



Aprendiendo con los hechos sociales en cooperación(*)

Emilio Lucio-Villegas Ramos(**)
Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

RESUMEN

El objeto de este artículo es reflexionar sobre una experiencia metodológica que estamos llevando a cabo un grupo de profesores y colaboradores del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Sevilla, sobre la docencia en el campo de la Pedagogía Social y la Intervención Socioeducativa, desde el curso 1.985/86.

Planteamos una docencia basada en el contacto directo del alumno con los hechos sociales, para que de esta forma vaya construyendo sus conocimientos en relación con los contextos en los que la realidad social se construye y desarrolla. Los alumnos, organizados en grupos, salen de las aulas y entran en contacto directo con la realidad.

Consideramos, además, que los conocimientos pueden ser contruidos colectivamente y en cooperación entre alumnos y profesores dentro del aula universitaria, esto supone intentar desvelar en que condiciones se realiza esa producción.

Introducción

Queremos plantear aquí una reflexión sobre aquellos aspectos que asientan nuestra propuesta metodológica y que se basan, fundamentalmente, en la creencia de que es posible elaborar colectivamente el conocimiento entre alumnos y profesores conjuntamente, por medio de un aprendizaje autónomo.

Además, entendemos que este artículo, como todo aquello que facilite la reflexión sobre nuestro trabajo, nos acerca a convertirnos en una comunidad de investigadores críticos (Carr y Kemmis, 1988) que pretenden estudiar y conocer sus prácticas educativas, los entendimientos que sobre ellas tenemos y la situación en la que las realizamos, y esto retomando como fundamental la idea del profesor como investigador (Stenhouse, 1987a; 1987b).

Comenzaremos reflexionando sobre la necesidad de plantear la docencia en nuestro campo de una forma distinta a como normalmente estamos habituados a conocerla.

Aprendiendo en la práctica de los hechos sociales

Los hechos sobre los que trabajamos en nuestra disciplina son acciones sociales hechas por el hombre, de forma que las prácticas que estos hombres realizan tienen un sentido para ellos, que depende del contexto situacional en que se mueven. Esto quiere decir que se trata de situaciones con gran riqueza de matices. Trasladarlos a un aula universitaria es problemático, porque el contexto donde se estudiarían esos problemas no es

(*) Una experiencia de enseñanza en Pedagogía Social e Intervención Socioeducativa en la Universidad de Sevilla.

(**) Avda. San Francisco Javier s/n.
41005 Sevilla.

precisamente el contexto donde se producen. Más bien parece que observaríamos los fenómenos para extrapolarlos a un contexto distinto, donde se estudiarían las leyes generales de su desarrollo, las regularidades que se producen, etc.

De esta forma nos adueñamos de los hechos sociales como si fueran objetos, para diseccionarlos en el aula.

Para que esto no ocurra es necesario "salir del recinto Universitario y confeccionar un itinerario de aproximación al problema situándolo en el contexto apropiado" (Luque y Collado, 1988: 162)

Pero no sólo por la naturaleza de los hechos sociales que son objeto de nuestra disciplina consideramos la necesidad de un aprendizaje que suponga un trabajo colectivo de creación en contacto con la realidad, también el convencimiento de que "los estudiantes universitarios pueden hacer uso de las diversas prácticas del diseño experimental, del análisis estadístico y de los informes formales de laboratorio sin una comprensión de los principios básicos por los cuales todos estos procedimientos se justifican e interrelacionan" (Edwards y Mercer, 1987: 113). Estamos convirtiendo a nuestras alumnas y alumnos en tecnólogos en el peor sentido de la palabra. Personas que ponen en práctica ciertos saberes, pero no conocen de qué prácticas nacen, y en qué contexto se desarrollan.

Ideología de la enseñanza

Toda nuestra propuesta metodológica se asienta en una metodología de la enseñanza de la que partimos y que supone:

Educación para la autonomía

Un aprendizaje para la autonomía que plantee un trabajo en el que el docente se convierte en un facilitador de los elementos que permiten la educación del alumno.

Plantear un aprendizaje autónomo, supone, para nosotros, plantearnos la construcción colectiva del conocimiento entre profesores y alumnos. Tal idea tiene una cierta carga de utopía, pero hay que recordar que ésta

no deja de ser "una nueva visión del progreso y desarrollo humano y social con un análisis alternativo del momento actual y una apropiada directriz para la acción, que ofrezca la esperanza de que la gente vuelva realidad estas posibilidades" (Suchodolski, 1981: 40).

Siguiendo a este autor podemos considerar que esa educación para la utopía se basaría en cuatro pilares:

1. Una visión global del mundo.
2. La posibilidad de realizar un planteamiento alternativo distinto, - y por tanto crítico - al que se realiza en las instituciones que dispensan enseñanza.
3. Considerar el <ser> más importante que el tener.
4. Mantener una actitud de compromiso y participación, lo que supone una actitud de solidaridad con aquellos grupos a cuya realidad nuestras alumnas y alumnos se acercan.

Siguiendo esto último es necesario señalar que nuestro planteamiento no es un recorrido turístico por la marginación.

Se trata de que los alumnos - como participantes - negocien los contenidos de los aprendizajes que van a realizar con aquellos que viven en situaciones de marginación. No se trata de recibir sin dar, sino de llegar a acuerdos por los que los descubrimientos que en la práctica realizan los alumnos, permitan develar los autoentendimientos que ellos y los participantes tienen sobre su situación. Se trata de investigar *en* unas comunidades y no *sobre* unas comunidades.

No es que de la noche a la mañana nuestras alumnas y alumnos se conviertan en investigadores críticos, pero puede que estén en ese camino, porque van construyendo su teoría a partir del desvelamiento de los autoentendimientos propios y de aquellos que participan en una situación en la que están interaccionando unas prácticas guiadas por intereses distintos; unos para conocer y otros con el interés principal de actuar y transformar su realidad.

Educación bancaria vs. educación liberadora

Queremos volver ahora al tema fundamental de toda nuestra argumentación: ¿pueden los conocimientos ser construidos colectiva-

mente por alumnas y alumnos a los que, normalmente, negamos el derecho a expresar sus conocimientos, opiniones o creencias en clase?

Creemos que en este momento es interesante rescatar la diferencia clásica que Freire (1985) establece entre educación <bancaria> y educación <liberadora>. En la primera el "conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes" (pag. 77). La educación <liberadora> sería aquella que pretende la "problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo" (Freire, 1985: 89). En esta educación "nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo" (Freire, 1985: 90). Esta educación liberadora, entendemos que sólo puede darse en procesos de ilustración en los que se intenta construir colectivamente "un orden social caracterizado por la comunicación racional, la toma democrática de decisiones y el trabajo conducente a la autorrealización" (Carr y Kemmis, 1988: 211).

Las actividades que realizamos en la docencia

Veamos ahora a partir de dos de las actividades que realizamos cuando organizamos la docencia, como se va realizando el proceso del que hemos hablado y cuales son las contradicciones que vamos encontrando.

a) Pretendemos construir cada tema mediante la discusión colectiva de textos seleccionados por el profesor, y que éste considera relevantes para iniciar un diálogo en el que exponer mediante un discurso libre y democrático las experiencias, los entendimientos y las situaciones de cada grupo de alumnos, o de estos individualmente. El texto es leído y comentado, primero en grupos; luego el conjunto de la clase continua la discusión a partir de una serie de cuestiones que plantea el profesor.

La discusión en gran grupo es anotada por un secretario, se pasa a máquina y es repartida mediante fotocopia a todos los alumnos, que de esta forma tienen escrito cual ha sido

el producto de la discusión. Así pueden ir elaborando su propio libro de texto.

Esta actividad supone una estructura de comunicación en clase que permita la libre expresión y sea democrática, de forma que se facilite que profesores y alumnos participen dialógicamente.

A partir de las investigaciones de Edwards y Mercer (1987), en otro lugar (Lucio-Villegas, 1989) nos hemos planteado ciertas dudas en nuestra metodología a partir de la estructura de la comunicación y el diálogo en clase.

Hemos descubierto, al menos, dos contradicciones dentro de este proceso; que se refieren a la estructura de comunicación dentro del aula:

1. La selección de los contenidos y de las preguntas son realizadas por el profesor, que debe compaginar éstos con las exigencias de formación de la institución en que éste y los alumnos están inmersos. De alguna forma lo que descubrimos es que queremos que nuestras alumnas y alumnos "aprendan por sí mismos lo que se ha planificado por anticipado para ellos" (Edwards y Mercer, 1987: 147).
2. Según estos autores la estructura del discurso en clase presenta una estructura que consta de iniciación por el profesor, respuesta de los alumnos y de *feedback* (IRF). Esta estructura parece limitar, en nuestra opinión, el discurso libre y democrático que entendemos como base de los procesos de ilustración. Y esto por varias razones:
 - En esta situación el alumno no buscará la respuesta verdadera o la opinión sincera, sino aquella que le facilite tener éxito con el profesor.
 - Por otro lado, el profesor cuando hace las preguntas, conoce las respuestas y tiene una estrategia de clase diseñada, a partir de la cual aprovecha o descarta los discursos espontáneos que se producen dentro de la conversación en el aula.

Parece, en resumen, que la comunicación que se produce en clase no es ni tan libre ni tan democrática como esperábamos a partir de nuestro planteamiento.

b) La otra actividad sobre la que hablaremos es el trabajo en grupo. Sobre éste ya hemos señalado que no es un recorrido turístico, y que supone un proceso de negociación entre el grupo y los participantes en las situaciones sociales que van conociendo los alumnos.

Antes de seguir señalaremos que no hemos trabajado suficientemente el tema de la interacción entre iguales, y si es posible que lo que conocemos de otros niveles de escolaridad pueda ser aplicado a los niveles universitarios. No obstante resaltamos aquí los trabajos realizados por Forman y Cazden (1984) y Perret-Clermont (1984).

Este trabajo supone también una negociación entre profesor y alumnos. Cada grupo escoge un tema de trabajo. El que quiere, elegido libremente. Por tanto, el primer paso es desvelar grupalmente por qué se ha elegido ese tema y no otro. Hemos observado que los temas elegidos, normalmente son los más alejados de la realidad cotidiana en que viven los alumnos. Por ejemplo, en encuestas que realizamos a principio de curso el 90% afirma que el problema más importante es el paro, pero ningún grupo ha elegido ese tema de trabajo desde el curso 1985/86 en que comenzamos nuestra experiencia. Es este un aspecto que no hemos estudiado suficientemente.

El trabajo en grupo supone la realización de entrevistas periódicas entre profesor y grupos. En estas reuniones intuimos que se producen procesos de negociación, que al igual que en el caso de las comunicaciones dentro del aula, todavía no hemos llegado a desvelar. Sobre estos aspectos es necesario seguir trabajando para poder aclarar el papel que el profesor adopta como guía en los trabajos de los alumnos.

Conclusiones

A partir de estas actividades, pretendemos que los alumnos construyan su propio bagaje intelectual mediante el conocimiento de las prácticas, los autoentendimientos sobre como éstas se producen de una forma y no de otra, y el desvelamiento de que éstas prácticas dependen de las situaciones socio-históricas en que se producen y desarrollan.

No sabríamos decir si lo que nuestras alumnas y alumnos hacen es investigación-acción; ni que tipo de investigación-acción: técnica, interpretativa o emancipatoria (Carr y Kemmis, 1988). Posiblemente todo esté más cercano a esta última.

En última instancia tendríamos que ver si nuestra metodología tiene puntos de contacto con la investigación participativa, aunque las características planteadas por Demo (1985) parecen indicarnos que no.

Entendemos a partir de todo lo que llevamos dicho que nuestra tarea como docentes e investigadores es empezar a descubrir por qué sabemos que sabemos lo que hacemos. Se trata de conocer cómo conocemos los autoentendimientos que sobre nuestra práctica vamos construyendo.

Y conocerlo con los alumnos, por dos razones:

- La primera por que todos somos participantes en un proceso en el que se construye conocimiento (Freire, 1988), y en el que los alumnos no son meros receptores donde depositamos nuestros saberes.
- La segunda, que la investigación-acción no es una investigación de corte corporativo que pretenda justificar ningún tipo de prácticas; sino que pretende construir colectivamente el conocimiento de lo que ocurre y por qué ocurre; y la transformación de esa situación mediante prácticas cooperativas. (Carr y Kemmis, 1988).

Por tanto, no es un proceso que dependa sólo de los profesores, o sólo de los alumnos, sino que habrá que analizar colectivamente las prácticas que ambos comparten, los autoentendimientos que producen, y las situaciones en que se mueven cuando participan en el proceso de enseñanza.

Para terminar, queremos señalar nuestra última limitación: no haber hecho participantes a los alumnos de las reflexiones sobre la experiencia que estamos llevando a cabo. Entendemos que este hecho es una contradicción en relación a todo lo que venimos diciendo, ya que siempre estamos hablando de procesos donde se comparte. Por tanto, nuestro objetivo inmediato debe ser compartir el proceso de nuestra investigación con los alumnos.

REFERENCIAS

- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona.
- DEMO, P. (1985). *Investigación participante. Mito y realidad*. Cincel-Kapelusz, Buenos Aires.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1987). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós/MEC, Barcelona/Madrid.
- FORMAN, E.A. y CAZDEN, C.B. (1984). "Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales". En *Infancia y Aprendizaje*, n.ºs. 27/28, pp. 139-157.
- FREIRE, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, 35 Edición, Madrid.
- FREIRE, P. (1988). "La educación para una transformación radical de la sociedad: un aprendizaje político". En A.A.V.V. (1988). *Una educación para el desarrollo: la Animación Sociocultural*. Fundación Banco Exterior, Madrid.
- LUCIO-VILLEGAS, E. (1989). "Contexto académico: elaboración cooperativa del conocimiento". Comunicación a las *III Jornadas Universitarias de Pedagogía Social e Intervención Socioeducativa*. Sevilla. Abril de 1989.
- LUQUE, P. y COLLADO, M. (1988). "La búsqueda de recursos en la enseñanza de la Pedagogía Social: la importancia del trabajo en equipo". En *Revista de Pedagogía Social* n.º 3, pp. 161-174.
- PERRET-CLERMONT, A.N. (1984). *La construcción de la inteligencia en interacción social. Aprendiendo con los compañeros*. Aprendizaje-Visor, Madrid.
- STENHOUSE, L. (1987a). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, 2 Edición, Madrid.
- STENHOUSE, L. (1987b). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid.
- SUCHODOLSKI, B. (1981). "Educación para el futuro". En *Cuadernos de Pedagogía*, n.ºs. 81-82, pp. 37-44.

SUMMARY

In this paper the author reflects about a methodological experience that is being carried out by some teachers and collaborators of the Department of Theory and History of Education (Departamento de Teoría e Historia de la Educación) at the University of Seville since 1985. This is about the teaching in Social Pedagogy and in Socio-educational Actuation.

We propose a way of teaching in which pupils have to be in direct contact with the social facts, so that, they will construe their knowledge in the contexts where the social reality is constructed and developed. Pupils were grouped and they were asked to leave classrooms and to go into that reality.

We also take into account that knowledge can be constructed collectively, and with the cooperation of pupils and teachers inside the classrooms at University, so we try to discover which are the conditions to get this.

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est celui de réfléchir sur une expérience méthodologique qu'un groupe de professeurs et collaborateurs du Département de Théorie et d'Histoire de l'Éducation de l'Université de Seville entreprend, sur la docence dans le champ de la Pédagogie Sociale et l'Intervention Socioéducative, dès l'année 1985-86.

On propose une docence basée sur le contact direct de l'élève avec les faits sociaux, pour que celui-ci construise ses connaissances en contact avec les contextes dans lesquels la réalité sociale se construit et développe. Les élèves, organisés en groupes, sortent des classes et rentrent en contact direct avec cette réalité.

On considère, en surcroît, que les connaissances peuvent être construites collectivement et en coopération entre les élèves et les professeurs dans la classe à l'université, avec ce qui suppose d'essayer de faire sortir les conditions dans lesquelles on réalise cette production.