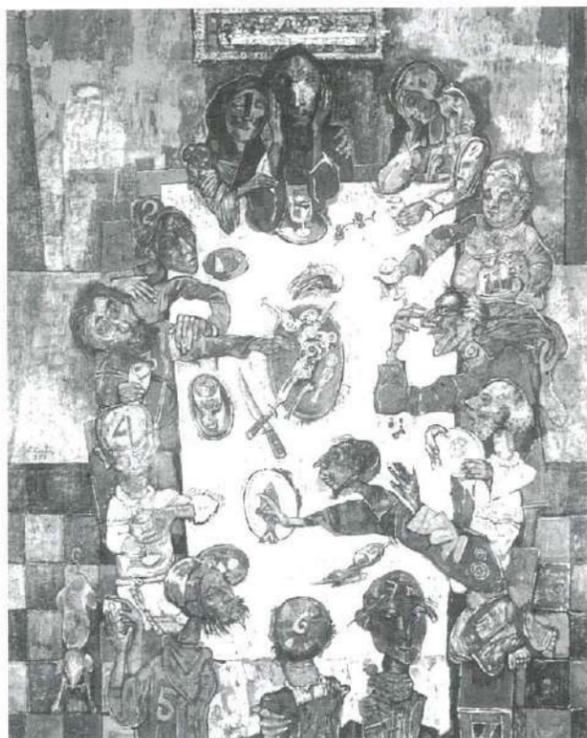
La interpelación permite identificar la presencia de un proceso de formación de individuos a sujetos; de modelos a arquetipos de Sujeto que irradian desde los propios aparatos ideológicos; y de reconocimiento mutuo entre sujetos y Sujeto, o sea, una especie de personas con identidades capaces de mantener interlocuciones.

Con la interpelación es posible advertir una gran gama de imágenes, creencias, prácticas y, por supuesto diversos aparatos ideológicos que crean, irradian y reproducen cierto tipo de modelos de ser, actuar y pensar; así tenemos que las conciencias individuales

y grupales se ajustan conforme a las imágenes que corresponden a los llamados sujetos.

“Para que la reproducción de las relaciones de producción sea asegurada cada día (incluso en los procesos de producción y circulación) en la “conciencia”, o sea, en el comportamiento de los individuos sujetos que ocupan los puestos que la división socio-técnica del trabajo les ha asignado en la producción, la explotación, la represión, la ideologización, la práctica científica, etcétera. ¿Qué implica realmente ese mecanismo del reconocimiento especular del Sujeto a los sujetos si aceptan libremente su sometimiento a las “órdenes” del Sujeto? La realidad de ese mecanismo, aquella que es necesariamente desconocida en las formas mismas de reconocimiento (ideología=reconocimiento/desconocimiento) es efectivamente, en última instancia, la reproducción de las relaciones de producción y las relaciones que de ella dependen” (ALTHOUSSER, L. 1987:79-80).

Tal vez después de este apunte acerca de la ideología que no tiene historia, sea posible advertir que los aparatos ideológicos de Estado, asumen una significativa función en el proceso de la reproducción de las relaciones sociales de producción del capitalismo, asimismo destaca la importancia del aparato escolar, y por supuesto el papel que asume la comunicación.



(La cena de los apóstoles) G. Cantú

ANÁLISIS CRÍTICO DEL CURRÍCULUM OCULTO HENRY GIROUX

SILVIA MOTA HERNÁNDEZ.

Asesora Técnica

Zona de Supervisión de Educación Especial V-2

GERARDO RAMOS OLAGUIBEL

Asesor de la Unidad UPN 097 D.F. Sur

Henry Giroux, educador radical norteamericano, es profesor de la Universidad de Miami en Ohio, es considerado además de un excelente maestro un pensador, y sus libros publicados hasta el momento son: *Ideology, culture and the process of schooling* (1981), *Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition* (1983), *The hidden curriculum and moral education* (1983); en colaboración con Stanley Aronowitz: *Education under siege* (1985). La parte medular de sus trabajos: La sociología del currículo, el análisis de la instrucción escolar tradicional; de la teoría de la reproducción, la cuál plantea, “los sujetos son externos a la construcción de su propio desarrollo histórico, y la teoría de la resistencia que plantea al hombre y a su desarrollo como elementos que permiten analizar las contradicciones del ámbito social, señalando que dentro de la escuela como en otros espacios, se generan formas participativas de los sujetos que permiten crear frentes en contra de la reproducción social y cultural.” (1:149); así como la de una pedagogía crítica, la cual tiene el objetivo de potenciar a los alumnos para que puedan intervenir en su propia formación y transformar el orden social, para así lograr una democracia más justa y equitativa. Surgiendo entonces la propuesta de un currículum pertinente para la formación de maestros, bajo esta naturaleza de intelectuales transformadores, que les permita la habilidad de trabajar críticamente con estudiantes de cualquier clase social. Aquí se vislumbra la importancia que le confiere al docente para que pueda ser un transformador y no sólo un reproduccionista inconsciente de esa hegemonía que se genera en las aulas sin tener participación activa de su historia y la adquisición de los conocimientos de forma crítica.

(Niña con flores) G. Cantú

II. EL CURRÍCULUM TRADICIONAL Y PREDOMINANTE

Primeramente Giroux al abordar el currículum se plantea la pregunta ¿Está el campo del currículum en estado de estancamiento, incapaz de desarrollar tanto intenciones emancipadoras como nuevas posibilidades curriculares? A lo que él mismo responde que este cuestionamiento ha sido abordado por los educadores desde finales del siglo XIX. Y la clave está más bien en ver a la escuela como metáfora de la fábrica y que tiene una larga y amplia historia en el campo del currículum, en donde los modos de razonamiento, de encuesta e investigación han sido modelados sobre supuestos extraídos de un modelo de ciencias y relaciones sociales estrechamente vinculados con los principios de predicción y control.

El paradigma tradicional del currículum tiene como base los siguientes supuestos:

- La teoría en el campo del currículum debería decantarse a favor de proposiciones que, como leyes físicas, sean comprobables experimentalmente;
- Las ciencias naturales nos proporcionan el modelo “adecuado” de explicación para los conceptos y las técnicas de la teoría, el diseño y la evaluación curriculares;
- El conocimiento debería ser objetivo y capaz de ser investigado y descrito de una manera neutral y
- Los juicios de valor deben mantenerse separados de los “hechos y “modos de investigación”, que pueden y deben ser objetivos. Ahora bien, para la teoría curricular “dominante”, la teoría es importante en la medida que se formule con rigor y se compruebe experimentalmente, siendo su

objetivo último descubrir proposiciones a modo de leyes acerca del diseño, la aplicación y evaluación del currículum, que puedan ser comprobadas objetivamente.

Por otro lado, nos aclara Giroux, en el modelo del currículum dominante, el conocimiento es tratado como algo externo al individuo, que se le impone, visto así, el conocimiento, entonces se le concibe como realidad externa, por lo que está divorciado del significado humano y de la comunicación intersubjetiva, y no se le contempla como algo destinado a ser cuestionado, analizado o negociado, más bien se le convierte al conocimiento, como algo que puede administrarse y dominarse, por lo que la meta del conocimiento pasa a ser la acumulación y la categorización. Cuestiones como ¿Porqué este conocimiento? Se ven reemplazadas por: ¿Cuál es el mejor modo de aprender este conjunto dado de conocimientos? Esto último lleva a acentuar el tiempo dedicado a la "tarea" y a los "requisitos", lo cual va acompañado de relaciones sociales en el aula, determinadas de arriba abajo y que dan lugar a comunicados, más que a comunicación, esto decanta en el control y no aprendizaje, pues se ha perdido, bajo esta perspectiva de currículum, "la idea de que el conocimiento no versa simplemente acerca de una realidad externa, sino que antes y por encima de eso es autoconocimiento orientado a la comprensión crítica y emancipación". (2:55)

En el currículum tradicional se busca intensamente la separación del conocimiento y la investigación de las creencias y juicios de valor, puesto que se pretende la neutralidad de los saberes y de la indagación pedagógica. En cambio son plenamente aceptables los criterios normativos fijados por los "sabios", con el afán de obtener la "objetividad"; siendo que la investigación libre de valores y normas es un esfuerzo vano que tiende a ocultar muchas más cosas de las que descubre.

Por tanto, concluye Giroux, la idea de que la teoría, los hechos y la investigación pueden ser determinados y usados objetivamente sucumbe presa de un conjunto de valores, que desde el punto de vista político, son al mismo tiempo conservadores y profundamente ambiguos, puesto que las escuelas no están aisladas del resto de la sociedad, sino que incorporan actitudes, valores e incluso contenidos que penetran en su organización.

En el fondo, las escuelas no son cosas, sino manifestaciones concretas de reglas y relaciones sociales específicas, así como de la distribución del poder. Si bien es cierto que esto último da pie al análisis del currículum oculto, Giroux continúa dando un bosquejo del mismo al plantear que "...si se pasan en silencio cuestiones acerca de cómo los estudiantes perciben y generan significado en

el aula; parecido comportamiento se observa con cuestiones referentes a la forma en que determinados materiales en el aula actúan como transmisores de significados entre los profesores y los estudiantes, las escuelas y el conjunto de la sociedad. Dentro de esta visión limitada del significado, los prejuicios y los mitos sociales se ven relegados al reino de los hábitos mentales y de las experiencias incuestionadas". (2:58)

En tales circunstancias, a los estudiantes apenas les queda espacio para generar sus propios significados, para actuar sobre sus experiencias o para desarrollar su pensamiento crítico y es así como el aprendizaje degenera en un eufemismo bajo el cual se esconde un tipo de control que no cultiva, sino que impone significado. En este sentido: "Si los profesores no reúnen sus propios supuestos básicos acerca del currículum y la pedagogía harán algo más que transmitir actitudes, normas y creencias incuestionadas. Inconscientemente pueden acabar confirmando determinadas formas de desarrollo cognitivo y disposicional que, más que poner en entredicho, afiancen formas existentes de opresión institucional. (2:58) Para Giroux el nuevo currículum debe fomentar un discurso teórico crítico, acerca de las metas y cualidad de la enseñanza y de la vida humana en general, pues lo que se requiere es que las perspectivas curriculares sirvan para enriquecer, más que para dominar.

La teoría crítica del currículum deberá explicar las diversas dimensiones de la pedagogía como parte de coyunturas históricas y culturales, mediante el enriquecimiento de nuestra visión, inspirándonos en los conceptos e instrumentos de otras disciplinas.

El nuevo currículum deberá dejar de lado la pretensión ideológica de estar libre de cualquier clase de valor, toda vez que las opciones encausadas a la determinación de un currículum están investidas de valor, lo cual desemboca en tomar conciencia de ello, en la liberación de imponer nuestros propios valores a los demás, y es así como podemos llegar a la idea de que "...La realidad nunca debería tomarse como dato inmediato, sino, más bien, como algo que debe cuestionarse y analizarse". (2:61)

El nuevo currículum no debe limitarse a una tarea puramente técnica, en todo caso ha de contemplarse como lucha social profundamente comprometida con la "emancipación" de la sensibilidad, de la razón y la imaginación en todas las esferas de la subjetividad y objetividad.

III. ANÁLISIS CRÍTICO DEL CURRÍCULUM OCULTO

En el análisis que hace Giroux del currículum oculto, parte del planteamiento hecho por Michel Appel con respecto a que lo importante no está en examinar cómo un estudiante adquiere más conocimiento, sino "porqué y cómo determinados aspectos de la cultura colectiva se presentan en la escuela como conocimientos objetivos fácticos". (2:64) Razón por la cual los estudiosos sociales han de ubicar la escuela dentro de un contexto sociopolítico, donde se le vea a ésta como un agente de socialización, pues es ilusorio suponer que el trabajo desarrollado en el aula se convierta en un medio eficaz para ayudar a cada estudiante a desarrollar todo su potencial como pensador crítico y participante responsable en el proceso democrático, simplemente modificando el contenido y la metodología de los currículos oficiales. Los estudiosos sociales tendrán como tarea comprender y explicar las contradicciones entre el currículum oficial (esto es, los objetivos explícitos cognitivos y afectivos de la educación formal y el currículum oculto, es decir, las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de las relaciones sociales ejercidas en la vida escolar y del aula.

Giroux indica que son tres las visiones que han contribuido a iluminar y aclarar el papel socializador de la escuela y el significado y estructura del currículum oculto, dichas visiones son: El estructural funcionalismo, la fenomenología y la crítica radical. "Estas visiones -nos aclara Giroux- comparten diferentes supuestos teóricos concernientes al significado del conocimiento, las relaciones del conocimiento, las relaciones sociales del aula y la naturaleza política y cultural de la instrucción escolar". (2:66) Sin embargo, de las tres visiones, es la crítica radical o el punto de vista neomarxista, la que ofrece un modelo más pertinente y completo para entender la naturaleza de la instrucción escolar, y cómo desarrollar un programa liberador de educación social. El enfoque estructural funcionalista pone de manifiesto, con base en su modelo sociológico positivista, cómo las escuelas socializan a los estudiantes en la aceptación incuestionable de un conjunto de creencias, reglas y disposiciones como algo fundamental para el funcionamiento de la sociedad. Según esta visión, las escuelas ofrecen un valioso servicio al adiestrar a los estudiantes en el aprendizaje de las habilidades requeridas por la sociedad. Para Giroux, el mérito de este enfoque es triple, ya que:

- ❖ Aclara el hecho de que las escuelas no existen en un espléndido aislamiento alejados de los intereses de la sociedad.
- ❖ Detalla algunas de las normas y propiedades estructurales del currículum oculto.

- ❖ Plantea cuestiones acerca del carácter histórico del significado y control social en las escuelas.

Consecuentemente este enfoque define a los estudiantes como receptivos y pasivos además de que explica al conflicto como un fallo en la socialización, por lo que alude a una escuela de existencia feliz, más allá de imperativos e influencias de la clase social hegemónica y el poder.

El enfoque fenomenológico concentra su interés en los supuestos acerca de las interacciones del aula y los encuentros sociales, puesto que es en las situaciones desarrolladas dentro del aula donde se da la construcción social del significado por parte de los profesores y alumnos, y es aquí precisamente donde se plantea la naturaleza objetiva del conocimiento, el cual se da mediante constructos, (o conceptos) sociohistóricos, forjados por seres humanos activos y creadores, que no sólo se limitan a existir en el mundo. Los estudiosos de este enfoque, es decir, los nuevos sociólogos concentran su atención en la participación de los estudiantes en la definición y redefinición de sus mundos; de esta manera el foco de interés se ha desplazado hacia las interacciones de los estudiantes con el lenguaje, las relaciones sociales y las categorías de significado, dando lugar así a la discusión acerca de la relación entre la distribución de poder y el conocimiento, lo que necesariamente obliga a cuestionar muchos de los axiomas que caracterizan la selección, organización y distribución del conocimiento y los estilos pedagógicos inherentes al desarrollo del currículum.

El valor del enfoque neomarxista consiste en su capacidad de ir más allá del punto de vista apolítico de la postura estructural-funcionalista y del idealismo subjetivo del punto de vista fenomenológico, pues, al enfoque neomarxista pertenece el reconocimiento de la relación existente, entre producción económica y cultural, lo que hace ver a las escuelas como agentes de control ideológico, que reproducen y mantienen la vigencia de creencias, valores y normas dominantes; esto no quiere decir que la escuela es una fábrica en donde se reflejan los intereses de la sociedad, ésta sería una perspectiva mecanicista y reproduccionista, sino más bien, se aclara como la reproducción social está vinculada a las relaciones sociales que se llevan a cabo en el aula y cómo la construcción del conocimiento se relaciona con la falsa conciencia, ya que las condiciones sociales y económicas constriñen y distorsionan la construcción social de significado, particularmente cuando en dicha construcción de significado se sufre la mediación del currículum oculto. Si bien es cierto que debemos tener en cuenta estas tres visiones para el análisis curricular, no debemos dejar de cuestionar y reflexionar acerca del contenido adoptado en el currículum escolar, pues el conocimiento se acepta con

bastante frecuencia como una verdad casi absoluta y legitimadora de una particular forma de ver y entender el mundo, siendo en repetidas ocasiones y a todas luces cuestionable o falsa esa visión del mundo.

En ese mismo sentido, en la selección, organización y distribución del conocimiento en las ciencias sociales se esconde la ideología predominante, ya que los mensajes implícitos y encubiertos harán más difícil el análisis de la fragilidad de las consideraciones ideológicas, las cuales llevan más a ver una concordancia social que a investigar con un sentido crítico.

Por otro lado, Giroux, para destacar dentro de la dimensión del currículum oculto, los aspectos organizativos de la vida en el aula, que por lo regular no son percibidos por los estudiantes, ni por los profesores, retoma las aportaciones de Philip Jackson, quien nos brinda tres elementos clave para el análisis del currículum oculto:

- ❖ Multitudes
- ❖ Alabanza
- ❖ Poder

“En pocas palabras, trabajar en las aulas significa aprender a vivir en multitud. Esto, unido a los valores predominantes del sistema educativo, tiene profundas implicaciones para la educación social en las escuelas [pues, los estudiantes tienen que aprender constantemente a esperar, a utilizar sus recursos, con el resultado final de que aprendan a posponer o a renunciar a sus deseos, lo cual decae en una paciencia que no está basada en el comedimiento razonado, sino en la sumisión]. Igualmente significativo, es el hecho de que las escuelas son marcos evolutivos, y el estudiante no aprende sólo a ser evaluado, sino también a evaluarse a sí mismo y a los demás [pero en realidad la fuente incuestionable de la evaluación mediante la alabanza o desaprobación está en el profesor. También se percibe el efecto del potencial de la evaluación cuando se reconoce que en el aula, se enseñan y se evalúan tanto aspectos académicos como no académicos, incluyendo entre estos últimos la adaptación institucional y cualidades personales específicas.] Finalmente las escuelas muestran la impronta de una división básica, pero muy concreta, entre quienes tienen poder (profesores) y quienes carecen de él (estudiantes). [No obstante Dan C. Lortie comprobó que una de las más graves deficiencias de los profesores es su enfoque subjetivo, idiosincrático, de la enseñanza; al carecer de un marco global a partir del cual desarrollar una metodología y el contenido, viéndose así privados de criterios significativos para modelar, guiar y evaluar su propio trabajo]. Esto significa que de tres maneras principales- a saber, como miembros de multitudes como destinatarios potenciales de alabanzas o desaprobación, y como peones de las autoridades

institucionales- los estudiantes se ven confrontados con aspectos de la realidad que, al menos durante la niñez, están relativamente confinados a las horas pasadas en el aula.” (2:74-77)

Es así como Giroux concluye que en el currículum oculto debiera verse una posible dirección para enfocar el cambio educativo, ya que al ver esta posibilidad, los partidarios de desarrollar estudios sociales, no se limitarán a eliminar el currículum oculto, sino también abordarán la identificación de la estructura organizativa y los presupuestos políticos sobre los que se apoya; y al hacer esto, desarrollarán una pedagogía, materiales curriculares y propiedades estructurales del aula que erradiquen los rasgos más antidemocráticos del currículum oculto. (2:77). Refiere también, que cuando las escuelas dejaron de ser vistas como sitios libres e imparciales y se pasó a miradas como poseedoras de un doble currículum, uno abierto y formal y el otro oculto e informal, es porque se comenzó a reconocer su parcialidad y por ende el papel que juegan como reproductoras del sistema prevaleciente.

Es con el estudio del currículum oculto como se devela el impacto de las creencias y valores transmitidos mediante las relaciones y las rutinas que caracterizan a la escuela. De esta manera la escuela es vista como una institución política, íntimamente ligada al control de la sociedad, ya que media entre ésta y los individuos.

Para nuestro autor, el currículum oculto se conceptúa como: “aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida de las aulas.” (4:72) Definido así el currículum oculto, podemos entender claramente porque Giroux lo usa como herramienta teórica para desarrollar su teoría crítica.

Reconoce tres tipos de acercamiento al currículum oculto:

- ❖ El tradicional, reconoce y acepta como una función positiva la transmisión y reproducción de valores y creencias, inherentes, según este tipo de acercamiento, a todo proceso de escolarización (sus representantes más significativos son: Talcott Parsons, Robert Dreeben y Philip Jackson).
- ❖ El liberal, cuestiona la lógica que subyace y da forma a la relación de poder, conocimiento y control del salón de clases; rechaza la postura de que el conocimiento se debe aprender sin criticar y comprometerse, además de ver al estudiante como un sujeto activo y para nada pasivo; sin embargo, en la mayoría de sus planteamientos se puede apreciar fácilmente un no compromiso político ni una perspectiva crítica, además de que el estudio de las estructuras sociales se deja de

lado y sólo se analiza la forma en que la gente produce y negocia los significados en el salón de clase. (Véase a Elizabeth Vallance y Richard M. Marellman).

- ❖ La perspectiva radical explica la función política de la escolarización con el uso de los conceptos “clase” y “dominación”, señala la existencia de factores estructurales fuera del ambiente inmediato y al salón de clases y enfatiza la economía política de la escolarización, siendo la tesis central de esta perspectiva, el que las relaciones sociales que caracterizan al proceso de producción representan las fuerzas determinantes en la conformación del ambiente escolar. (4:73-84)

I. PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA PROFESORES INTELECTUALES CRÍTICOS

Primeramente, Giroux hace referencia a Willard y Holmes, dos notables críticos de la educación, quienes también reconocen la importancia de la educación para maestros en toda reforma educativa que se pretenda. “Los maestros debían funcionar profesionalmente como intelectuales, y la educación para estos debe estar vinculada con la transformación crítica del escenario escolar y por extensión del escenario social más amplio” (3:262)

Se hace hincapié en este sentido debido a la carencia de elementos ideológicos, políticos, sociales y culturales a la que ha llegado el sistema educativo en cuanto a la formación de los profesores, probablemente con el fin de tener sujetos pasivos y alienados por parte del Estado por lo que Giroux retoma el planteamiento de los autores antes mencionados y además plantea su propuestas específicas, los puntos a resaltar en la formación de docentes son los siguientes:

- ❖ Los programas para maestros deben integrar una teoría educacional rica en escolaridad y práctica profesional.
- ❖ El maestro debe entender la vida intelectual, moral social y económica de las personas.
- ❖ Se debe formar a los maestros como intelectuales críticos transformadores.

Definiendo a un Intelectual transformador como: aquel que ejerce formas de práctica intelectual y pedagógica, que intentan insertar la enseñanza y el aprendizaje directamente en la esfera política.

Enseñanza: Una lucha en pos del significado como una pugna en torno a las relaciones de poder.

Intelectual: Alguien que es capaz de analizar los diversos intereses y contradicciones que existen dentro de la sociedad. (3:262-263) Nos encontramos ante la postura de

dar los elementos necesarios al docente para poder lograr la transformación en la educación y no únicamente cambios superficiales en metodologías y contenidos dentro de las aulas.

Para lo cual Giroux se propone dos grandes líneas de trabajo: La relación entre los programas de educación para maestros y las escuelas públicas; y la relación entre la educación y la sociedad.

“Es preciso reorientar los programas de educación para maestros y se dirijan a la transformación crítica de las escuelas públicas, en vez de a la simple reproducción de las instituciones e ideologías existentes” (3:278) Lo anterior va a permitir que el maestro participe en el análisis crítico de las deficiencias democráticas y políticas de las escuelas, así como desarrollar los conocimientos y habilidades para fomentar las posibilidades, de generar planes de estudios, de prácticas sociales del aula y de disposiciones organizativas con base en el respeto y la ética.

Abordaremos a continuación la propuesta de currículum para profesores de Giroux, donde hace hincapié en algunos aspectos que no se contemplan y que considera deben abordarse con el fin de brindar al docente una formación sólida en aspectos sociales, culturales y políticos, los elementos que considera son:

- ❖ El poder: Los aspirantes a maestros deben comprender la relación que existe entre poder y conocimiento, los conocimientos son abordados desde un punto de vista técnico y no se relacionan con una construcción ideológica vinculada a intereses y relaciones sociales particulares.
- ❖ El lenguaje: La lengua marca las fronteras del discurso permisible y desalienta la clarificación de las alternativas sociales; interviene activamente en las relaciones de poder, desempeña un papel activo en la construcción de la realidad.
- ❖ La historia: Abordar la historia de una forma crítica, para entender la manera en que se forman las tradiciones culturales, y los diversos modos en que se han construido y entendido los planes de estudio y los textos basados en la disciplina, a lo largo de distintos periodos históricos, y para comprender porqué se excluyen de la historia los grupos minoritarios.
- ❖ La cultura.- Comprender un conjunto de prácticas e ideologías en las que diferentes grupos se apoyan para dar sentido al mundo, las cuestiones culturales se vuelven el punto de partida para comprender el problema de quién posee el poder y de que manera este se reproduce y manifiesta en las relaciones sociales que vinculan la escuela con el orden social más amplio. (3:287-293) Es así como se plantea los principales puntos a abordar en el programa de formación para maestros, lo cual repercute en una pedagogía crítica para el aula, que es

definida como una pedagogía que se preocupa y toma en cuenta las propias necesidades de sus alumnos, y les da a estos elementos críticos, y habilidades necesarias para que examinen sus propias y particulares experiencias vividas, así como los recursos culturales que poseen; además de estar en un constante análisis de los conocimientos que se imparten, y de su propia historia, experiencias y lenguaje.

V. FREYRE Y MC.LAREN REFLEXIONES SOBRE GIROUX

En la introducción al libro "Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje"; Paulo Freire asevera que Giroux además de ser un excelente maestro es un pensador, pues diserta acerca de la relación que guarda el objeto de su enseñanza (el acto educativo) con otros objetos (cultura, poder, historia y lenguaje) y su insistencia en que se preste atención a las complejas relaciones que median entre los objetos y lo que le caracteriza como escritor, es su estilo agradable que cautiva la mente del lector con abundantes y bellas metáforas que captan la esencia del contexto y del contenido de los temas acerca de los cuales escribe. Su postura epistemológica, junto con su agilidad y sentido del lenguaje lo señalan como un intelectual, que al hacer del pensamiento un supuesto de la existencia se ha convertido en un gran pensador.

La creatividad, la actitud abierta a todas las cuestiones, la curiosidad, las dudas que muestra, la incertidumbre frente a las certezas, el valor para asumir el riesgo y sus rigurosos enfoques metodológicos y teóricos hacen de Giroux uno de los grandes pensadores de este momento no sólo de los Estados Unidos, sino también en muchos otros países, donde se le lee amplia y científicamente y donde la fuerza y la claridad de su pensamiento han contribuido a dar forma al discurso filosófico y educativo actual.

"Lo que a mí me gustaría resaltar -remarca Freire- es su visión de la historia como una posibilidad. Para Giroux no existe esperanza sin un futuro al que hay que hacer, construir, dar forma, la historia como posibilidad significa, que mañana no es algo que necesariamente va a suceder, ni es una simple repetición del día de hoy con una cara superficialmente maquillada para que pueda continuar siendo lo mismo. La comprensión de Giroux de la historia como posibilidad reconoce el incuestionable papel de la subjetividad en el proceso de conocimiento. A su vez esta modalidad de la comprensión caracteriza su manera crítica y optimista de comprender la educación." (2:29)

VI. CONCLUSIONES

Para concluir cabe señalar la importancia de Giroux, con base a sus múltiples libros, análisis y teorías planteadas resaltando ahora tres puntos de manera significativa:

- ❖ Las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socio económico en el que están situadas.
- ❖ Las escuelas son sitios públicos involucrados en la construcción y control de discurso, significado y subjetividades.
- ❖ Los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clase, no son universales a priori, sino que son construcciones sociales, basadas en supuestos normativos y políticos específicos.

Ahora bien, si nos remitimos a escuelas de nuestro país suceden los hechos de manera similar; se manifiesta el poder, en el aula, los maestros solo reproducen la hegemonía del estado, y por supuesto siempre en los grupos más vulnerables, por diferencias de género, raza, etnia; como por ejemplo a las niñas; los niños en condiciones de pobreza extrema, alumnos con discapacidad y/o alguna dificultad para aprender, de ahí surge la necesidad imperiosa de la formación de maestros hacia una pedagogía crítica, que les permita hacer un análisis global de sus enseñanzas, y conocimientos a impartir, ideología, historia, cultura, lenguaje, propios, para poder lograr un cambio en la educación y por lo tanto en la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- 1).- IBARROLA MARIA
LAS DIMENSIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN
ED. EL CABALLITO, SEP CULTURA, MÉXICO, 1985
- 2).- GIROUX, HENRY
LOS PROFESORES COMO INTELLECTUALES
"HACÍA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA", ED. PAIDÓS,
ESPAÑA, 1990
- 3).- GIROUX, HENRY
LA ESCUELA Y LA LUCHA POR LA CIUDADANÍA
ED. SIGLO XXI, MÉXICO, 1993
- 4).- GIROUX, HENRY
TEORÍA Y RESISTENCIA EN EDUCACIÓN
UNA PEDAGOGÍA PARA LA OPOSICIÓN
ED. SIGLO XXI, MÉXICO, 1992
- 5).- GIROUX, HENRY Y MC. LAREN PETER
SOCIEDAD CULTURA Y EDUCACIÓN
UNAM ANTOLOGÍAS DE LA ENEP ARAGÓN
MÉXICO, 1989.

INDICE

1 EDITORIAL

2 El juego ¿Herramienta de trabajo o pérdida de tiempo?
Georgina Leirana.

7 Orientaciones de la educación ambiental.
Raúl Calixto Flores.

13 Reflexiones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la geometría en quinto grado de primaria.
Juan Quintil Castrejón Téllez.

19 Rasgos sociológicos de la comunicación educativa.
Luis Héctor González Mendoza.

27 Análisis crítico del currículum oculto.
Silvia Mota Hernández.
Gerardo Ramos Olaguibel.

