

REFLEXIONES SOBRE LA DOCENCIA: UNA PRÁCTICA PLENA DE INTERESES SUBYACENTES

EVA PASEK DE PINTO

mlinaricova@hotmail.com

Universidad Nacional Experimental

“Simón Rodríguez”.

Valera, Edo. Trujillo.

Venezuela.

Fecha de recepción 15-04-05

Fecha de aceptación 16-05-05



Resumen

Con la reforma educativa venezolana se necesita un docente crítico, capaz de formar alumnos críticos. Por tal motivo, el estudio pretende develar los intereses cognitivos que subyacen a la práctica del docente desde la perspectiva de la teoría crítica. Para alcanzar este propósito, se analizaron los intereses que guían la práctica pedagógica desde la perspectiva de Habermas, estableciendo una relación de correspondencia con los elementos que la conforman; se definieron las clases de experiencias, según estén regidas por intereses técnicos, prácticos o emancipatorios, caracterizando cada una. El aporte del estudio es ofrecer al lector las características de una práctica pedagógica orientada por intereses cognitivos, que permiten al docente reflexionar sobre su acción, reconocerla e introducir los cambios necesarios. Para finalizar, se ofrecen algunas reflexiones en torno a la necesidad del cambio y sus posibilidades.

Palabras clave: práctica pedagógica, docencia, intereses cognitivos

Abstract

REFLECTIONS ON TEACHING: A PRACTICE FILLED WITH UNDERLYING INTERESTS

Along with the Venezuelan educational reform, a critic teacher is needed to educate critic students. Reason why this study intends to reveal the cognitive interests underlay in teaching practices from the critical theory perspective. In order to achieve this goal, the interests guiding pedagogic practice from Habermas' perspective were analyzed, establishing a correspondence relationship with its elements. Different types of experiences were defined according to their technical, practical, emancipatory interests defining each one. The study's contribution is to offer the reader the characteristics of an interest-oriented pedagogic practice that allow the teachers to reflect on their actions, acknowledge them and perform the necessary changes. To conclude, reflections on the necessity of change and its possibilities are offered.

Key words: pedagogic practice, teaching, cognitive interests.



oy en día, debido al papel protagónico del conocimiento en los diferentes ámbitos del quehacer social todo profesional necesita reflexionar no sólo sobre su práctica, sino también sobre el conocimiento que posee y/o construye, sobre la naturaleza, el hombre mismo y la sociedad. Desde esta perspectiva, merece especial atención el profesional de la docencia, pues, tradicionalmente, se le asocia con la transmisión de conocimientos. Sin embargo, los cambios económicos, sociales y culturales actuales le exigen ampliar su rol para construir y divulgar conocimiento, no sólo transmitirlo. La divulgación del saber y del conocimiento la realiza fundamentalmente durante el proceso de enseñanza/aprendizaje que implica su práctica pedagógica.

Cabe destacar, que por ser un sujeto epistémico, cada docente tiene un punto de vista distinto sobre la enseñanza. Esta perspectiva particular de cada docente se fundamenta en sus creencias y pensamientos sobre el conocimiento y su generación, confiriéndole su propio estilo de elaboración de saberes y de transmitirlos. Tal elaboración y transmisión la realiza en su práctica pedagógica, práctica regida por intereses cognitivos; hecho que lo confirma como sujeto epistémico. Sin embargo, puede estar o no consciente de tal hecho, tener o no una epistemología ingenua, mientras no ha reflexionado sobre ella. Luego, una reflexión sobre su hacer llevaría al docente a revisar al menos tres posturas epistemológicas, las cuales se presentan a continuación asociadas con la perspectiva de Habermas (1982) y su teoría de los intereses cognitivos.

En primer lugar, se encontraría con el paradigma predominante: el empirismo lógico o positivismo lógico, caracterizado por el lenguaje de la física, el ideal de una ciencia única y un solo método científico: el inductivo; con técnicas probabilísticas de descubrimiento y el concepto de verificación como condición de toda ciencia. Frente a esta posición, Karl Popper (1985) propone el racionalismo crítico o falsacionismo, argumentando contra la inducción y destacando el carácter teórico-deductivo de la ciencia. En ese sentido, afirma que las teorías no pueden ser verificadas, pero sí falseadas y el ideal de la ciencia no es consolidar verdades, sino buscar errores. Desde la perspectiva de Habermas (1982), se detecta que ambas posturas se encuentran gobernadas por intereses técnicos, puesto que se centran en el control y en la seguridad (relativa) que brindan las teorías.

Por otra parte, Kuhn (1962), introduce las nociones de paradigma, ciencia normal, comunidad científica y sostiene que las teorías cambian cuando aparecen otras teorías rivales. Esto significa que la ciencia es sensible al contexto histórico, social y psicológico donde se origina. La tesis de Kuhn propicia la renovación de una perspectiva psicológica, fenomenológica e interpretativa del conocimiento, caracterizada por conceptos como comprensión, interpretación, hermenéutica. En este contexto conceptual tiene cabida la perspectiva de base antropológica, orientada a los significados simbólico-culturales. Al revisar esta postura y percibirla desde la perspectiva de los intereses cognitivos que postula Habermas, podemos afirmar que se corresponde con los intereses prácticos en su ontología y epistemología.

Una tercera corriente está constituida por la neodialectica o neomarxista, que parte de la Escuela de Frankfurt con orientación hacia una teoría crítica de la sociedad. Esta corriente plantea una relación teoría-práctica en la reflexión y acción. Tal acción es consciente, libre y lleva al ser humano hacia la emancipación. En el proceso, el hombre transforma su entorno y, al mismo tiempo, cambia y se transforma a sí mismo. En consecuencia, todo lo anterior implica unos intereses emancipatorios desde la perspectiva de Habermas. No obstante sus diferencias (comprensión versus transformación), las dos últimas posturas se caracterizan por proponer conocimientos desvinculados de las Ciencias Naturales, con temáticas y métodos específicamente orientados al hombre, a la cultura y a la sociedad. En ese sentido son vistas como cualitativas en términos generales.

En el ámbito de lo educativo, estos puntos de vista sobre el conocimiento inciden en las perspectivas sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje. Esto se debe a que se constituyen en creencias, normas, actitudes, valores e intereses personales de cada docente acerca del conocimiento; aspectos que inciden y/o determinan y guían su práctica.

Siguiendo las reflexiones precedentes, el propósito del estudio consistió en develar los intereses cognitivos que subyacen la práctica del docente desde la perspectiva de la teoría crítica. La relevancia del estudio se evidencia en los cambios que precisa el quehacer docente a partir de la reforma educativa, la cual exige un docente capaz de cambiar la realidad y transformarse a sí mismo.

Metodológicamente se siguió un proceso de análisis teórico y, luego, el establecimiento de una relación de correspondencias entre los elementos teóricos y los de la práctica pedagógica, para precisar y caracterizar cada clase de práctica desde la perspectiva de la teoría crítica. El informe se estructuró en cinco apartados: una introducción, la fundamentación teórica, la metodología, los resultados y las conclusiones.

Fundamentación teórica

Los intereses cognitivos

Habermas (1982, p. 198) entiende, en términos generales, que “el interés es el placer que asociamos con la existencia de un objeto o acción”. Es decir, parte de la premisa de que el ser humano se orienta hacia la realización de acciones que le suministran placer, creando las condiciones necesarias desde su racionalidad; lo que según Grundy (1991) incluye la preservación de la especie.

Habermas afirma que, más allá de la orientación del ser humano hacia la preservación de la vida y el conocimiento o racionalidad, tal orientación determina lo que se considera como conocimiento y puede aplicarse de diferentes formas a la preservación de la especie. Luego, los intereses por la preservación tienen implicaciones cognitivas y prácticas y constituyen el conocimiento de diferentes maneras. En consecuencia, el interés puro por la razón se expresa en la forma de tres intereses constitutivos del conocimiento: técnicos, prácticos y emancipadores, todos los cuales se sustentan en la necesidad de sobrevivir y reproducirse que tienen, tanto la especie humana misma como aquellos aspectos de la sociedad humana que se consideran más relevantes.

El *interés técnico* consiste en una orientación básica hacia el control y gestión del medio como el modo de lograr la supervivencia. Habermas (1982) asocia este tipo de interés con las formas de accionar de las ciencias empírico analíticas o forma de saber del positivismo. Aquí, el tipo de saber generado se sustenta en la experiencia y en la observación, propiciada por la experimentación. Para el autor, las teorías que se establecen de esta manera, están conformadas por relaciones hipotético-deductivas de proposiciones, que permiten inferir hipótesis de contenido empírico con capacidad predictiva. Se puede observar que abarca los enfoques empírico-analítico y el racionalista reseñados en la introducción.

Aplicar tales intereses a la educación deviene en el hecho de descubrir las regularidades (leyes) que determinan el aprendizaje de los alumnos. Así, el docente debe seguir las reglas y estructurar un conjunto de actividades según la norma para promover el aprendizaje. Es decir, el docente sólo necesita aplicar lo que le señala la teoría y, el aprendizaje ocurrirá. Luego, el diseño curricular por obje-



tivos está gobernado por intereses técnicos pues, al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, el producto se ajustará a las intenciones o ideas expresadas en los objetivos.

Por su parte, el *interés práctico* está orientado hacia la comprensión del medio para desarrollar la capacidad de interactuar con él, no para dominarlo. Consiste en vivir en el mundo formando parte de él, no compitiendo para sobrevivir, adentrándonos en el ámbito de lo moral. Se trata de comprender el significado de la situación, ya que el interés práctico contiene la pregunta ¿Qué debo hacer? para llevar a cabo la acción correcta en un ambiente concreto.

Construir saber por medio del significado se asocia con las ciencias histórico-hermenéuticas, en las cuales el conocimiento se concibe como captación o comprensión esencial de un mundo, cuyo acceso está mediatizado por las construcciones simbólicas del sujeto. Por consiguiente, el saber elaborado no se juzga por el éxito de su operacionalización, sino, según que el significado interpretado, ayude o no al proceso de formular juicios que propicien una actuación racional y moral. Tales acciones son siempre subjetivas e intersubjetivas en tanto que un sujeto actúa en el mundo con otro sujeto, constituyendo una interacción.

Las implicaciones del interés práctico en el diseño curricular no es de medios-fines, pues el énfasis se encuentra en el proceso y no en el producto del enseñar-aprender. Aquí, enseñanza/aprendizaje se concibe como un proceso en el que alumnos y docente interactúan con el fin de dar sentido al mundo, a lo que hacen y a lo que conocen/aprenden.

Habermas (1982) considera que el *interés emancipador*, en su sentido de autonomía y responsabilidad, constituye un interés fundamental puro, puesto que está cimentado en la razón. Así, emancipación significa “independencia de todo lo que está fuera del individuo”.

La emancipación sólo es posible en la autorreflexión que, si bien es individual, la emancipación no lo es debido a la naturaleza interactiva de la sociedad humana. En ésta, la libertad individual nunca puede separarse de la libertad de los demás y está implícita en el auténtico acto de habla, atributo que distingue y separa al hombre de los demás seres vivos. Así, vincula el interés emancipador con las ideas de justicia e igualdad. El saber generado por el interés emancipador constituye las teorías críticas: “teorías acerca de las personas y sobre la sociedad que explican cómo actúan la restricción y la deformación para inhibir la libertad” (Grundy, 1991, p. 38) y se corresponde con el enfoque reflexivo-crítico mencionado.

Un proceso de enseñanza/aprendizaje guiado por un interés emancipador, se caracteriza por tender a la libertad por lo menos en dos ámbitos: primero, en el de la con-



ciencia, mediante la autorreflexión, a través de la cual los participantes de la experiencia educativa sabrán cuándo las proposiciones hacen referencia a perspectivas deformadas de la realidad (intereses de dominación) y cuándo representan regularidades invariantes de la existencia. En otras palabras, distinguirán la diferencia entre el mundo cultural (creado y transformado constantemente por el hombre) y el mundo natural. El segundo ámbito, el de la práctica, llevará a los participantes a una acción para tratar de cambiar las estructuras en que ocurre el aprendizaje y que limitan la libertad de diferentes modos, muchas veces desconocidos.

Los intereses descritos configuran la práctica pedagógica del docente, concebida como una actividad orientada por una teoría, tal como lo precisa Freire (1990). Esta práctica, la docencia, vista desde la acción del docente, abarca actividades como el qué se enseña, a quién se enseña, cómo se enseña, en las cuales se manifiestan los intereses cognitivos del docente, tal como se puede observar a continuación.

La práctica pedagógica y sus elementos

Al analizar los distintos aspectos y actividades que integran el proceso enseñanza/aprendizaje, se puede observar que en su mayoría están referidos a la interacción docente/alumno/conocimiento. En tanto práctica se ve afectada por cierta subjetividad del docente, subjetividad que comprende su trayectoria, su formación, su saber, sus motivaciones, angustias, así como sus intereses. Es decir, los intereses cognitivos se encuentran en él, develándose en las respuestas a interrogantes como: ¿Quién y según cuáles criterios selecciona los contenidos? ¿Cuál es la relación de los contenidos seleccionados con los desarrollos del conocimiento en todos los niveles? ¿A quién enseña? ¿Para qué enseña? ¿Cómo enseña? Luego, estamos en presencia de distintos componentes de la práctica pedagógica del docente, espacio/tiempo donde ejerce su epistemología desde los intereses que la guían.

Qué enseña o el contenido: cuando el docente expresa que enseña o dicta tal asignatura, está haciendo explícito el qué enseña (siempre se enseña algo), y su referencia se dirige a los contenidos que constituyen la o las asignaturas. La naturaleza del contenido que enseña se puede analizar desde cuatro diferentes perspectivas: la del contenido, producto de la investigación de cada ciencia, y forma parte de la asignatura; la referida a la comprensión que tiene el maestro del saber científico respectivo (Vasco, 1995).

La perspectiva del contenido escolar, o contenido seleccionado y organizado en función de la escuela. Es el contenido transpuesto del científico al escolar por especialistas, psicólogos educativos o técnicos del ministerio, en

el cual el maestro no tiene injerencia, pues, viene organizado ya en los libros de texto. Por último, la perspectiva del contenido académico o conocimiento que se movilizaba al interior de la clase. Aquí, el docente puede utilizar el saber científico de su disciplina, transformándolo para ponerlo al alcance de sus alumnos. Por otro lado, puede emplear el contenido escolar al que se hizo referencia en el punto anterior.

Independientemente de la perspectiva desde la que se mire el contenido, los intereses del docente serán técnicos, si sólo enseña los contenidos tal como se encuentran especificados. Serán intereses prácticos si reflexiona sobre ellos y, toma algunas decisiones de cambiar o completarlos por el bien de los alumnos. O bien, emancipatorios, si, en unión con los alumnos, reflexiona sobre ellos para precisar sus fines, su importancia y/o posibles transformaciones.

A quiénes enseña o los alumnos concretos y reales: de igual manera que un docente no puede enseñar sin un “algo” como objeto de enseñanza, tampoco puede enseñar sin unos sujetos concretos y reales: sus alumnos, que se interrelacionan con el contenido, con el docente y entre ellos mismos. Esta interrelación, docente-alumnos-contenidos, es la base de la interacción comunicativa en el aula y se puede analizar desde dos perspectivas: una, psicológica, y otra, socio-cultural.

El punto de vista psicológico es el que toma en consideración el docente cuando transforma los contenidos para ponerlos al alcance de sus alumnos sobre la base de los conocimientos y la comprensión que tenga de las teorías psicológicas del aprendizaje, del desarrollo del ser humano. Es decir, considera tanto la característica epistemológica de los contenidos como los aspectos psicológicos de los estudiantes. Estos últimos incluyen el plano afectivo, tanto la afectividad que siente y expresa el docente por su asignatura, como la que sucede en la relación docente-alumnos.

El punto de vista socio-cultural se refiere, por un lado, al contexto en que se encuentra la escuela; y, por el otro, al medio donde se desenvuelven los alumnos, medio que puede ser el mismo o no. El ambiente social, económico, cultural y familiar influye en todos los aspectos de la vida escolar, afectando la forma de enseñar del docente cuando toma en consideración dicho contexto para la reflexión y la acción.

Nuevamente, la perspectiva desde la que se mire al estudiante lleva implícitos diversos intereses. Freire (1990) lo refiere cuando dice que toda praxis implica una concepción de hombre y de realidad. Así, desde un interés técnico subyacente, el alumno se constituye en el objeto de enseñanza y educación, un ser pasivo que debe aprehender

de memoria los contenidos establecidos en el programa. Para un docente con predominio de intereses prácticos, es un ser humano activo, quien, como sujeto, puede tomar la decisión de aprender lo que es bueno y correcto para él y su desempeño futuro. Por último, para un docente guiado por intereses emancipatorios, el alumno es un sujeto activo, participativo que aprende en relación con los demás y con sus necesidades propias para cambiar y mejorar el proceso y a sí mismo.

Para qué enseñar o los grandes fines: El enseñar, como actividad sistemática del maestro, responde, aun de forma implícita, a la pregunta ¿para qué enseñar? Es decir, es intencional y contiene el sentido que le confieren la cultura dominante y el docente, a su quehacer diario. El para qué enseñar se puede enfocar desde dos perspectivas, si bien ambas tienen como centro al estudiante: el aprendizaje y la formación.

Desde el punto de vista del docente, el aprendizaje implica que el alumno comprenda y domine adecuadamente los contenidos y procesos de su asignatura, incluso, que sienta afecto por ella. Esta perspectiva involucra intereses técnicos ya que se orienta hacia unos resultados controlados por el docente, manejando la cultura dominante que impide la emancipación.

Cuando el maestro se refiere a la formación, habla de conceptos y procedimientos de su asignatura, así como también, de las actitudes y los valores, elementos intangibles relacionados con el desarrollo de su personalidad y su profesión. Así mismo, puede responder a unos intereses cognitivos técnicos, prácticos o emancipatorios dependiendo de que el centro de la formación sea, el control, o la comprensión, o bien, la transformación/emancipación.

Cómo enseñar o el discurso como estrategia y discurso: por lo general, esta dimensión se entiende como la utilización de estrategias instruccionales y recursos didácticos; los docentes hablan del proceso metodológico de la enseñanza. Se observa que, el cómo enseñar, se centra en el docente como transmisor de conocimientos (guiado por intereses técnicos), obviando u olvidando que el alumno también es un ente activo en el proceso del enseñar y aprender, proceso en el cual establece sus propias relaciones con el saber, lo percibe, lo transforma y lo apropia (cuando se trata de intereses prácticos y/o emancipatorios). En este punto es conveniente resaltar que el docente de hoy fue el alumno de ayer que aprendió, no las formas de enseñar que le informaron en teoría, sino



el modo de enseñanza que utilizaron sus profesores.

El cómo enseña se evidencia en el discurso que se construye en el aula y, está impregnado con las creencias y los valores propios del docente, en interacción con los pensamientos, creencias y valores de sus alumnos, en el aprender. En otras palabras, con su discurso, unido a su hacer, el docente no sólo transmite los conocimientos de su saber concreto o asignatura. Al mismo tiempo “educa”, en el sentido de hacer llegar al estudiante los contenidos de la cultura compartidos por la sociedad de la época histórica que le ha correspondido vivir, sus valores, creencias, actitudes. Igualmente, incita a la transformación y crecimiento personal, cognitivo y profesional de sus alumnos. Todo esto, dentro del contexto socio-espacio-temporal respectivo y de la concepción del saber concreto que maneja, técnico, práctico o emancipatorio.

Cabe destacar que, si como tradicionalmente ocurre, es el docente quien expone las clases, mantiene el control del progreso en el discurso; sus clases están regidas por un interés técnico. En consecuencia, seguiremos teniendo un alumno memorístico y acrítico, puesto que no hay cabida para la comprensión, ni para la transformación/emancipación.

¿Qué se evalúa?: La evaluación es un proceso inherente al hecho educativo, ya que, permite valorar el éxito alcanzado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El problema surge cuando preguntamos por el significado de “éxito”. En una práctica pedagógica orientada por intereses técnicos, el éxito se refiere a los resultados alcanzados en función de unos objetivos previstos y la evaluación se concibe separada de las actividades del enseñar/aprender.

Por su parte, la evaluación regida por intereses prácticos está integrada al proceso educativo. Significa elaborar juicios acerca de la medida en que las experiencias de aprendizaje favorecen el bien de los participantes. Así mismo, exige que los actores involucrados (docente y alumnos) sean los jueces de sus propias acciones. En la evaluación crítica, sustentada sobre intereses emancipatorios, la valoración debe ir más allá de considerar el trabajo de aprendizaje, debe abarcar una crítica de lo aprendido, así como de las interacciones que ocurren en la situación de aprendizaje.

Metodología

Tomando en cuenta que el propósito del estudio consistió en develar los intereses cognitivos que subyacen la práctica del docente desde la perspectiva de la teoría crítica, para lograrlo se establecen unos criterios operativos, los cuales sirven de pautas de comparación que permitirán a los docentes ubicarse al develar sus propios intereses



cognitivos. Con la finalidad de configurar los criterios se siguió el proceso de establecer relaciones; y, luego, se definieron las categorías o clases, caracterizándolas.

Así, en primer lugar se establecieron relaciones de correspondencia entre los elementos y cualidades de los tipos de intereses cognitivos con cada uno de los elementos de la práctica. Luego, se clasificó dicha práctica en tres categorías, según el tipo de interés cognitivo que la gobierna. Finalmente, para cada categoría, se precisó un conjunto de características que la definen según los intereses y los elementos involucrados, características que, en definitiva, constituyen los criterios operativos.

Resultados obtenidos: intereses subyacentes en la práctica pedagógica

Cuando asociamos los intereses cognoscitivos con las formas de enseñar que prefiere cada docente, podemos obtener al menos tres formas de enseñar en las cuales subyace uno de los intereses. Sin embargo, esto no significa que cada docente privilegie un tipo de interés puro. Por el contrario, en cada uno de nosotros puede coexistir una mezcla de ellos, sobre todo hoy, al encontrarnos en un período de transición. Y, se precisa período de transición, porque, al docente de la Educación Básica, cuya formación fue técnica, se le exige ser constructivista (docencia sustentada en intereses prácticos) y, al mismo tiempo, formar alumnos críticos (lo que implica intereses emancipatorios). A continuación brindamos una serie de pautas o criterios que pueden orientar al docente para identificar los intereses que subyacen a su propia práctica pedagógica.

Práctica pedagógica del docente guiada por intereses técnicos

Un docente, cuya práctica está gobernada por intereses técnicos, se caracteriza porque:

- Enseña los contenidos establecidos en los programas.
- Considera que los objetivos especifican los contenidos.
- Su enseñanza se sustenta en un plan con objetivos preestablecidos
- Siempre elabora un temario de contenidos basado en el programa oficial.
- Considera que debe reproducir fielmente los contenidos programáticos.
- Considera que la teoría es prescriptiva y trata de aplicarla fielmente.
- Trata de producir el aprendizaje aplicando las estrategias preestablecidas
- Su modo de enseñar está orientado al producto: los alumnos entregan un ensayo, terminan un ejercicio, realizan cálculos correctos, presentan piezas interesantes en manualidades o educación para el trabajo.

- Elabora cuestionarios para que sus alumnos aprendan de memoria.
- En el aula los alumnos están en filas y trabajan en silencio en su pupitre.
- Expone toda la clase todo el tiempo. Algunas veces exponen los alumnos.
- Siempre utiliza algún libro como texto guía para facilitar las clases.
- Considera importante que el alumno tome apuntes o copie del pizarrón.
- Al evaluar siempre asigna calificaciones numéricas.
- Las preguntas que formula en clase sólo tienen una respuesta correcta, pues así no se confunde al estudiante.
- Diseña pruebas objetivas y cuantificables y el alumno debe estudiar para cada una de ellas puesto que todas llevan una calificación o porcentaje.
- Los resultados del aprendizaje se juzgan en función de criterios, objetivos o contenidos ya preestablecidos (¿cuánto aprendió?).

Práctica pedagógica del docente guiada por intereses prácticos

Un docente, cuya acción sigue intereses prácticos, se caracteriza porque:

- Selecciona el contenido considerando el bien que puede lograr.
- Las tareas ejercitan el juicio sobre el bien o lo correcto de la acción.
- Su tarea como docente es interpretar el currículo y evaluarlo como texto.
- Considera que el proceso de enseñanza/aprendizaje consiste en la atribución de significados a los contenidos, es decir, su comprensión.
- Su acción educativa constituye una acción entre sujetos (docente-alumnos) y no sobre el alumno como objeto de enseñanza.
- Los participantes del proceso de enseñar/aprender son jueces del mismo, con ello saben cuando conviene una determinada acción.
- Percibe al alumno como un individuo activo que toma decisiones y no sólo un ente que cumple las reglas establecidas.
- Piensa que el resultado de la acción educativa es un estado del ser.
- Se preocupa fundamentalmente por el aprendizaje de los alumnos, entendido como construcción de significados.
- Considera que el ideal educativo es el bien: desarrollar en el alumno actitudes deseables y el compromiso con la libertad y la racionalidad.
- Considera que la finalidad es el momento del aprendizaje.
- Genera diferentes actividades basadas en la comprensión de la situación y en juicios interpretativos orientados a la adopción de una acción.
- A los planes se llega por deliberación y negociación con los alumnos.



- Ofrece oportunidades de aprendizaje con actividades fuera del aula.
- Su acción educativa tiene como centro a los alumnos y su desarrollo.
- Las actividades planeadas no dependen de objetivos pre-establecidos.
- Su evaluación es parte integrante del proceso educativo como un todo.
- Al evaluar elabora juicios acerca de la medida en que el proceso de aprendizaje y las actividades realizadas favorecen el bien o formación integral del estudiante.
- Las opiniones de otros son útiles para la reflexión, ya que los participantes deben ser los jueces de sus propias acciones.

Se destaca en las actividades de la práctica educativa reseñadas que un proceso educativo guiado por intereses prácticos tiene como ejes la deliberación, el juicio y la atribución de significado. En el proceso se puede llegar a la interpretación hermenéutica consistente en la construcción del significado a través de un acto de interpretación, proporcionando, por lo tanto, una base para tomar decisiones en relación con la acción.

Práctica pedagógica del docente guiada por intereses emancipatorios

Por último, un docente, cuya práctica está orientada por intereses emancipatorios, se caracteriza porque:

- Concibe el saber como una construcción social.
- Considera el aprendizaje como un proceso social de construcción de significados.
- Sabe que sus alumnos son participantes activos en la construcción de su propio conocimiento y lo favorece.
- Los contenidos son seleccionados mediante una negociación sustentada en la opinión crítica de alumnos y docente.
- Considera que el aprendizaje de un contenido implica que es creído y se establece un compromiso con ese saber.
- Cuestiona su práctica y la importancia social de la asignatura que enseña.
- Revisa la teoría para darle significado y examinar su valor en la práctica. Es decir, la teoría no prescribe, sólo informa.
- Su acción docente propicia y sigue a la reflexión teórico/práctica.
- Está consciente de que alumno y docente enseñan y aprenden.
- En su clase el alumno puede decidir participar o retirarse.
- Su práctica propicia la reflexión crítica sobre el saber para distinguir entre el saber del mundo natural y el saber del mundo cultural.
- Sabe que las relaciones se construyen socialmente y no individualmente.

- Propicia cambios confrontando las condiciones de los estudiantes.
- Configura un clima de libertad y diálogo, propiciando la reflexión.
- Favorece la problematización, la autoevaluación y el cuestionamiento.
- Fomenta acciones transformadoras desde una dimensión ética para que sus alumnos aprendan lo que es bueno y correcto para todos.
- La base de sus clases es la interacción dinámica de acción y reflexión. Así, planificación, ejecución y evaluación son parte integral de su acción.
- En su ambiente de aprendizaje social logra una relación dialógica.
- Reflexiona críticamente, para conocer sus valores y comprender mejor su acción, asumiendo que los valores de otros tienen la misma importancia.
- Tiene claro y actúa para promover la conciencia crítica, compartiendo el control y el poder.
- Al evaluar considera los juicios y decisiones de los actores del proceso.
- Está consciente de que los alumnos (actores principales del proceso de enseñanza/aprendizaje) controlan los juicios acerca de la calidad y significación del trabajo de la situación de aprendizaje.
- Los juicios valorativos se emiten en el marco de la ilustración y la acción dentro de los grupos de aprendizaje.
- En síntesis, es un docente con conciencia crítica y la promueve.

En las características de la práctica pedagógica referidas, se distingue que, un proceso educativo guiado por intereses emancipatorios tiene como ejes la transformación de la conciencia; es decir, una transformación de la forma de percibir y actuar en el mundo. Esto entraña la negociación, el juicio y la significación de las actividades desde la perspectiva de los actores. El proceso educativo se completa cuando se llega a la acción transformadora, pues no es suficiente la acción humana sin transformación.

Conclusiones

Develar los intereses cognitivos que subyacen a la propia práctica pedagógica incluye la reflexión sobre su correspondencia con las exigencias del mundo actual y con la educación que demanda el país. Reflexionar implica problematizar las acciones, sentir inquietudes y preocupaciones respecto de ellas. El proceso reflexivo nos permite clarificar y adquirir nuevas perspectivas, culminando en una decisión sobre posibles cursos de acción. Así, estaremos conscientes de nosotros mismos, de los otros y del mundo. La reflexión vincula el pensamiento y la acción intencional, favoreciendo el desarrollo y la transformación personal y social, autodirigidos.



Considerando que toda práctica envuelve una teoría, es posible aprender y teorizar desde la experiencia, reflexionando. Luego, por un lado, descubriremos nuestros propios sentimientos, nuestro yo. Por el otro, develaremos los intereses cognitivos que orientan nuestro modo de enseñar, nuestra concepción del alumno, de la docencia, del currículo, del aprendizaje. Es decir, objetivamos nuestra acción y observamos los posibles cambios que requiere y debemos introducir. En ese sentido, las características/ acciones que se ofrecen orientan el hallar y concienciar nuestra tendencia. Dados los tiempos de cambio que experimentamos en todos los campos del saber, podemos develar una práctica pedagógica propia, configurada por una mezcla de intereses cognitivos, en la cual predomine alguno de ellos o no.

Frente a tal posibilidad, tal vez nos preguntemos: Pero, ¿es necesario cambiar? Creo que definitivamente debemos transformar nuestra acción pedagógica hacia otra, guiada por intereses emancipatorios si queremos formar los ciudadanos que nos reclaman el país y los cambios epocales.

Tomar conciencia de que debemos cambiar nuestra forma de ver y actuar en el mundo no es fácil y, es un aspecto del proceso de transformación de la práctica que sólo se logra si realmente así lo queremos. Todos los lectores están invitados a intentarlo, asumiendo el reto que esto implica. ©

Bibliografía

- Freire, P. (1990). *La Naturaleza Política de la Educación*. Barcelona: Paidós.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículo*. 3ª. Ed. Madrid: Morata
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus, 1ª edición en español.
- Kuhn, T. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Popper, K. (1985). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Tamayo V., A. (1999). *Cómo identificar formas de enseñanza*. Santa Fe de Bogotá: Magisterio.
- Vasco, E. (1995). *Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula*. Santa Fe de Bogotá: Magisterio.

III ENCUENTRO NACIONAL Y II FORO INTERNACIONAL SEMINARIO VENEZOLANO DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA EN PREESCOLAR Y EDUCACIÓN BÁSICA



**Docentes, supervisores,
ponentes, talleristas,
seminaristas y expositores.**

Bs. 120.000

Estudiantes regulares

Bs. 90.000



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES



PROGRAMA DE PERFECCIONAMIENTO
Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE

DEL 22 AL 24 DE JULIO - 2006

**FACULTAD DE CIENCIAS
FORESTALES Y AMBIENTALES
LOS CHORROS DE MILLA**

- ACTOS INAUGURALES Y DE CLAUSURA
- CUATRO CONFERENCIAS, CINCO
FOROS
- PRESENTACIÓN ACADÉMICA DE
LIBROS Y REVISTAS ESPECIALIZADAS

**FACULTAD DE HUMANIDADES
Y EDUCACIÓN - SECTOR "LA LIRIA"**

- PONENCIAS LIBRES, TALLERES,
CONVERSATORIOS, SEMINARIOS Y
LABORATORIOS.