

DIDACTICA UNIVERSITARIA: MODELOS DE PRACTICA EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA

Carlos German Paniagua Gamboa, M. Ad. Ed.

Introducción

En los últimos años han surgido un conjunto de trabajos de pensadores latinoamericanos, orientados al diseño y formulación de alternativas propias para la Universidad Latinoamericana, conducentes a la transformación estructural de la Universidad y el modo de su funcionamiento interno, que permitan dar respuesta a los requerimientos sociales.

La complejidad implícita que conlleva el propósito de repensar nuestra Universidad, a partir de una identificación de los propios intereses culturales, científicos, políticos y económicos, ha originado dos tipos de trabajos. Por una parte, aquellos dirigidos a recuperar en su totalidad la organización y funcionamiento interno de la Universidad y que se plasman en propuestas globales para la misma. Por la otra, aquellos que se han orientado a racionalizar procesos coyunturales específicos y por tanto, reducidos al marco propio de esas realidades.

El presente trabajo se origina en el interés de contribuir a este proceso de reflexión crítica acerca de la Universidad Latinoamericana. El mismo forma parte de una investigación sobre el mismo objeto de estudio, que se encuentra en proceso de publicación.

Nuestro trabajo se dirige a la elaboración de una estrategia específica en lo referente a la organización de un nivel de la práctica universitaria, cual es la práctica educativa.

La práctica educativa puede asumir diferentes características según la forma específica de articulación de cada uno de sus elementos: métodos, conocimientos, relaciones entre los agentes y el producto de la misma. A partir de una determinada caracterización de las formas que pueden asumir estos elementos, es nuestra intención diseñar un tipo de práctica educativa cuyo producto, o sea, el efecto objetivo de la misma, unido a otras prácticas educativas y científicas de la Universidad, puedan generar positivamente alguna condición para reorientar las funciones sociales de la Universidad Latinoamericana.

A tal efecto, el desarrollo expositivo ha sido ordenado de la siguiente manera: I. Algunos elementos de teoría curricular, II. Concepto de modelo curricular de práctica educativa, III. Características que pueden asumir los elementos de la práctica educativa. IV. Tipología de los modelos de práctica educativa, y V. Práctica educativa y aparato universitario.

En resumen, este trabajo tiene como finalidad avanzar en la reflexión teórica acerca de las formas típicas que pueden asumir las prácticas educativas en el interior del aparato universitario y sus implicaciones para la reconversión de sus funciones sociales o externas.

Debido a las limitaciones de espacio no podemos entrar a proponer el conjunto de criterios que orienten la implementación y operacionalización del modelo de práctica educativa que implícitamente proponemos para la Universidad Latinoamericana.

ricana, es decir, el modelo de práctica educativa científica o revolucionaria. Lo anterior se desarrolla en la investigación citada, en la cual se propone también un diseño estructural.

I. ALGUNOS ELEMENTOS DE TEORIA CURRICULAR

A. El Concepto de Curriculum

En el ejercicio de la práctica educativa, los elementos en ella intervinientes pueden presentarse y articularse entre sí de distintas formas. Estas formas no surgen de una combinatoria abstracta, sino que refieren a formas "típicas" que hacen comprensible las prácticas reales.

En una primera aproximación a la práctica educativa, surge el concepto de curriculum, como la expresión más indeterminada y abstracta, a partir de cuyo desarrollo pretenderemos entender más específicamente los distintos tipos de prácticas educativas.

Desde este punto de vista, el concepto de curriculum refiere al conjunto de elementos del trabajo de transformación llamado "práctica educativa", tales como la materia prima, (relación de apropiación de los conocimientos objetivos unificados en el interior de una formación teórico-ideológica), medios (métodos y las técnicas específicas) y los agentes que realizan este trabajo.

Respecto a esta noción de alta generalidad, es observable que la mayoría de los autores sobre la materia coinciden o se aproximan a esta idea totalizante. Así Tyler concibe el curriculum como:

"... el conjunto de elementos que, en una u otra forma o medida puede tener influencia sobre el alumno en el proceso educativo. Así los planes, programas, actividades, material didáctico, edificio y mobiliario escolar, ambiente, relaciones profesor-alumno, horario, etc. constituyen elementos de ese conjunto" (7:115)

Así mismo, para Dordick, Ragen, Saylor y Alexander y Fayereisen, el curriculum comprende todas las experiencias de aprendizaje que ofrece la escuela a sus educados.

Para McCleary, el concepto del curriculum varía de acuerdo con el nivel de educación a que se aplique. Considera que:

"... profesionales más íntimamente relacionados con las escuelas elementales perciben el curriculum como el conjunto de oportunidades que los estudiantes tienen bajo la responsabilidad de la escuela. Ellos ven el curriculum como el programa educativo total. Los profesionales a nivel de educación media, en contraste, generalmente consideran el curriculum como el contenido organizado en materias o el programa de enseñanza-aprendizaje en cada disciplina" (7:115)

Con respecto a estas conceptualizaciones, es necesario indicar que las prácticas educativas, así como las otras prácticas (política, ideológica, etc) se ejercen en diferentes aparatos constitucionales simultáneamente. Sin embargo, es necesario convenir que en cada aparato una práctica de todas de las que en su interior se ejerce, es la dominante y en ese sentido, lo caracteriza y define. Así nuestra preocupación es pensar las prácticas educativas que se ejercen en el interior de los aparatos institucionales educativos dominantes, o sea, todos los aparatos institucionales que conforman el sistema educativo en el sentido estricto (el aparato educativo primario, etc.) y más específicamente, aquella que se ejerce en el aparato institucional superior o universidad. En otras palabras, aunque el concepto de curriculum puede hacer referencia a la práctica educativa que se ejerce en su generalidad, en aparatos tales como la familia, el partido político, la iglesia, etc., nosotros estamos pensando fundamentalmente en aquellas prácticas ejercidas en los aparatos que se definen por su mismo ejercicio.¹

El producto de la reflexión sistemática sobre el curriculum es "la teoría del curriculum". Es decir, esta es en última instancia, el efecto que sobre el nivel de la teoría tiene la práctica educativa.

Es nuestra intención, en el interior de un desarrollo teórico del curriculum o práctica educativa, intentar la conceptualización de distintas formas típicas que pueden asumir la articulación de los elementos de esta práctica. Esta elaboración quedará expresada en el diseño de "modelos de curriculum" alternativos de acuerdo a las cualidades de los elementos intervinientes. Previamente sin embargo, es necesario realizar un rodeo aclaratorio de algunos supuestos teóricos respecto al "producto de la práctica educativa".

El sistema educativo cumple un conjunto de

funciones respecto al resto de los subsistemas sociales, que surgen de la articulación o efecto objetivo de su función propia (práctica educativa) con esos sistemas. Podemos ahora realizar una mayor especificación del aserto. En este sentido, la comprensión del "producto" de la práctica educativa sólo es posible en la medida en que es referido al conjunto de las relaciones sociales en donde se inserta. Esta propuesta conduce a negar la corriente que tiende a definirlo con base en el racionalismo volitivo.²

Dentro de esta última concepción, que a nuestro juicio es ideológica reduccionista, el análisis del producto se plantea como objetivos a lograr por la institución educativa. El propósito básico del currículum es servir de medio para alcanzar los objetivos que la institución educativa se propone lograr, los cuales expresan las razones de ser de la institución, sus aspiraciones, proyectan sus expectativas y definen los productos que se proponen lograr.

La definición de los objetivos curriculares, según estos autores, es un paso fundamental en el planeamiento del currículum. El énfasis de una u otra fuente de objetivos curriculares está condicionada por el concepto que se tenga o que impere del individuo, de la sociedad, del conocimiento en sí mismo, de la educación, de la escuela, de las instituciones políticas y sociales y de la interrelación entre estos parámetros.

Existe una controversia sobre la fuente fundamental de los objetivos. Hay tendencias que abogan porque los objetivos se seleccionen a partir del cuerpo de conocimientos, acumulados por la humanidad a través de los tiempos³. Otra, ubica al alumno como punto de partida para seleccionar los objetivos. Este enfoque se inspira especialmente en la filosofía de John Dewey y se ha visto fortalecida por estudios hechos por psicólogos sobre el individuo, especialmente en el área del desarrollo⁴.

Por lo demás estos enfoques alternativos están informados por diversas teorías del aprendizaje que han constituido un aporte fundamental a la formulación de objetivos. Cada teoría del aprendizaje ofrece principios aplicables en la planeación y desarrollo del currículum⁵.

Una tercera posición en cuanto a la fuente principal de los objetivos educacionales, la constituye aquella que centra su preocupación en los "problemas" apremiantes de la sociedad. Esta tendencia implica en cierta medida, una superación de

las restricciones propias de los enfoques anteriormente planteados. Sin embargo, es importante resaltar la posibilidad de que el tratamiento de los problemas sociales sea realizada sobre la base de una definición "racionalista" de ciertos logros, lo cual tiende a conducir a un alejamiento de la institución educativa con esa problemática, descuidando por lo tanto, la significación de su producto efectivo sobre el conjunto social de donde pretendidamente se extrae el problema.

Realizada esta aclaración sobre la posibilidad de desviación de este último enfoque, nos ubicamos en líneas generales, en ésta línea de pensamiento, cuyos elementos fundamentales serán desarrollados a lo largo del presente trabajo.

B. Elemento determinante

Si la función externa educativa surge de la inserción de su función propia o técnica en el interior de las relaciones sociales es a través del producto de la práctica educativa como se cristaliza tal relación. Vale decir, la autonomía relativa del sistema educativo permite que las *prácticas que en su interior se ejercen, se estructuren en forma específica de acuerdo a la naturaleza de esa función*; la relación de determinación con respecto a esa estructura de práctica no es por tanto, de tipo mecánico. Sin embargo, es necesario encontrar un elemento "significante" de esta determinación de las relaciones sociales con respecto a la función propia del aparato; ese "hilo conductor", es, a nuestro juicio, el "producto de la práctica educativa, en la medida en que nos permita descubrir y comprender las articulaciones estructurales de ambas instancias.

Es en base a este razonamiento que el resultado u objeto de la práctica educativa aparece como determinante con respecto a los otros elementos en ella intervinientes, es decir, respecto al contenido, en sí, los medios y la relación entre los agentes. El concepto de determinación se refiere en este caso, a la asignación, por parte de este elemento, de las posiciones de dominación que los otros elementos de la práctica educativa asumen en el proceso de realización de la misma. Es decir, la determinación implica aquí definir qué elementos de la práctica se constituyen en dominante.⁶

Realizadas estas observaciones, estamos en condiciones ahora de elaborar un concepto de "modelo de práctica educativa" que nos permita acercarnos a la tipificación de la misma.

II. CONCEPTO DE MODELO CURRICULAR DE PRACTICA EDUCATIVA

De acuerdo a la definición de práctica y proceso educativo, pueden extraerse los siguientes elementos intervinientes en la misma; los conocimientos científicos y sus aplicaciones, unificados en el interior de una "formación teórico-ideológica"; agentes intervinientes en el proceso de trabajo (educando y educador); los medios (técnicas o materiales unificados en el interior de un método); el producto (transmisión y conservación de los mismos por la apropiación o internalización efectiva).

En base a esto, por modelo curricular o de práctica se entenderá una configuración conceptual explícita acerca de las formas de articulación o de relación de los elementos de la educación entre sí, como también, del valor cualitativo que asume cada elemento en ese complejo estructurado.

Por lo tanto, los tres modelos que a continuación se presentan, se construyen sobre la base de dos criterios:

- a. La relación de dominación que caracteriza esa estructura de práctica, es decir, qué elemento se constituye en dominante con respecto a los otros y le da el significado global a la práctica en sí; y
- b. qué forma cualitativa de aquellas que son posibles asume cada elemento de la práctica educativa.

En base a estos presupuestos, la exposición que a continuación se realiza en el presente capítulo, se ordena de la siguiente manera:

- En primer lugar se intenta explicar cuáles son las características o formas cualitativas que pueden asumir la materia prima, los medios y las relaciones entre los agentes de la práctica educativa;
- En segundo lugar, y basado en la explicación anterior, se diseñarán tres modelos típicos de práctica educativa de acuerdo al elemento que asuma el papel predominante;
- Por último, se analizará la relación entre esos modelos típicos y el elemento determinante de los mismos, es decir, el "producto" de la práctica educativa, recuperando su significado objetivo con respecto al resto de los sistemas sociales.

Aclaremos además que en el presente trabajo se enfatizará el análisis de las características que puede asumir la práctica educativa en las ciencias sociales. Trataremos de hacer una presentación sistemática de una serie de lineamientos generales de un proyecto de transformación de la organización curricular, tendientes a que la práctica educativa de las ciencias sociales en la Universidad Latinoamericana desarrolle enfoques teóricos y metodológicos adecuados al tratamiento de la problemática nacional y latinoamericana, brindando aportes acerca de las características, causas y consecuencias de nuestros procesos sociales y políticos. Práctica educativa fundamentada en una investigación que, reconociendo el carácter específico de la ciencia social, tenga un sentido interdisciplinario y esté destinado a satisfacer fundamentalmente los requerimientos del medio social en función de los intereses de nuestros países.

III. CARACTERISTICAS QUE PUEDEN ASUMIR LOS ELEMENTOS DE LA PRACTICA EDUCATIVA

A. Los conocimientos

El problema de la estructura del conocimiento en el interior de la práctica educativa, refiere a la dialéctica fundamental entre el sujeto cognoscente y el objeto conocido, relación cognoscitiva entre el sujeto y el objeto. Esta relación puede adquirir dos formas típicas fundamentales: la de unilateralidad o la de totalización de la misma.⁷

En el primer caso, la ideología conduce a la relación sesgada con el objeto y de esta manera, el conocimiento tiende a estructurarse en forma compartimentalizada, negándosele por tanto, la autoconciencia de su implicación en el interior de una formación "teórica ideológica". En el segundo caso se pretende que la recuperación teórica del objeto se realice sobre la base de una construcción totalizante que reproduzca la complejidad estructural del mismo; por tanto, el conocimiento más que segmentario aparece estructurado en núcleos significantes en el interior de una "formación teórico ideológica".

En base a esta dialéctica fundamental, trataremos de establecer la naturaleza de las formas típicas de estructuración del conocimiento: formas

disciplinaria, multidisciplinaria e interdisciplinaria (problemática).

1. Criterio disciplinario:

Es el criterio de ordenamiento más antiguo y aún hoy día, más extendido. El criterio disciplinario conduce al ordenamiento de conocimientos relativo a una área de objetos o fenómenos restringidos, realizado de acuerdo a normas, definiciones o convenciones previamente establecidas. El criterio principal de tal ordenamiento es la lógica propia de la disciplina o materia. Se interrelacionan conceptos, principios y hechos, y todo este cuerpo sistematizado de conocimientos sirve de base a la práctica educativa.

Quienes defienden esta forma de ordenar el conocimiento para la enseñanza, indican que este tiene muchas ventajas, ya que:

“la estructura de la disciplina muestra interrelación del campo de conocimientos y unifica su campo organizándolo lógicamente para que el conocimiento pueda ser usado eficientemente. La organización disciplinaria de los contenidos de los distintos campos ayuda a los maestros a seleccionar la materia específica que puede ser bien estudiada” (14:222).

Se señalan también, como ventajas de esta forma de organizar los conocimientos, el que permite identificar más fácilmente los aprendizajes específicos y su consecuencia, la evaluación. Además, se afirma que es la forma más coherente de transmitir la herencia cultural y obliga a los profesores a estar bien preparados intelectualmente. (13:84).

En realidad, el criterio disciplinario para la organización de los contenidos de la práctica educativa, quizá fuese de utilidad en la Universidad de otras épocas. Hoy, ha conducido a una serie de defectos en el diseño curricular de la práctica educativa, que lo hace inadecuado para el enfrentamiento de los problemas de nuestros países, los cuales comúnmente no son contemplados en los currícula de esta naturaleza. Además, pueden ser señalados como defectos principalmente los siguientes:

- a. Presenta el conocimiento atomizado, separado en compartimientos, sin que se ad-

vierta la relación entre ellos. Lo anterior está en oposición a los requerimientos de la estructura propia del conocimiento que es sintético y global.

- b. Es falso o artificial porque está basado en una organización que no tiene relación con la realidad, ni con las aplicaciones en la vida.

Por lo demás, autores que en líneas generales se adhieren a este criterio, reconocen que mediante esta forma:

“... el conocimiento aparece fragmentado y segmentado, de manera que los alumnos no pueden hacer pleno uso del mismo en otras situaciones en que podría resultar apropiado” (14:223)

Lavados comenta que:

“... la docencia disciplinaria no sirve a la necesidad de enseñar los problemas en su complejidad real, complejidad que escapa a los estrictos límites de áreas y disciplinas...” (6:54)

2. Criterio multidisciplinario:

Se le asigna en la literatura curricular y en general, diversas connotaciones al término multidisciplinario. Usualmente se entiende por tal la interacción entre dos o más diferentes disciplinas. Como tal lo entenderemos aquí, es decir como una yuxtaposición de materias alrededor del tratamiento de un tema o problema, el cual se estudia desde diferentes campos de conocimientos (disciplinas), con sus diferentes conceptos y datos, organizados alrededor del análisis de este tema o problema, pero sin que exista una verdadera superación de la fragmentación originaria entre las disciplinas. Es decir, puede haber un avance sobre la complejidad del objeto (respecto al modelo disciplinario), pero usualmente no sobrepasa la relación externa entre las disciplinas.

En conclusión; en la organización de los contenidos de acuerdo a este criterio, usualmente se integran los conocimientos de disciplinas en áreas más o menos relacionadas entre sí. Por ejemplo, ciencias naturales, ciencias sociales, etc. Por tanto

esto implica una mayor integración del conocimiento, aunque en general puede conducir a una simple organización formal y en consecuencia, se enseñan las disciplinas separadamente.

3. Criterio interdisciplinario (problemático):

Esta forma de organizar los contenidos puede asumir diversas denominaciones⁸. En el presente trabajo nos referimos al modelo interdisciplinario de problemas o simplemente, modelo problemático de organización de los contenidos de la práctica educativa. Por tal entenderemos la forma según la cual el contenido de la práctica educativa viene dado por un "problema" o área problemática, de nuestro medio social, concebidos como una totalidad concreta. De esta manera; el conocimiento tiende a estructurarse en base al proceso mismo de recuperación teórica total: la complejidad del objeto de estudio es reconstruida como tal.

Sobre un problema, su análisis y posibles soluciones colaboran distintas disciplinas que se relacionan con el mismo. No se trata de una colaboración simple multidisciplinaria donde el análisis del problema aparece como una yuxtaposición mecánica de diversas parcelas del conocimiento. Se basa en una conciencia crítica acerca de la "formación teórico-ideológica", desde la cual se genera como punto de partida fundamental, el proceso de conocimiento. Ahora bien, el desarrollo del conocimiento no se logra a través de relaciones de exterioridad entre disciplinas afines o convergentes. Más bien se trata, reconociendo la unidad compleja-estructural del objeto y su efecto sobre la estructura del conocimiento, de un proceso de conocimiento intrínsecamente orientado por el desarrollo teórico-metodológico, eje unificante del mismo.

Existe hoy una preocupación por la "desintegración" del saber en la Universidad. En varias partes del mundo se está tomando conciencia de este problema y se le está buscando solución a través del enfoque interdisciplinario planteado aquí. Esto se nota en diversas prácticas de la Universidad: en las ciencias (Francia, Alemania), o en las ciencias naturales (Japón, Inglaterra), en la investigación básica y aplicada, en el entrenamiento de investigadores, formación de profesionales y en la docencia general universitaria.⁹

La preocupación anterior puede notarse a través de las afirmaciones de diversos autores. Según Schiefelbein,

"... el interés por estos enfoques viene creciendo sistemáticamente (en Europa y USA), perdiendo su sentido los currícula enciclopédicos que aspiraban a que el alumno quedara preparado para toda su vida profesional..." (6:200)

Piaget, indica que,

"... no tenemos por qué seguir dividiendo la realidad en estrechos compartimientos hidráulicos; ni en pandos estratos que correspondan a los aparentes límites de nuestras disciplinas científicas. Por el contrario sentimos un impulso hacia la búsqueda de interacciones y mecanismos unitivos. La interdisciplinariedad ha llegado a ser pre-requisito del progreso científico y producto de la evolución interna de la ciencia". (9:40).

B. Los medios:

En la práctica educativa usualmente se denomina medios a los procedimientos, técnicas y recursos que requiere la enseñanza. En nuestro trabajo será entendido como el conjunto de técnicas y materiales unificados en el interior de un método. Para efectos de la presente exposición nos referiremos únicamente a las características que puede asumir el método en su articulación con los otros elementos de la práctica educativa. Lo anterior es así por cuanto en una situación concreta, es el método el que indica los lineamientos generales, es decir, la metodología como instancia intermedia, en la cual los procedimientos, técnicas y recursos son definidos como componentes operacionales del método, los cuales pueden variar según el objeto de la práctica educativa.

Es necesario definir con claridad los alcances que asignamos al concepto de método:

"... en el proceso de conocimiento y de la actividad práctica, los hombres se proponen determinados fines, se plantean diversas tareas. Esto lleva a la necesidad de hallar las vías que conducen mejor al fin propuesto, los modos eficientes de resolver las tareas planteadas. Estas vías, el conjunto de principios y procedimientos de la investigación teórica y actividad

práctica, constituyen el método. Si un método determinado es imposible resolver ninguna tarea teórico práctica”. (4:26).

En base a la definición general de método dada anteriormente podemos establecer nuestra definición del método de la Práctica Educativa. Por tal entenderemos el camino o vías a seguir, el conjunto de principios y procedimientos didácticos, que orientan y unifican el desarrollo de la Práctica Educativa, al asignar lugares y secuencias y significado a los distintos momentos del mismo, así como la incorporación de los distintos medios materiales.

Los elementos de la Práctica Educativa (materia prima, medios y relaciones entre los agentes), se articulan de determinada forma. Un punto de comprensión inicial de esas formas de articulación o forma de presentarse relacionados tales elementos, lo constituye la mayor o menor incorporación del método científico en la misma. Esta forma de aproximación al objeto de estudio pone de relieve la intencionalidad última de la estructura de la Práctica Educativa y nos permite diseñar el ordenamiento alternativo de la metodología de la práctica.

En una primera aproximación, podemos establecer tres formas significantes de incorporación del método a la práctica, a saber:

1. El principio rector del método, elemento unificante de la práctica, se expresa como reproducción de un conocimiento dado. *Denominaremos a esta forma enfoque formal del método.*
2. El principio rector del método se expresa como reproducción de las condiciones de producción de un conocimiento dado. Lo denominaremos *enfoque instrumentalista.*
3. El principio rector del método se expresa como producción de un proceso de producción de conocimiento. Denominaremos a esta forma *enfoque totalizante o científico*.¹⁰

A continuación veremos en que consisten los dos enfoques primeros y posteriormente, analizaremos la solución que se propone al problema a partir del enfoque totalizante o científico.

1. El enfoque formal del método:

Bajo este enfoque se concibe el método como

un conjunto de procedimientos de instrucción que deben responder a las leyes del pensamiento (momento lógico).

El método es producto de la reunión organizada (síntesis) de medidas didácticas que se fundan en conocimientos psicológicos y sobre las leyes lógicas y que, realizadas con habilidad personal de “artista”, alcanzan sin rodeo el fin didáctico previamente fijado. El maestro no posee un método, posee métodos, esto es, conocimientos metodológicos con los que está capacitado para apoyar eficientemente cada avance metodológico. A su vez, es necesario que el maestro aprenda a conocer los métodos de la investigación científica. De esta manera, aunque se trata el problema del método, la importancia y valor de ésta se agota en el maestro, depositario y único usuario. Se espera que de su “tacto” pedagógico se obtenga una combinación armónica de los elementos didácticos.

“De esta manera se garantiza el fin que orienta la práctica educativa, que emplea este método, cual es la transmisión de conocimientos por parte de la fuente de conocimiento —el profesor—, que debe impartir la supuesta verdad, cristalizada en tratados y manuales. Verdad que debe aprender el alumno en forma totalmente pasiva, acrítica” (5:80).

Para una posición de este tipo, la disciplina, la obediencia a la autoridad y el respeto al orden jerárquico es fundamental, como medio de lograr la imposición del dogma (religioso, político, filosófico, o aún “científico”). La clase magistral, el texto y el examen, son la mejor representación de esta concepción metodológica.

Puede notarse que este enfoque centrado en los contenidos fijos de enseñanza, el aprendizaje acrítico de memoria y los aspectos formales están muy lejos de permitir un tratamiento operativo de la situación de aprendizaje de acuerdo a la lógica de los principios del método científico. En oposición a esta forma de enseñanza descriptiva y de inventario, un enfoque metodológico orientado por la lógica del método científico buscará la explicación de los hechos, inquiriendo en cómo son las cosas, y procurando responder a por qué ocurren los hechos como ocurren y no de otra manera.

2. El enfoque instrumentalista del método:

Este enfoque toma como criterio pragmático

la cuestión del método; se trata de encontrar formas metódicas, técnicas y procedimientos didácticos que resuelvan de manera eficiente y económica, la conducción de determinadas fases del proceso de aprendizaje.

L. Alves de Mattos, uno de los exponentes de este planteo, caracteriza el método didáctico como distinto del método lógico empleado en la filosofía y las ciencias.¹¹

Según esta concepción, el método didáctico en contraste con el método lógico; a) orienta y regula la marcha fundamental del aprendizaje de los alumnos, siguiendo sus pasos hasta llegar a conocer las verdades, ya establecidas por el método lógico de los adultos, o adquirir los hábitos y habilidades, los ideales y las actitudes que la generación adulta considera valiosa para la vida y el trabajo. b) Es apropiado para guiar mentes inmaduras, incapaces de usar los procedimientos rigurosos del método lógico.

Es pues, más psicológico que lógico; es una concesión que se hace a la inmadurez mental de los alumnos para ayudarlos a superarla mejor e iniciarlos en el dominio progresivo de los procedimientos fundamentales del método lógico. Entonces, aparece con mayor claridad el factor psicológico en la consideración del método didáctico, aunque este factor no aparece en referencia a los procesos reales del pensamiento.

Por otra parte, debe llamarse la atención sobre el contenido ideológico-autoritario de esta concepción del método. Se busca la complementación entre los métodos didácticos y lógicos. Resuelve el problema considerando que en las fases iniciales del proceso educativo, predomina el método didáctico, el cual cede lugar al método lógico en los niveles medio y superior del sistema educativo. De esta manera, las ciencias y la investigación científica estarán ausentes de la escuela primaria.

En resumen, Alves de Mattos trabaja aspectos parciales del quehacer metodológico (procedimientos, técnicas, recursos), sin un planteo integral de sus relaciones con el proceso de aprendizaje y de pensamiento. Así el método consiste en poner en relación de manera práctica pero inteligente los medios y procedimientos con los objetivos o resultados propuestos.

Nérici, Stöcker¹², coinciden con esta línea de análisis, si bien Nérici formula observaciones correctas, al concebir el método como un elemento unificador de otras formas más específicas a través

de las cuales se concretiza, la dicotomía entre el pensamiento real y el quehacer metódico subsiste. El método es la disciplina "impuesta al pensamiento y a las acciones para obtener mayor eficiencia en lo que se desea realizar" (10:237)

Se contradice Nérici al indicar que el método "da sentido de unidad a todos los pasos de la enseñanza y el aprendizaje" y posteriormente, propone una clasificación de los métodos de enseñanza según los más diversos criterios (en cuanto a la forma de razonamiento, en cuanto a la coordinación de la materia, etc.)

De acuerdo al enfoque instrumentalista:

"... las normas pedagógicas han pasado a la historia. ... No pueden darse por cuanto la gama de cursos debe ser lo más amplia posible para contemplar la diversidad de intereses, necesidades y requerimientos de los estudiantes. Tampoco hay contenidos per se; dependen de la personalidad del joven, la motivación, el momento propicio y el método adecuado" (5:103).

De esta manera, cada profesor aplicará lo mejor de las técnicas metodológicas, prestando fundamental atención al estudiante y sus reacciones.

"El fin es ayudarle a crecer, ejercitar su propia actividad y no enseñarle lo que debe saber" (5:103).

Además el método varía con los objetivos de la enseñanza "a diversidad de objetivos, diversidad de métodos". Lo importante es que el método contemple la actividad del alumno, y el trabajo individual debe ocupar una posición relevante. No debe existir la clase magistral, en cambio debe recurrirse a diversos recursos didácticos: laboratorios, guías, bibliotecas, etc. a fin de que el estudiante esté en constante actividad.

Dentro de este enfoque, el método científico se emplea como una técnica o recurso más de la enseñanza, especialmente en el aprendizaje de las ciencias naturales. Su empleo es importante por varias razones: para lograr eficiencia en la enseñanza, mantener al estudiante en constante actividad y para que él mismo viva (reproduzca) las condiciones de producción del conocimiento por parte del científico.

Se espera que el estudiante aprenda en base a la exploración y al descubrimiento, haciendo preguntas, formulando y probando hipótesis, resolviendo problemas. Estos problemas se derivan de los grandes temas o problemas de la asignatura, aunque no necesariamente se obliga a llegar a una respuesta única.

Es indudable que la introducción del método científico como una técnica más de enseñanza, así como algunas de las formas de razonamiento y de "conducta" asociados con él, está muy por encima de la mera retención de informaciones. Dentro de la concepción que analizamos, muchos investigadores han buscado con entusiasmo una "técnica didáctica que permita cultivar las habilidades que son inherentes al método científico" (1:33). Como consecuencia son muchos los intentos de adaptaciones que se han hecho del método científico para utilizarlo como técnica docente, pero sus diferencias son tan insignificantes que hoy día se habla del método de "solución de problemas", para designar cualquier procedimiento que dé a los alumnos la oportunidad de resolver una dificultad mediante la aplicación del método científico. Lamentablemente, aunque se ha tendido a producir una mancomunidad de la práctica educativa y la práctica científica a través de esta técnica, los intentos han fracasado. Lo anterior se debe en parte a que los intentos no ven más allá de la reproducción en el laboratorio o en el aula, mediante guías, de los pasos supuestamente seguidos por el investigador. Se enfrenta al estudiante con "alguna dificultad" (problema) que debe resolver mediante el procedimiento que se le indica en la guía, sea inductiva o deductivamente.

Debe destacarse la restricción o desviación fundamental del "método de solución de "problemas": el profesor fija en términos de conducta los resultados que se pretende que el alumno obtenga al finalizar el período en el cual se ha empleado la técnica¹³.

Del análisis anterior puede concluirse que, aunque este enfoque implica un avance respecto del anterior, realmente no logra que el proceso de la Práctica Educativa se acerque a aquél que es propio del método científico.

3. Como alternativa a los enfoques anteriores, presentaremos el enfoque totalizante del método de la Práctica Educativa, caracterizado como el conjunto de principios y procedimientos didácticos orientados a incorporar la realización de un

proceso de producción de conocimientos a la práctica educativa. Pretendemos de esta manera que el método de la Práctica Educativa se base en la lógica del método científico. Lo anterior es posible por cuanto la ordenación de los pasos que se reconocen en el método científico corresponden con la secuencia que debe seguirse en el proceso de la enseñanza, especialmente aquella dirigida a desarrollar el pensamiento crítico.

Realizaremos la exposición deslindando los aspectos más generales relacionados con el método científico, entendiendo por tal el método general de la ciencia, es decir, el procedimiento que se aplica en el ciclo entero de la investigación en el marco de cada problema del conocimiento. Posteriormente, se analiza la incidencia que el método de la práctica científica tiene en la orientación del aprendizaje.

- a. El camino a seguir en tanto expresión del movimiento natural que recorre el pensamiento, es lo que define el método como general. Lo anterior significa que la ciencia se enfrenta en todos los campos del conocimiento con un sólo método. No hay diferencia de estrategia entre las ciencias; las ciencias especiales difieren tan sólo por las técnicas que usan en la solución de sus problemas particulares, pero todas comparten el método científico general.

El método no es una suma mecánica de diversos procedimientos de investigación, elegidos por los hombres a su antojo, sin relación alguna con los propios fenómenos investigados, sino que está condicionado en gran medida, por la naturaleza de esos fenómenos y las leyes que los rigen. Por eso cada campo de la ciencia o de la práctica elabora metodologías particulares.

Lo anterior significa que la naturaleza del objeto en estudio dicta los posibles métodos especiales o técnicas del tema o campo de investigación correspondiente: el objeto (sistema de problemas) y la técnica van de la mano. La diversidad de la Ciencia está de manifiesto en cuanto atendemos a sus objetos y sus técnicas; y se disipan en cuanto se llega al método general que subyace a aquéllas técnicas. En conse-

cuencia, las metodologías particulares están determinadas por las formas particulares de desarrollo que asume la realidad concreta a investigar.

Aunque se ha diferenciado entre método general y particular, es necesario destacar que existe entre ambas una estrecha relación. El método particular toma elementos, sigue el movimiento marcado por el método general.

La instrumentalización técnica de los métodos particulares en una situación concreta, requiere la elaboración previa de una metodología general. Ello implica una traducción de los principios generales, leyes y categorías aportados por el método general en respuestas integradas a una situación dada y para ciertos y precisos objetivos.

Este esquema es transferible al problema del método en el contexto del aprendizaje escolar. El método didáctico asume las características del método general, en tanto define los principios, leyes, categorías y normas básicas que deben orientar el proceso de aprendizaje en la escuela, independientemente del contenido específico que caracterice dicho aprendizaje. Por otra parte, estos principios, leyes, categorías y normas se elaboran en consonancia a aquellos que sigue todo proceso de conocimiento y de actividad práctica.

A partir del esquema básico que aporta el método didáctico, se elabora una metodología que sintetiza e integra todos los aspectos que hacen a la instrumentación del proceso de aprendizaje. Como concreción del método didáctico, esta metodología define constantes metodológicas desde las cuales se producen elaboraciones específicas, por su atención diferencial a campos de conocimientos y a etapas evolutivas, definiendo de ese modo metodologías especiales. En resumen, a partir del esquema básico que aporta el método didáctico general, se elabora una metodología específica para cada disciplina o campo del conocimiento que sintetiza e integra todos los aspectos que hacen a la instrumentación del proceso de aprendizaje en cada uno de esos campos del conocimiento.

Es necesario aún profundizar en algunos

principios y categorías del método de la ciencia, que asume fases en constante interrelación dialéctica, y su necesaria correspondencia con las formas del aprendizaje humano, a fin de establecer más claramente las implicaciones que éste tiene en el proceso de la práctica educativa.

El método y sus fases no se plantean en forma dissociada y agregada, desde afuera, a la actividad humana concreta. Por el contrario, el ser humano opera sobre la realidad con un método. Este método se halla en constante transformación, por su interrelación con el medio y responde a las formas básicas del aprendizaje humano. Sus etapas son: prácticas-conocimiento teórico-práctico.

El hombre conoce las propiedades de los objetos, en principio, por el hecho de entrar en contacto práctico con los mismos. Actúa sobre los objetos para apropiarse de ellos y transformarlos. Estos objetos forman parte de una realidad objetiva. Es decir, de un mundo donde objetos y fenómenos que están vinculados entre sí por los más diversos nexos y relaciones: causales, temporales, espaciales, condicionales, etc. La realidad se manifiesta, por lo tanto, en objetos y fenómenos integrantes.

La primera toma de contacto entre esa realidad objetiva y el ser humano se da a través de la experiencia, de la práctica. Experiencia significa acción, práctica social; no puede en modo alguno, tener sólo carácter individual y subjetivo o circunscribirse a una mera contemplación pasiva de la realidad objetiva.

Es necesario tener en cuenta, sin embargo, que por importante que sea la forma sensorial del conocimiento, ésta de por sí no hace posible penetrar en la esencia de las cosas, descubrir las leyes de la realidad. Es precisamente en esto en lo que estriba el objetivo principal del conocer. Los datos de la experiencia son elaborados y generalizados por el pensamiento humano. La actividad de pensar se realiza de diversas formas: inducción y deducción, análisis y síntesis, formulación de hipótesis y teorías.

El punto de partida del quehacer metódico-

co requiere, desde esta perspectiva, denotar hechos y relaciones empíricas que no aparecen en forma aislada. Así la percepción inicial implica síntesis. Esta síntesis inicial tiene un carácter global y difuso, proporciona el individuo sólo una impresión general de los objetos o fenómenos. Sin embargo, es orientadora del estudio analítico posterior porque en ella ya se ponen de relieve aspectos característicos del conjunto.

La síntesis elemental, como punto de partida de la investigación teórica y la práctica, nos permite reforzar la interrelación permanente entre método y proceso de pensamiento.

En la práctica inicial, concretada por la interrelación (dialéctica) de hombre con el mundo objetivo, el pensamiento humano realiza una primera síntesis de carácter elemental. Con el posterior desglose de los elementos intervinientes, la actividad sintética del pensamiento va a dar paso, en un movimiento que nunca es lineal, a una etapa analítica. Análisis y síntesis son las formas básicas del pensamiento que nunca se dan aisladas, sino que se realizan conjuntamente y a la vez, constituyen los momentos comprensivos de las restantes formas de pensamiento: comparación, abstracción, generalización, concreción, inducción, deducción.

Todos estos procesos se entrelazan en formas múltiples; ninguno puede llegar a resultados fructíferos sin los otros. De este modo, el proceso de análisis orientado en la síntesis inicial, posibilita la selección de ciertos elementos que integran los objetivos o fenómenos de la realidad (rasgos-propiedades, nexos-relaciones) a fin de estudiarlos con mayor amplitud y profundidad para su conocimiento integral. Se parte de un análisis elemental, de carácter unilateral, donde las partes que integran al todo son destacadas en el mismo plano, sin uniones entre sí; y se arriba a través de análisis cada vez más complejos (que involucran síntesis permanentes) a un análisis multifacético. Este en cuanto permite elaborar un sistema orientado en

sentido determinado, resulta ya anticipador de la síntesis final.

La síntesis final tiene carácter totalizador. Constituye el producto de este proceso y a la vez, genera nuevas contradicciones. Constituye un resultado nuevo desde el punto de vista cualitativo y también, un nuevo conocimiento de la realidad.

Los pasos hasta ahora descritos destacan, en alguna medida, el conocimiento teórico emergente de una práctica concreta como fuente de conocimientos. Importa subrayar que la práctica, al término del proceso, cumple una función de validar o no los resultados del análisis teórico: opera como un criterio de verdad.

- b. Implicaciones del enfoque totalizante del método sobre el proceso de aprendizaje de la práctica educativa.

Hecho el análisis anterior sobre el método de la ciencia, estamos en capacidad de determinar en qué medida influye en la orientación del proceso de la práctica educativa.

1. Si entendemos que el punto inicial del conocimiento es una práctica concreta sobre la realidad objetiva, la situación del aprendizaje debe ser real.

Usualmente, el docente debe ser tan hábil como para "inventar" una situación aparentemente problemática y generadora de actividad en el grupo de aprendizaje. Lo anterior se torna difícil puesto que los temas a enseñar están determinados primero y después se buscan los problemas.

Es más válido seleccionar situaciones concretas si se toma en cuenta que son ellas las generadoras de "problemas" destacados como tales en el interior de la interacción del sujeto con un contexto histórico-social determinado. El problema tiene este carácter porque deriva no de la estructura de una ciencia, sino de la realidad socio-política en que está inmerso el sujeto.

Al enfrentar un problema, éste aparece en sus relaciones con otros problemas, en una realidad concreta donde todos ellos coexisten y se interrelacionan. Cuando la práctica educativa tiene por objeto una relación de apropiación "problemática" es claro que el ordenamiento de tal proceso en forma global se acerca a aquél que es propio del método científico. Vale decir, la profundización o complejización del proceso de aprendizaje sigue en gene-

ral, el camino de penetración cognoscitiva del objeto por parte del científico.

2. La orientación de la práctica educativa plantea prioritariamente una definición acerca del método como factor unificador; la explicitación en este sentido, como requisito previo, permite la elaboración de una metodología, única forma de dar coherencia al proceso y lograr resultados efectivos.

Quiere decir esto que para la implementación del método en situaciones concretas de la práctica educativa, es necesario elaborar una metodología como instancia intermedia, en la cual caracterizamos a los procedimientos, técnicas y recursos como componentes operacionales del método y puesto que este no es observable, se puede inferir a través de la utilización que hagamos de dichos componentes en la práctica educativa.

Pero los procedimientos, técnicas, y recursos aislados, no actúan como indicadores en este sentido. La concepción del método que subyace en la orientación general del proceso se revela a partir de:

- a. La determinación de criterios para combinarlos.
- b. La relación que a través de una metodología se da entre ellos y otros elementos de una situación de aprendizaje en la práctica educativa (objetivos, contenidos, formas y criterios de evaluación).

La práctica educativa nos demuestra que en general, se ha pasado por alto estas reflexiones acerca del método. Esto no significa que el método estuviera ausente; opera aún al margen de la conciencia del educador, como traslación mecánica de los métodos particulares de diferentes campos del saber al aprendizaje escolar. Lo cierto es que, en tanto no se analiza de modo explícito, no se elabora una metodología en consonancia que guíe la práctica educativa. Esto conduce a la aplicación aislada e inconexa de formas metódicas específicas y se cae en una posición instrumentalista. En la situación descrita, subyace una concepción del aprendizaje, y por tanto, de un método. Entendido en cambio como elemento unificador —sistemizador del proceso— el método define las líneas básicas para el planeamiento de la práctica educativa y los elementos que la integran.

3. El método determina también, un aspecto sustancial en la realización concreta del proceso de

la práctica educativa: el tipo de relación a establecer entre docentes y alumnos. El tipo de relación en el aula marca las posibilidades que se abren los límites que se imponen y los resultados que se obtienen.

4. En cuanto a los contenidos, bajo esta concepción totalizadora del método, dejan de ser una categoría básica, importante en sí misma. Por lo tanto, el criterio organizativo que aparece como adecuado para los mismos es el de área problemática, en cuanto síntesis de investigación y docencia.

C. Las relaciones entre los agentes de la práctica educativa

Es posible señalar al menos, tres tipos de relación entre educador-educando, en base a los roles que asume cada uno de estos agentes en el proceso de la práctica educativa.

1. Un tipo de relación centrado en el profesor: En esta se coloca en el centro de la práctica educativa al docente, con su tradicional función de fuente transmisora de conocimientos. Su imagen es un conjunto de virtudes y la personificación especial de la asignatura. Esto ha definido la educación superior como monolítica y con una comunicación y relación vertical entre el educador-educando.

Existe un traspaso de conocimientos de un polo mayor a un polo menor, descartando cualquier utilización de recursos didácticos. De esta manera, el educando asume un papel totalmente pasivo y receptivo. El aprender, pasivo y mecánico, depende especialmente de la habilidad del educador.

2. Un tipo de relación centrada en el alumno: en el modelo centrado en el profesor el elemento motor no es el desarrollo de la persona, sino la adquisición del máximo de conocimientos recibidos; se ignora la complejidad de la personalidad humana y la infinita variedad de individualidades, de temperamentos, aspiraciones y vacaciones. En el modelo centrado en el alumno se tiene en cuenta el individuo, sus capacidades, sus estructuras mentales, sus intereses, motivaciones y necesidades. El alumno ocupa el centro del acto educativo. Este es más libre de decidir por sí lo que quiere aprender. Se establece un predominio del proceso de aprendizaje sobre el proceso de enseñanza.¹⁵

De esta forma se pasa a una relación en la cual se pone exagerado énfasis en el individuo. El profesor pierde parte de su autoridad y más bien guía,

examina, supervisa, anima y otorga ideas, para que el alumno considerando sus propios valores, alcance conclusiones que solamente hace internas y no vuelca al medio externo.

Sin embargo, el alumno en esta relación, es aún un ser pasivo, entiende que su función es más que todo profesionalizante a objeto de servir a los miembros de la sociedad, pero dentro de los marcos y valores que él no alcanza a internalizar como tradicionales.

El principio fundamental de este enfoque es la autodeterminación y libertad del alumno, en sustitución de la autoridad y la fuerza como medio para lograr el aprendizaje. Se propone recurrir a la curiosidad, necesidades espontáneas e intereses del alumno por el mundo que lo rodea.

Indudablemente este enfoque centrado en el alumno constituye un avance importante sobre el que ubica como centro de las relaciones al profesor. Sin embargo, aunque la libertad para los alumnos no es errónea, hay autores, que afirman que éste ha sido pervertida casi siempre. Según E. From (8:9), en el modelo centrado en el profesor, este ejerce la autoridad evidente en forma directa y explícita. En el modelo centrado en el alumno, la autoridad es anónima. Es decir, se finge que no hay autoridad, que todo se hace con el consentimiento del individuo, pero en realidad no es que la autoridad haya desaparecido, ni siquiera que sea más débil, sino que la autoridad evidente de fuerza se convirtió en autoridad anónima de persuasión y sugestión. Se alimenta la ilusión de que todo se hace con el consentimiento del alumno, aún cuando ese consentimiento se le extraiga mediante una manipulación sutil¹⁶.

Lo anterior se ve ejemplificado claramente en la reciente obra de Alfonso Oliveros, quien con su enfoque funcionalista, señala que la escuela como parte del sistema social cumple unas funciones o da una contribución al mismo y que finalmente, el profesor como parte de la escuela, da ciertos aportes a esa totalidad. En este sentido, la formación de los profesores debe estar en directa dependencia de las funciones que como tales, tienen frente a la escuela y la sociedad. Esta dependencia funcional es la base de la justificación del mantenimiento de la autoridad, así:

“... el maestro: decide lo que es importante; planea los resultados del aprendizaje; usa la materia de enseñanza para producir cambios de conducta, desarrolla mé-

todos; se procura materiales; guía el aprendizaje; se relaciona activamente con sus discípulos; ayuda a estos en su adaptación; evalúa sus adelantos...”(11:137)

3. Tipo dialogizante: Bajo este modelo los roles del docente y alumno sufren una notable mutación. No se trata sólo de incorporar conocimientos, sino también, capacidades, habilidades y destrezas, pero mediante la aproximación a la realidad para transformarla y no mediante un ajuste acrítico a la misma.

El docente no puede ser el único emisor. Hay un intercambio permanente de roles y el alumno participa activamente en la elaboración del conocimiento. Como este no se considera algo acabado, terminado, se inscribe en la relación docente-alumno en un modelo de tipo cooperativo, de permanente interacción entre ambos términos. El docente antes que dirigir orienta el proceso de aproximación al conocimiento, ayuda a penetrar a la realidad en su esencia, formula hipótesis, facilita selección de los medios que permitan su comprobación, incentiva a la participación activa, promueve la búsqueda de relaciones y estimula los procesos de análisis, síntesis, inducción y deducción.

En esta concepción se invalida una visión estática acerca de los roles docente-alumno. Diferentes papeles se intercambian entre ambos, según los requerimientos del proceso. Se trata entonces, de una relación de colaboración, aunque se dé entre sujetos con distintas funciones.

Esto plantea como requerimiento básico la intervención de los alumnos en las tareas de planificación de la práctica educativa. Deben ser partícipes en la determinación de metas y medios de alcanzarlas. Idéntico criterio se da respecto a la evaluación. Este aspecto lo diferencia notablemente de los dos enfoques anteriores en donde, a lo máximo, el alumno tiene una participación restringida al momento de la replanificación.

Estas características son las más corrientemente indicadas para describir la naturaleza de este modelo dialogizante. Sin embargo, ellas se refieren fundamentalmente a las modificaciones que sufren un nivel de las relaciones entre los agentes: aquel que refiere a la interacción entre profesor y alumno.

Nos interesa destacar especialmente, que además de estos cambios en las relaciones profesor-alumno, aparece otro fenómeno que a nuestro jui-

cio es, de fundamental importancia. Nos referimos al fortalecimiento e intensificación de la probabilidad de interacción en los otros dos niveles posibles del cuadro relacional: el vínculo alumno-alumno y profesor-profesor.

Con la relación alumno-alumno se quiere indicar que aquellos agentes que en general, ocupan la situación de sujetos hacia los cuales va dirigida la práctica educativa que se ejerce en un aparato institucional, ocupan en ciertos momentos específicos y concretos del proceso, la totalidad de los roles que define la naturaleza del trabajo de transformación educativa. Como consecuencia de ello, se genera la necesidad de racionalizar e implementar modalidades de trabajos grupales, operando sobre la base de una superación de la pasividad tradicional por la participación activa de los agentes.

La relación profesor-profesor refiere a dos tipos de transformaciones fundamentales. Por una parte, la superación del aislamiento disciplinario por parte de esos agentes. Por la otra, la incorporación de los educadores a un proceso constante educativo en el interior mismo del aparato institucional. Este proceso de transformación se realiza sobre la base de la formación de equipos interdisciplinarios, operando en una efectiva integración dinámica, pero mediatizado su trabajo por las relaciones con los alumnos que definen el proceso global de la práctica educativa.

IV. TIPOLOGIA DE LOS MODELOS DE PRACTICA EDUCATIVA.

Según se dijo anteriormente, el diseño de la tipología de la práctica educativa, se realiza en base a dos dimensiones:

- El elemento dominante que caracteriza globalmente esta estructura; y
- Las formas específicas que asumen cada uno de dichos elementos.

Proponemos tres modelos de práctica educativa, cada uno caracterizado en el Cuadro No. 1, a partir de las siguientes variables: conocimientos, método y relaciones entre los agentes de la práctica educativa. A partir de la tipología que se presenta y la caracterización de los tres modelos, podremos establecer el producto de la práctica educativa o sea, el efecto objetivo de la misma, que surge de la forma específica de articulación de cada uno de los elementos entre sí y de estos con los distintos subsistemas sociales, fundamentalmente con el nivel ideológico en donde esta práctica está inmersa.

TIPOS DE PRACTICA EDUCATIVA

TIPOS ELEMENTOS	DISCIPLINARIO	RELACIONAL	CIENTIFICO
Método	Formal	Instrumentalista	Totalizador*
Conocimientos	Disciplinario*	Disciplinario o Multidisciplinario	Problemático
Relaciones	Centrada en el profesor	Centrada en el alumno*	Múltiple

* Elemento dominante

A. Modelo de práctica educativa disciplinaria

Como se indica en el cuadro anterior, este modelo de práctica educativa, se caracteriza por el ordenamiento disciplinario de los contenidos, el empleo de una metodología de la enseñanza sujeta a la lógica formal y un tipo de relaciones verticales entre los agentes, centradas en el profesor y evidentemente jerarquizante.

El elemento dominante que caracteriza globalmente este modelo de práctica educativa es la forma que asumen los contenidos en el interior de la relación de apropiación, lo cual determina la forma específica que asumen los otros elementos. La finalidad fundamental de esta práctica educativa lo constituyen la apropiación y reproducción de un conocimiento "dado". Para este efecto la clase magistral, los tratados y los manuales son un modelo indispensable de la misma.

Dichos conocimientos no están referidos a una realidad concreta, ni existe incorporación alguna de metodología científica moderna dirigida a la autocomprensión e interpretación crítica de la realidad social. Lejos de lo anterior, los contenidos se dan como dirigidos a alguien que "se prepara a vivir en un vacío social de una sociedad inexistente" (57:186). Además, la forma en que se transmiten, atomizados, especializados, hace que se produzca la "neutralización" de los mismos. Es decir, se transmiten los contenidos de tal forma que lo que tiene de crítico el fragmento de la ciencia suministrado, queda borrado, reducido al mínimo. Se transmite a quien va a desempeñar una función determinada, los resultados de la investigación sobre todo los necesarios por su utilidad para el sujeto.

Como consecuencia de esta transmisión del conocimiento, se produce un individuo que es un "técnico", es decir, un individuo que aunque también pide el derecho a la crítica, ésta no pasa las fronteras de la tecnocracia; de esta manera contribuye "eficientemente" a la conservación de la estructura vigente.

Este tipo de práctica educativa, en la cual no cabe el diálogo educador-educando, con su carácter jerarquizante condiciona a los individuos para las actitudes disciplinarias y sumisas que deberán aceptar más tarde en la vida social ante otras jerarquías (12:29).

Según Frondizi, "Es fácil advertir que la Educación Latinoamericana en sus tres niveles, sigue la

práctica educativa tradicionalista, salvo intentos esporádicos de introducción de formas progresistas (5:51).

El producto es el resultado de la transformación de la relación de apropiación originaria de los conocimientos por parte de los agentes, así como su significación social. El producto de esta práctica educativa disciplinaria tiene como finalidad inculcar al alumno los valores fundamentales contenidos en la herencia cultural y ajustar al individuo a la manera como la sociedad está estructurada. De esta forma, este modelo tiende a conservar el statu quo y la herencia general de las generaciones pasadas, en base a una relación unilateral y sesgada con el conjunto del saber.

La práctica educativa según este modelo, tiene simplemente a proveer las "necesidades" sociales y constituye solamente un entrenamiento. Se margina de los conflictos sociales y de las verdaderas necesidades. Esto en especial se debe a que es excesivamente profesionalizante en desmedro de una formación cultural y humanista científica para que los estudiantes puedan participar en el proceso de cambio.

No está comprometida con el desarrollo general del país. Procura evitar todo enfrentamiento y análisis científico con la realidad. Sólo está comprometida en parte con el desarrollo tecnológico. Aún así, el tipo de formación ofrecida no se correlaciona con las exigencias de recursos humanos de alto nivel que el avance tecnológico, social y científico requiere. En resumen, su función es la de educar las nuevas generaciones en las formas tradicionales de actuar y de pensar.

B. Modelo de práctica educativa relacional

Este modelo se caracteriza por el ordenamiento disciplinario o multidisciplinario del contenido, la metodología de la enseñanza dirigida con un sentido pragmático, pero fundamentalmente se distingue por ubicar en el centro del proceso el alumno.

Este modelo de práctica educativa conduce al igual que el anterior, a un extremo, al descuidar los contenidos y dar importancia fundamentalmente a la actividad del alumno. Se reduce la educación a la simple actividad del sujeto. Por otro lado, aún cuando se practica el trabajo multidisciplinario, este no supera la atomización del conocimiento y la

neutralización del aspecto crítico originado en la ciencia.

En el nivel superior de la enseñanza, este modelo puede ser caracterizado mediante los siguientes aspectos:

- Centra su atención en el proceso de aprendizaje (aprender a cómo aprender).
- Incluye activamente al estudiante en el aprendizaje para que asuma la responsabilidad del mismo.
- Ayuda a que el estudiante busque activamente la información y a que identifique y haga uso efectivo de los recursos a su alcance.
- Espera que el estudiante aprenda a encontrar y a usar la información necesaria para la resolución de los problemas.
- Espera que el estudiante aprenda en base a la exploración y al descubrimiento, haciendo preguntas, formulando y probando hipótesis, resolviendo problemas.
- Centra su atención en el proceso educativo de identificación y de resolución de problemas de la vida real con varias soluciones posibles. No hay un experto ni existe una respuesta exacta única.
- Formula objetivos definidos claramente y basados en las necesidades del estudiante.
- Incluye al estudiante en la identificación de sus propias necesidades y de sus propios objetivos de aprendizaje.
- Incluye al estudiante en la valoración y evaluación de la experiencia de aprendizaje, de la información obtenida y del progreso hacia los objetivos.
- Centra el interés en el logro individual del estudiante en relación a sus objetivos y necesidades.
- Centra la actividad en ayudar a que el estudiante aprenda a trabajar en forma cooperativa en las actividades que se orientan a resolver problemas.
- Centra la atención en las discusiones del grupo y en las actividades, que los propios estudiantes dirigen y evalúan.
- Se trabaja en base a una comunicación franca entre los estudiantes y entre estos y el profesor.
- Evita los consejos y más bien ayuda a que el estudiante explore alternativas y las a-

poya para que tomen sus propias decisiones.

- Estimula a los estudiantes para que le den ideas, sugerencias y críticas y también los incluye en la toma de decisiones.
- Promueve una actitud interrogativa y un descontento constructivo así como la confianza en los propios juicios del estudiante.
- Intenta desarrollar un clima de franqueza, confianza e interés dentro del grupo, en donde haya el máximo de retroalimentación para que cada persona reciba la información que él necesite para su desempeño y progreso.
- Estructura el curso de modo que los problemas imprevistos se consideren como oportunidades de aprendizaje (15:17).

En cuanto al producto de este modelo relacional, presenta algunas características similares al anterior; se diferencia en que el individuo aprende a reaccionar inteligentemente al cambio producido, poniendo a disposición de éste, cierta capacidad intelectual y emocional, como también técnicas específicas para interactuar en la dinámica de cambio. Pero en general, el proceso de transformación de la relación de apropiación originaria culmina en un tipo de relación con los conocimientos objetivos de las mismas características que las del modelo anterior. En resumen, el proceso educativo es realizado en el marco más general de "socialización" (ideologización), asumida como válida "natural" y no conflictiva por la intensificación de la dinámica relacional entre los propios agentes de la práctica educativa¹⁷.

De esta manera, el tipo de recursos humanos que se genera no influye en el cambio social; produciéndose simplemente el tipo y cantidad de recursos humanos que la tecnología industrial y la estructural imperante requiere para mantener su status. Hay una adaptación más dinámica al mundo, ya no tan pasiva, pero no se problematiza toda o parte de la estructura de atraso, enfatizando la técnica por la técnica.

Debe llamarse la atención en el sentido de que si bien se preparan los recursos humanos para el aparato productor, cuyo nivel y tipo de preparación ha de ser elevado y adecuado a aquellos requerimientos, el número ha de ser relativamente

reducido y adaptado a las necesidades de la empresa moderna, característica de las sociedades industrializadas.

C. Modelo de práctica educativa científica

Este modelo de práctica educativa se caracteriza fundamentalmente por el carácter totalizador del método, el cual se basa en la lógica del método científico para desarrollar el proceso de la práctica educativa a partir de una relación primaria como una estructura problemática (interdisciplinaria) del conocimiento objetivo. La práctica educativa, pretende en esta forma hacer que el proceso de aprendizaje, siga en general, el camino de penetración cognitivo que usualmente realiza el científico. La práctica educativa científica pretende orientar el conjunto de principios y procedimientos didácticos unificados en el interior del método, a la producción de un proceso de producción de conocimiento.

La aplicación del método totalizante y unificador de la práctica educativa científica a situaciones concretas hace necesario la elaboración de una metodología como instancia intermedia, la cual caracteriza los procedimientos, técnicas y recursos que se definen como componentes operacionales del método, es decir, permiten en conjunto efectivizar el método o parte del mismo en la realización del aprendizaje.

Esta concepción del método, además de definir las pautas para combinar los componentes operacionales del mismo, determina el tipo de relación que se establece entre estos y los otros elementos de la práctica educativa: contenidos, forma y criterios de evaluación, etc.

A partir de los elementos anteriores de las características generales que asume este modelo de práctica educativa en la tipología representada en el cuadro No.1, podemos puntualizar sus elementos distintivos:

1. Su método es totalizante: es decir, define los principios, leyes, categorías y normas básicas que deben orientar la práctica educativa, independientemente de la situación "problemática" objeto de la relación de apropiación. De este esquema general surge una metodología que sintetiza e integra todos los aspectos que hacen a la instrumentación del proceso de la práctica educativa, orientados a campos de conocimiento y etapas evolutivas dife-

renciales, definiendo de este modo, metodologías especiales.

2. Se desarrolla en relación a una estructura problemática (interdisciplinaria) del conocimiento. Entendemos por problema una dificultad que no puede resolverse automáticamente, sino que requiere una investigación conceptual o empírica. Siendo los problemas "el muelle que impulsa la actividad científica" (3:193), la práctica educativa adquiere de esta forma la actitud problematizadora y crítica de la ciencia.

Sin embargo, no debe entenderse que el científico (social) debe dominar plenamente todas las partes de la ciencia (social). Conocer el todo no quiere decir conocer cada una de las partes. Lo que se requiere es conocer la parte que nos interesa (el problema) y ubicarlo en el todo. De esta manera se concibe el problema como una totalidad concreta, con lo cual se logra superar la división tradicional del conocimiento y la división del trabajo, que en base a esta se establece.

3. Este modelo de práctica educativa, al emplear el método científico en el estudio interdisciplinario de una situación problemática, logra romper las formas tradicionales de docencia y la separación rígida de la docencia y la investigación.

4. La práctica educativa concebida en esta manera, implica una nueva organización del trabajo docente y nuevas relaciones entre las personas que intervienen en el proceso de la práctica educativa. También implica una redefinición de las relaciones entre la Universidad y su comunidad o la nación.

5. Está orientada a que sus agentes refuercen o desarrollen comportamientos que posibiliten una adaptación crítica al medio.

6. La experiencia de aprendizaje se produce como producto de diálogo entre educador-educando, en un sentido amplio y directo. La asimilación es clara, creadora y crítica, derivada de la implementación técnica, científica y social del currículo.

7. La evaluación es de características netamente dialógica, es decir, tanto el profesor como el alumno se evalúan mutuamente, se autoevalúan y evalúan el proceso de práctica educativa en forma conjunta y de acuerdo a una realidad nacional, o regional, donde ello tenga lugar.

8. Se pretende una formación interdisciplinaria mediante el trabajo en equipos de profesores y alumnos, a través de una participación responsable de todos en el quehacer académico, científico y social. El trabajo interdisciplinario va dirigido a al-

canzar síntesis culturales cada vez más amplias e individuos compenetrados en la problemática general de la sociedad.

El producto de este modelo de trabajo de transformación de las relaciones de apropiación originarias del conocimiento es la configuración de una nueva relación cuya característica fundamental es la tendencia totalizante, racional y crítica. Es decir, la práctica educativa cuando se realiza de acuerdo a los lineamientos propios del modelo científico, tiende a transformar las relaciones unilaterales, sesgadas o neutralizadas en una internalización compleja, estructural e integrada del conocimiento objetivo existente en una sociedad por parte de los agentes.

V. Práctica educativa y Aparato Universitario

Los modelos de práctica educativa desarrollados en este capítulo hacen referencia a formas posibles "puras" de efectivizarse la misma. Como tales, puede aceptarse que constituyen "tipos" de prácticas. Es necesario ahora, hacer algunas precisiones acerca del nivel más complejo del ejercicio articulado de las prácticas educativas en el aparato universitario.

En el aparato institucional universitario se ejercen simultáneamente los tres tipos de práctica educativa. Por tanto, aún cuando sean irreductibles

entre sí, prácticas diferenciales como las aquí expuestas pueden coexistir en un momento y en un aparato determinado.

Ahora bien, esos tipos de prácticas se articulan entre sí, en el interior de la Universidad, en relaciones de predominio y subordinación. Por tanto, en cualquier aparato institucional universitario algún tipo de práctica educativa se constituye en la dominante y orienta, dirige y da significado a las restantes.

Decimos que la práctica educativa de la Universidad es "tradicionalista" cuando el modelo de práctica dominante es el denominado "disciplinario". Cuando la forma típica "relacional" es la dominante nos encontramos frente a una práctica educativa "modernizante". Por último, denominaremos práctica educativa "revolucionaria" aquella práctica educativa que surge de la articulación de las tres formas típicas de la misma, con predominio de la "científica".¹⁸

En conclusión, las expresiones "tradicionales", "modernizante" y "revolucionaria" hacen referencia a situaciones alternativas de predominio por parte de alguno de los modelos típicos, en el interior del complejo estructural que conforma la totalidad de las prácticas educativas en un aparato institucional universitario.

NOTAS

- 1 Obviamente la mayoría de los autores centran la definición de currículo en la escuela, sin embargo, aquí se ha tenido a conceptualizarlo en su significado más amplio. En este mismo sentido puede citarse la definición dada por R. Koopman, en su obra *Desarrollo del Currículo*. Bs. As. Ed. Troquel, 1968, quien afirma que el currículo es la suma total de todas las experiencias planificadas de aprendizaje, del impacto de todos los recursos de la comunidad, sean naturales o hechos por el hombre, de toda la educación supervisada, recreación y trabajo en grupo en la comunidad.
- 2 Aquí estamos haciendo referencia a la posición reduccionista unifuncional del sistema educativo que pretende definir su "funcionalidad" con respecto a ciertos logros exigibles, deseables y adecuados, únicamente definidos con respecto a ciertas exigencias del sistema social.
Esta concepción ha sido operacionalizada especialmente por Benjamín Bloom y colaboradores a partir

de la obra *Taxonomy of Educational Objectives. Cognitive Domain*. Nueva York. David, McKay Company, 1956. La misma constituye el primer intento de categorizar los objetivos que debe perseguir la educación. A partir de esta primera clasificación de los objetivos definidos en términos de conducta para el dominio cognoscitivo, se han originado una serie de trabajos de investigación y un mayor número de divulgación sobre este dominio y especialmente sobre el efectivo. Lo anterior ha tenido una marcada influencia en la determinación del currículo y en la tecnología educativa a nivel mundial. También ha provocado una fuerte oposición por autores de diversos campos debido a las limitaciones e implicaciones de dicho enfoque. Se han señalado numerosos objeciones. Sin pretender ser exhaustivos en la exposición de las mismas, creemos conveniente citar algunos ejemplos de las mismas. Se ha afirmado que diseñar la enseñanza en términos de objetivos de conducta, fijados con anterioridad por el maestro y que

- puedan "medirse", implica que la educación es sinónimo de adiestramiento; la conducta visible del individuo no revela en forma integral los logros de la educación ni lo que el sujeto piensa; ha conducido a reducir y centrar el planeamiento curricular en aspectos semánticos y en general, de forma e incluso ha reducido la práctica educativa a la definición de objetivos operacionales, a partir de los cuales debe establecerse la estrategia instructiva; se ha dicho también, que conducen a la atomización del conocimiento con las graves implicaciones que esta fragmentación conlleva; esta concepción hace que se dejen de lado las metas relevantes que debe alcanzar la escuela debido a su difícil medición y reducción a objetivos operacionales, etc. En este mismo sentido ver el artículo de Eugene D. Nichols: *¿Son los objetivos de conducta la respuesta?* Cali, Univalle, 1975. También la obra de Ruth Beard, *Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria*, Barcelona, Oikostau ediciones, 1974.
- 3 Nos referimos aquí al esencialismo o tradicionalismo educativo, que se apoya en la doctrina según la cual el hombre tiene una esencia o naturaleza inmutable. Siendo esto así, los fines de la educación tienen que ser también inmutables, universales, absolutos e iguales en todas partes. Uno de los mejores representantes de esta posición es el filósofo neotomista Jacques Maritain.
 - 4 Esta corriente tiene sus antecedentes en el "Emilio" de Rousseau; también en Froebel, Pestalozzi y otros. Pero, es a principios de siglo cuando se produce un rápido auge de la misma, dando origen a lo que se llamó la "escuela nueva", "la escuela activa" y más tarde a la doctrina progresista. Decroly, Montessori y otros educadores europeos contribuyeron a impulsar esta corriente, la cual tiene una gran influencia en la escuela. En Estados Unidos este movimiento alcanza su mayor esplendor con J. Dewey, especialmente con su obra *Democracia y Educación*, publicada en 1906, originando la dirección del pragmatismo denominada "instrumentalismo", cuya influencia en la educación mundial fue notoria y decisiva en su país. Hoy su influencia ha decrecido; sin embargo, muchas de sus ideas están definitivamente incorporadas a la práctica educativa norteamericana.
 - 5 Nos referimos aquí a las diversas corrientes teóricas psicológicas, tales como el conductismo y la gestalt, opuestas e irreductibles, que se hallan en la base de estos enfoques curriculares.
 - 6 Esta distinción entre lo determinante y lo dominante se inspira en algunos trabajos de la corriente estructuralista francesa. Para una aplicación de tal elaboración teórico-metodológica al conocimiento político, ver el trabajo de N. Poulatzas, *Poder Político y Clases Sociales en el Estado capitalista*, México, Siglo XXI, 1971.
 - 7 En estricto sentido el objeto o materia prima de la práctica educativa es la relación de apropiación de efectos, conocimientos objetivos determinados, por parte de ciertos agentes específicos de la práctica educativa. Ahora bien, esa relación puede indicar una situación de "exterioridad" de tales conocimientos con respecto a los agentes o también un tipo de vínculo parcializado o unilateral. El proceso de trabajo a que alude el concepto de práctica educativa, tiene por objetivo o "producto" la modificación de tal relación. En función de la intención principal del presente estudio, el desarrollo que aquí se realiza, tiende a enfatizar las formas "típicas" como pueden aparecer estructurados los conocimientos en el interior de la "relación" de apropiación de los mismos.
 - 8 Es necesario indicar que esta expresión puede ser usada en literatura educativa, para expresar en líneas generales lo indicado aquí bajo el criterio multidisciplinario; incluso en algunos casos se usan formas indistintas.
 - 9 Para mayor información respecto a este problema, ver: *Caminos de la Interdisciplinariedad* de E. Neira, en Mundo Universitario No.6 Bogotá, Ascum, 1974.
 - 10 Es usual que en la práctica educativa no se dé un tratamiento orgánico y específico al método didáctico, lo cual sí se hace con otros aspectos de la instrucción didáctica, tales como los objetivos de la educación, el planeamiento a nivel del aula, la evaluación y las técnicas. Una excepción a lo anterior lo constituye el método de proyectos y el de centros de interés, lo cuales sí valorizan el carácter globalizante y definitorio del método en la organización y orientación del proceso de aprendizaje.
 - 11 Nos referimos aquí a la obra de Luis A. Mattos, publicada bajo el título *Compendio de Didáctica General*, Bs. As., Kapeluz, 1963.
 - 12 Nos referimos a la obra de Imedeo Nerici, *Hacia una didáctica general dinámica*, 2a. Ed. 1973, Bs. As. Kapeluz, y a la obra de K. Stocker denominada *Principios de Didáctica Moderna*, Bs. As. Kapeluz, 1969. Este último realiza una serie de planteos de tipos instrumentalistas respecto al método, como consecuencia de los cuales la actividad de la clase se parcializa en diversos procedimientos y técnicas, como medios para movilizarla. De esta manera, no se plantea un criterio de unidad que permita dar coherencia a los diversos procedimientos y técnicas que se utilizan.
 - 13 Por lo tanto, este enfoque queda reducido a la detección de un conjunto de conductas analíticamente establecidas y que no necesariamente indican la presencia globalizante del método como unificador del conjunto de experiencias de la práctica educativa. Los siguientes constituyen ejemplos de conductas que el profesor fija de antemano, para ser logradas por los alumnos, particularmente en actividades relacionadas con el método científico:
 - Habilidad para: pensar por sí mismo,
 - descubrir y definir problemas
 - observar con exactitud
 - expresar claramente las conclusiones
 - 14 En este sentido se encuentra orientado el trabajo de uno de los epistemólogos y metodólogos de más renombre. Nos referimos a Mario Bunge. Ver *La Investigación Científica*. Barcelona, 2a. Ed. Ariel, 1972 y *La Ciencia, su Método y su Filosofía*. Bs. As. Siglo Veinte, 1974. Aún cuando Bunge se ubica en la co-

rriente del neopositivismo lógico crítico, en este punto es coincidente con el enfoque del estructuralismo histórico, es decir, en cuanto al carácter totalizante del método.

- 15 En este sentido, ver el trabajo ampliamente divulgado de Edgar Faure, et. al *Aprender a ser*, Madrid, Unesco, 1973, el que a nuestro juicio se inscribe, en líneas generales, dentro de este enfoque. Véase especialmente el capítulo 5.
- 16 Además de este aspecto que indica E. Fromm en términos de autoridad velada, existe otra fuente de "autoridad" operante, que a nuestro juicio es globalizante de la anterior. La referencia a la libertad del alumno en términos racionalistas, desconoce que el cuadro de alternativas que aparecen como propias está indicado y predeterminado por los procesos de ideologización previos, o sea, por la constitución como sujeto social, por parte de la ideología.
- 17 Con respecto a este planteamiento es conveniente indicar que los modelos disciplinario y relacional aquí desarrollados, están en estrecha relación con las características que asumen en un momento determinado los procesos de imposición del conocimiento en

la sociedad. Muy brevemente puede indicarse que el modelo disciplinario es ajustado a las etapas que se caracterizan por la necesidad de imponer un nuevo tipo de conocimiento por parte de una clase social. El modelo relacional, en cambio, implica una integración valorativa mínima con respecto a la validez de esos nuevos conocimientos y su eje de atención se desplaza entonces a la incorporación neutralizada (orientación relacional) de los conflictos ideológicos a nivel de la práctica educativa.

- 18 La utilización de la expresión "revolucionaria" se justifica aquí por el efecto objetivo que la incorporación de la ciencia al proceso educativo, tiene sobre el aparato universitario y la sociedad total. En última instancia, queremos significar con la misma cierto tipo de resultados específicos que se producen en las Universidades y sociedades latinoamericanas cuando se incorpora y extiende el método científico y la práctica ligados al proceso de enseñanza. Ello es así obviamente, por las características propias que asumen dichos países en su situación de dependencia, especialmente en los aspectos científicos o tecnológicos.

BIBLIOGRAFIA

1. Althusser, Louis. *Elementos de Autocrítica*. Medellín. Editorial Lealon. 1975.
2. Bourdieu, P. y Passeron. *La Reproduction. Elements pour une Theorie du Systeme D'enseignement*. París. Minuit, 1970.
3. Bunge, Mario. *La Ciencia, su Método y su Filosofía*. Bs. As. Siglo XX. 1974.
4. Draheim, Heinz. "La Gesamthochschule: un modelo de movilidad", en revista *Perspectivas*. Vol. III, No.4 Madrid, Editorial Santillana, UNESCO. 1973.
5. Frondizi, Risieri. *La Universidad en un mundo de tensiones*. Misión de la Universidad en América Latina. Bs. As. Paidós. 1971.
6. Graciarena, Jorge. *Modernización y Democratización en la Universidad Latinoamericana*. Santiago. C.P.U. 1971.
7. ICOLPE. *La Evaluación Institucional Aplicada a la Educación*. Colombia. Ministerio de Educación Nacional, CENDIP. 1974.
8. Koopman. G.R. *Desarrollo del Curriculum*, Bs. As. Editorial Troquel. 1968.
9. Neira, Enrique. "Caminos de la Interdisciplinariedad", en *Mundo Universitario*. Bogotá. ASCUN. 1974.
10. Nericí, I. *Hacia una Didáctica General Dinámica*. Bs. As. Kapeluz. 1974.
11. Oliveros, A. *La formación de los profesores en América Latina*. Madrid. UNESCO. 1975.
12. Ribeiro, Darcy. *La Universidad Nueva: un proyecto*. Bs. As. Editorial Ciencia Nueva. 1973.
13. Sarubbi, Ma. Irma R. de, *Curriculum: objetivos, contenidos, unidades*. Bs. As. Editorial Stella., 1975.
14. Saylor, J.C. y Alexander W.M., *Planeamiento del Curriculum en la Escuela Moderna*. Bs. As. Troquel. 1970.
15. Wight, Albert., "La Educación Participativa y la Revolución Inevitable" en *Journal of Creative Behavior*. Vol. 4. No.4. Fall, 1974.