

**LA DOCENCIA COMO ÁREA DE EJERCICIO PROFESIONAL DEL
ECONOMISTA**

Área VII: EDUCACIÓN Y POLÍTICA PROFESIONAL

Tema 2: La actividad docente como área de ejercicio profesional.

**19º Congreso Nacional de Profesionales en Ciencias Económicas,
Mendoza, 17 al 19 de octubre de 2012.**

Autores:

María de las M. Guzmán mdlmguzman@yahoo.com.ar 011 - 43314671

Manuel A. Argumedo mguzman2@cponline.org.ar 011 - 1566129622

Índice

Resumen

1. Introducción

2. Contexto teórico

2.1. Didáctica

2.2. Aprender

2.3. Enseñar

3. Propuesta didáctica

3.1. Objetivos y contenidos

3.2. Técnicas y recursos

3.2.1. Técnicas

3.2.2. Materiales o recursos

3.2.2.1. Lenguajes

4. Formación del educador

5. Conclusiones

Referencias bibliográficas

LA DOCENCIA COMO ÁREA DE EJERCICIO PROFESIONAL DEL ECONOMISTA

Resumen

En el trabajo, “La docencia como área de ejercicio profesional del economista”, reflexionamos sobre la cuestión didáctica y sobre la necesaria formación del educador. Inicialmente, exponemos los principales conceptos que constituyen el contexto teórico de este trabajo. Presentamos la programación de una acción educativa —en el sentido de pensar y ordenar (organizar, sistematizar) las actividades indispensables para realizar algo— y señalamos algunas alternativas sobre objetivos, contenidos, técnicas y materiales de trabajo. Finalmente, a modo de conclusión, enumeramos algunas capacidades que, de acuerdo con nuestra concepción educativa, un educador debería “tener”.

1. Introducción

La Ley 20488/73, que establece las normas referentes al ejercicio de las profesiones relacionadas con las Ciencias Económicas, en su Artículo 11 no enumera como competencia profesional del economista el actuar como docente (ni como investigador) en temáticas que se relacionan con la actividad profesional del economista. Sin embargo, los economistas de hecho actuamos en la docencia, en colegios secundarios, en la carrera de grado del licenciado en economía y de otras carreras y en la formación profesional que ofrecen los consejos profesionales de ciencias económicas.

Esta nueva competencia profesional —actuar como docentes en temáticas que tengan relación con la profesión— nos incitó a escribir nuestras reflexiones sobre la formación del educador. Asumir la acción educativa para complementar el ingreso es diferente a ser docente, a ser educador. Afirmamos que el docente se hace, no se nace educador. La docencia es una profesión que requiere estudio y práctica.

2. Contexto teórico

En esta sección, presentamos los principales conceptos que constituyen el contexto teórico de este trabajo. Es decir, en qué sentido entendemos la didáctica, el aprender y el enseñar. El Diccionario de la lengua española Espasa Calpe⁽¹⁾ define didáctica como “Área de la pedagogía que se ocupa de las técnicas y métodos de enseñanza”; aprender como “Adquirir el conocimiento de alguna cosa”; y enseñar

⁽¹⁾ Diccionario de la lengua española Espasa Calpe, 2005. En línea: <http://www.wordreference.com/definicion/didactica>

como “Hacer que alguien aprenda algo”. Sin embargo, estas definiciones necesitan ser especificadas a partir de la comprensión que uno tenga de la educación.

2.1. Didáctica

Una teoría didáctica se funda en los diferentes modos de entender cómo es que las personas aprenden y, a partir de ahí, derivar una manera de comprender lo que es enseñar teniendo en cuenta nuestra concepción de método. Definimos aquí a la didáctica como la intersección de propuestas teóricas con las prácticas educativas, lo que implica poner en tensión las opciones teóricas y operacionales del educador con la realidad en la que actúa.

Consideramos que entender a la didáctica como un mero repertorio de fórmulas y procedimientos para ser aplicados, que se consideran universalmente válidos, implica la adhesión a ciertas y determinadas propuestas teóricas. En nuestro lenguaje cotidiano es común decir “dictar una clase”, “dar una clase” y nunca reflexionamos sobre esta expresión que en rigor pone en evidencia la dominación de una propuesta didáctica en la que los alumnos sólo reciben y registran lo que el profesor “dicta”. Supone la pasividad del rol del alumno: alguien que copia y transcribe lo que el profesor le dicta en clase. En la realidad, esto nunca pasa; es sólo una aspiración del educador, que el alumno copie exactamente lo que él dice. Jorge Luis Borges⁽²⁾, en el Prólogo de su *Borges Oral* dice: “Como la lectura, la clase es una obra en colaboración y quienes escuchan no son menos importantes que el que habla”. En educación y en todo acto de comunicación, como sugiere Borges refiriéndose a los libros, la comprensión del significado es resultado tanto de la acción del escritor como de la acción del lector.

Las tareas de enseñar y aprender tienen lugar en la situación que llamamos educativa. Puede ser que algunas personas lleguen a sentir un cierto recelo y hasta se nieguen a utilizar las palabras enseñanza y educación, para denominar el tipo de intervención social que ellos realizan. Esto se debe, probablemente, al componente de imposición y autoritarismo que se asocia a estos términos, a partir de relacionarlos con el recuerdo de nuestra experiencia escolar. No obstante, en la medida en que en una situación de comunicación existe la intencionalidad de que otras personas modifiquen su forma de relación con ellos mismos, con el mundo en que viven y con los otros — podríamos decir que construyan nuevas maneras de actuar y las asuman—, no hay duda de que se trata de una acción educativa. Alguien se propone trabajar a favor de que otras personas realicen ciertos y determinados aprendizajes.

⁽²⁾ Borges, J.L. “Borges Oral” (1979), Barcelona, Bruguera, 4.ª ed. 1985.

La forma en que estas dos acciones —enseñar y aprender— se presentan en la situación educativa es uno de los rasgos esenciales que define una concepción de método y la diferencia de otras concepciones. Muchos autores, que plantean la necesidad de una mayor horizontalidad en la situación educativa, insisten en afirmar que todos los que participan en ella realizan las dos actividades de manera simultánea —es decir, enseñan y aprenden— y han llegado a proponer “cacofónicos” neologismos como “enseñaje”. No obstante, creemos que, al identificar el enseñar y el aprender como si fueran una y la misma acción, desaparece lo educativo de la relación. Freire lo expresa claramente, en su diálogo con Torres⁽³⁾ (1988:66): “Cuando uno, como educador, dice que es igual a su educando, o es mentiroso y demagógico, o es incompetente, porque el educador es diferente del educando por el hecho mismo de que es educador. **Si ambos fueran iguales, uno y otro no se reconocerían mutuamente.**”.

2.2. Aprender

¿Qué es aprender? Esta pregunta puede responderse desde diferentes teorías, pero son, en casi todos los casos, teorías que se refieren al aprendizaje en los niños. La cuestión es saber en qué medida podemos encontrar en esas teorías rasgos que nos permitan construir una definición más general. Es posible descubrir algunas contribuciones valiosas en los estudios sobre procesos de aprendizaje en niños y jóvenes. En primer lugar, es preciso insistir en que aprender es también una acción, no una posición pasiva; es un hacer y no un “padecer”. Las personas pueden “consentir” en aprender lo que se pretende enseñarles o, incluso, negarse a hacerlo; y esta es también una acción.

Ausubel⁽⁴⁾, en su teoría del aprendizaje significativo, afirma que las personas utilizan para aprender —que es en rigor darle “significado” a las cosas nuevas que se les presentan—, la estructura cognitiva que hasta ese momento han construido. Estas ideas se relacionan con la propuesta de trabajar en las situaciones educativas a partir de conceptos estructurantes, como instrumentos básicos que permitirán aprender otros conceptos nuevos o más complejos. Para poner un ejemplo que tiene que ver con los cursos de la carrera de licenciado en economía, podemos mencionar el concepto de Índice de Precios al Consumidor (IPC), que “mide la variación promedio de los precios minoristas de un conjunto definido de bienes y servicios que representan el consumo de los hogares en un periodo específico” (Indec,

⁽³⁾ Torres, M.R., “Educación popular. Un encuentro con Paulo Freire”, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1988.

⁽⁴⁾ Ausubel, D.P.; J.D. Novak y H. Hanesian, “Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo”, México, Trillas, 2.ª ed.1983.

<http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/10/como-usar.pdf>), que es relativamente importante para saber cuánto aumentó o disminuyó con el paso del tiempo el precio del conjunto de artículos que componen el consumo de una familia; para los alumnos es casi un indicador de la inflación y del costo de vida. Algunos estudiosos de la comunicación llegan a conclusiones semejantes, cuando afirman que lo que las personas reciben efectivamente de un mensaje es lo que en ese momento tiene sentido para ellas, lo que pueden “entender”. En definitiva, las personas entienden las nuevas situaciones que se les presentan, asimilándolas a lo que ya conocen, poniendo en juego sus saberes, habilidades y actitudes.

Otros investigadores han destacado la importancia de la organización social de las actividades de aprendizaje. Algunos trabajos han demostrado que se aprende más cuando se aprende en grupo. En esa línea se han realizado investigaciones y experiencias sobre el papel de los conflictos socio-cognitivos y de la comunicación en el aprendizaje. Esos estudios permiten concluir que el aprendizaje es más firme cuando resulta de la discusión de diferentes puntos de vista, cuando un asunto es debatido entre personas que tienen entre ellas divergencias razonables en relación con el tema, es decir, que pueden resolverse, que no se plantean como oposición. El tomar conciencia de que hay otras maneras de interpretar una situación, diferente de la que uno tiene, provoca un desequilibrio y, a través del diálogo, las personas intentan llegar a un acuerdo sobre el sentido o el significado más adecuado que le darán al fenómeno en discusión. En esas investigaciones se ha comprobado también que los aprendizajes se afirman cuando es preciso comunicar a otras personas las cosas que se han aprendido, informarles sobre los acuerdos de “sentido” a los que se ha llegado después de varias indagaciones (entrevistas, consultas) y negociaciones (Bruner⁽⁵⁾, 1988; Mugny y Pérez⁽⁶⁾, 1988).

Otra contribución importante, en la dirección de entender el aprendizaje como una acción social, es la teoría de la “zona de desarrollo próximo” —que algunos traducen también como “área de desarrollo potencial”—, del psicólogo ruso Vigotsky⁽⁷⁾. Esa teoría afirma que cuando una persona trabaja con otros es capaz de aprender más de lo que aprendería sola. Por eso, Vigotsky propone, para decidir sobre el nivel de desarrollo de una persona, responder a dos preguntas: ¿qué puede hacer ella sola? y ¿qué puede hacer con la ayuda de otros? La diferencia entre esos dos niveles

⁽⁵⁾ Bruner, J., “Realidad mental y mundos posibles”, Barcelona, Gedisa, 1988.

⁽⁶⁾ Mugny, G. y J.A. Pérez (editores), “Psicología social del desarrollo cognitivo”, Madrid, Anthropos - Editorial del Hombre, 1988.

⁽⁷⁾ Vigotsky, L.S., “Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar”, en “Psicología y Pedagogía”, Madrid, Akal, 1973. págs. 23-39 (fotocopia).

es lo que él denomina “zona de desarrollo próximo”. En resumen, se trata de afirmar que todos aprendemos con otros.

Por último, muchos teóricos e investigadores, del campo de la educación y de la psicología, coinciden en afirmar que la práctica es el punto de partida de cualquier proceso de aprendizaje. Las personas aprenden para operar, para hacer, para enfrentar una situación “problema” que necesitan resolver. Sin embargo, no se trata simplemente de hacer, sino de la unidad entre hacer y reflexionar sobre lo que se hace. Piaget identifica aprender con inventar y Bruner afirma que aprender es descubrir (Bruner⁽⁸⁾, 1988: 132) y, por lo tanto, ambos estarían de acuerdo en que no se aprende cuando el conocimiento se presenta como una cosa dada, ya completa y acabada, y no se permite a quien aprende que investigue, que redescubra. Esa propuesta está en la misma línea de la afirmación de Paulo Freire: el conocimiento no se da, cada persona tiene que construirlo nuevamente.

Estas teorías nos ofrecen informaciones importantes para orientar el trabajo de los educadores y se aplican a situaciones en las que intervengan tanto niños como jóvenes y adultos. A partir de ellas se puede afirmar que es preciso partir de lo que las personas ya saben, de lo que para ellas tiene sentido y significado; promover la reflexión, el diálogo y el debate; fomentar el trabajo en grupos cooperativos, a partir de intereses comunes; respetar la dinámica acción-reflexión-acción; si no, no se está enseñando, se está dando una conferencia.

Aprender es, a partir de la incertidumbre que se genera al tomar conciencia de las contradicciones, emprender, con otros, un proceso de construcción de nuevos conocimientos.

2.3. Enseñar

Casi todos los profesores deberíamos revisar los avances teóricos que existen sobre cómo aprenden las personas; entender cómo se aprende y, para no repetir y enseñar como nos enseñaron, modificar la forma de enseñar. Es necesario resolver, decidir, si consideramos la docencia es una actividad creativa, como una acción o, alternativamente, si es mera repetición de lo que aprendimos y cómo lo aprendimos. ¿Enseñamos únicamente sólo “ciencia consolidada” o “ciencia en formación”? ¿Enseñamos todo superficialmente o sólo algunos temas pero en profundidad? ¿Enseñamos cómo leer e interpretar un hecho económico, situándolo y relacionándolo con su contexto?

⁽⁸⁾ Ver Nota ⁽⁵⁾.

Definimos la acción educativa como una situación particular de comunicación en la cual una o varias personas “pretenden” ayudar a otras personas a que aprendan algo. Y este ayudar a aprender, que puede entenderse de muchas maneras, es, precisamente, “enseñar” (Stenhouse⁽⁹⁾, 1984: 53).

Hay muchas definiciones de enseñar: puede pensarse que se trata de “cambiar la mentalidad” de las personas, o de “transmitirles” la herencia social como un equipaje que podrá serles útil en su vida cotidiana, o de “donarles” un conjunto de conocimientos que no tienen, o de ayudarlas para que se relacionen con el mundo en que viven de una manera diferente; es decir, para que cambien la forma en que interactúan con su tarea, con sus pares y con las otras personas que los rodean. Afirmamos que enseñar es la actividad del educador, una acción consciente, intencional, programada, de ninguna manera “incidental”.

El educador puede aprender de los estudiantes, en cada situación educativa. Los estudiantes no le enseñan pero el educador aprende, modifica sus prácticas para poder enseñar a ese grupo de alumnos.

Es claro que esto no quiere decir que los estudiantes se hayan propuesto “enseñarle” algo al educador. Aquí se entiende que “enseñar” es una acción humana, y “aprender”, otra; cuando se intenta que esas dos acciones se encuentren y se articulen en una situación —lo que no sucede siempre—, se puede afirmar que estamos en presencia de una situación educativa.

Por lo tanto, el docente va aumentando su conciencia de las contradicciones, va descubriendo nuevas posibilidades de intervención educativa. En realidad, va perfeccionando su forma de intervenir como resultado del mismo proceso educativo. ¿Cuál es el sentido común, a través del cual los alumnos entienden la economía? A partir de la crítica del sentido común, es posible mostrarles otra manera de entender la economía.

En el contexto de nuestra concepción educativa la propuesta es cooperar con los sujetos para que les sea posible “aprender”, es decir, “apropiarse” de nuevas informaciones y producir conocimientos al confrontarlas con la representación que ellos tienen acerca de sus condiciones particulares de existencia. Esa concepción requiere un método coherente que se fundamente en la comprensión de que el aprendizaje surge de una necesidad, en una situación problemática. Si no es así, sólo se consigue que las personas acumulen informaciones. Es necesario partir de la problematización de la situación, en la que estoy siempre con otros y que nos exige

⁽⁹⁾ Stenhouse, L., “Investigación y desarrollo del currículum”, Madrid. Morata, 1984.

reflexionar y “construir” nuevos conceptos (reelaborar informaciones, incorporar procedimientos, investigar enfoques diferentes) para continuar “escribiendo” la historia.

Vale la pena hacer una reflexión más demorada sobre la palabra “enseñar”, discutir el significado que le damos y el sentido que tiene en nuestra concepción de educación. No aceptamos las propuestas que intentan “maximizar” o “minimizar” la tarea del educador. El docente universitario, en general, se inclina más hacia el autoritarismo, como único discurso posible, como la única verdad a ser comunicada. Esto lleva a plantear como alternativa que el docente se omita, que “intervenga” lo menos posible. Dejar que los estudiantes hagan lo que quieran o tratar de imponerles lo que deben pensar y cómo deben hacer las cosas son extremos que se plantean como un falso dilema a los profesores.

Enseñar es una tarea muy importante que, de acuerdo con nuestra concepción educativa, vamos a definir siguiendo a Delia Lerner⁽¹⁰⁾ (1996), como una secuencia de cinco pasos que deberían estar presentes en todo proceso de enseñanza.

1. Enseñar es ayudar a que las personas se planteen problemas, a partir de lo que ya saben. La propuesta es tratar de que las personas aprendan a problematizar su realidad, a identificar problemas que puedan conducirlos a construir nuevos conocimientos. Por eso, es partiendo del análisis crítico de la coyuntura como puede orientarse al grupo para que formule los obstáculos que enfrenta como problemas.
2. Enseñar es facilitarles el acceso a la información necesaria para analizar esos problemas, para que las personas puedan avanzar en la reconstrucción de los conocimientos sobre los cuales están trabajando. Es importante, no obstante, tener claridad sobre lo que debe considerarse como “información necesaria”. ¿Cuál es la información que el educador debería poner a disposición de las personas? En realidad esta pregunta sólo puede responderse para cada caso concreto; sin embargo es posible decir, en general, qué tipo de información nunca debería “entregarse”: ni las informaciones innecesarias, ni aquellas que los mismos sujetos pueden construir a partir de algunos datos básicos o de la sistematización de su propia experiencia.
3. Enseñar es promover el debate hasta llegar a acuerdos de “sentido”. Esta etapa pone en evidencia la necesidad de rever la forma de trabajo de los educadores, porque muchas veces caemos en la tentación de inducir respuestas que creemos que son correctas y no dejamos espacio para la construcción del conocimiento, que es un momento central en el proceso de aprendizaje, tal como aquí lo entendemos. El papel del educador es el de moderador, tiene que generar e incitar la discusión, dejando que todos argumenten en defensa de sus posiciones, procurando no “cerrar” el diálogo ni

⁽¹⁰⁾ Lerner, D., “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”, en “Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate”, Buenos Aires, Paidós, 1996.

“sugerir” cuál es la solución que él cree correcta. Debe facilitar el acceso a nuevas informaciones cuando sean necesarias, sugerir diferentes maneras de encarar el problema, plantear la necesidad de hacer experimentos o investigaciones.

4. Enseñar es promover la construcción de expresiones que permitan que el grupo tome consciencia de los aprendizajes realizados, de los nuevos conocimientos que ha producido durante el proceso educativo. Es muy importante que los estudiantes consigan “objetivar” y “reconocer” sus nuevos conocimientos, que puedan utilizarlos para analizar situaciones de la realidad. En esta fase hay también otra cuestión importante para tener en cuenta: ¿qué es lo que puede considerarse un conocimiento adecuado para enfrentar un problema? En principio debe ser un conocimiento que tenga “sentido” para el grupo de estudiantes, que considere la realidad social en todas sus dimensiones —políticas, económicas y culturales—, que sea “operativo”, y que el grupo reconozca como una construcción suya, a partir del saber socialmente producido.

5. La etapa final del proceso es conseguir que, como resultado de todo el camino recorrido, las personas sean capaces de plantearse nuevos problemas. Si la intervención pretende que las personas alcancen un mayor nivel de autonomía, uno de los resultados del trabajo debe ser que ellas hayan adquirido la capacidad de reconocer y analizar críticamente los nuevos problemas que se les presenten en el futuro y que puedan buscar y procesar las informaciones necesarias para enfrentar esos problemas. En la medida en que este proceso les haya permitido avanzar, será para ellas cada vez más fácil formarse una clara idea de las dificultades y planificar estrategias para encontrar una solución, un camino alternativo. En realidad, el educador debe trabajar para que los grupos se hagan cada vez más independientes de él. Es preciso que la acción educativa ponga a las personas en situación de “investigar”. No se trata solamente de alcanzar dominio y seguridad en las disciplinas, sino también de adquirir un hábito científico riguroso.

3. Propuesta didáctica

La didáctica, concebida como la teoría sobre la práctica de enseñar, trabaja fundamentalmente sobre los siguientes elementos: objetivos, contenidos, técnicas y materiales. Estos elementos son, en rigor, componentes de la acción educativa, que en la práctica están estrechamente entrelazados y expresan opciones derivadas de la concepción educativa a la que el educador adhiere.

Edith Litwin⁽¹¹⁾ (1997: 97-109) propone el concepto de “configuración didáctica”, como la compleja construcción teórico-práctica que realiza el docente con el objeto de que sus alumnos aprendan. Aquí debe plantearse y justificarse la opción por determinadas técnicas, la decisión de trabajar ciertos contenidos, la selección o construcción de materiales, el uso de equipos y medios de comunicación. Proponer trabajar en talleres, hacer dramatizaciones, organizar mesas redondas para debatir temas de interés para los participantes, emprender investigaciones participativas o proyectos de acción, dictar clases expositivas o trabajar en laboratorios experimentales, todas estas formas de trabajo toman sentido cuando se encuadran en el contexto más amplio de una “configuración didáctica”. El lugar que ellas tengan en el conjunto, el peso relativo que se les otorgue y la forma como se combinen llevan a construir diferentes configuraciones que, en los extremos, pueden proponerse transmitir o construir conocimientos, contentarse con un pensamiento superficial o poner en marcha procesos de pensamiento profundo. La configuración sería una síntesis, una mirada de conjunto a la propuesta de trabajo del docente que permite integrar las dimensiones didácticas, con lo conceptual y lo personal. Se reconoce así al educador como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza, como acto creativo de articulación entre la lógica del contenido, las posibilidades de apropiación de esa lógica por los sujetos y los contextos particulares de la acción educativa. Una configuración envuelve las siguientes dimensiones, que actúan como organizadores de la acción educativa: conocimiento del tema y de las posiciones divergentes en torno a él; una forma de entender la situación de comunicación y su papel en ella como docente; un estilo de negociación de significados; supuestos sobre cómo se aprende; el reconocimiento de los vínculos de lo que se pretende enseñar con la práctica, con lo cotidiano; un sentido ético, es decir, una justificación de lo que enseña.

3.1. Objetivos y contenidos

El qué enseñar y para qué enseñarlo están muy entrelazados: ambos constituyen de hecho la explicitación ampliada de la intencionalidad del educador. Los objetivos se formulan a partir de un diagnóstico —realizado o supuesto— de la realidad en la que se va a intervenir, y muestran la tensión entre la sociedad presente y la sociedad deseada. El educador propone sus objetivos como puentes para cubrir

⁽¹¹⁾ Litwin, E., “Configuraciones didácticas para la enseñanza de las ciencias sociales en la universidad”, ponencia presentada al Primer Encuentro Nacional “La Universidad como Objeto de Investigación”, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 28 y 29 de septiembre de 1995.

esa distancia y aproximarse a la utopía, el papel que el economista cumple en la sociedad y el que nos interesa que cumpla.

El educador puede proponer que los estudiantes logren una comprensión totalizadora de la realidad, que construyan conocimientos con significado, que operen en el sentido de transformar la situación en la que viven. En otro extremo, que los participantes reciban y memoricen informaciones y procedimientos, que los acepten como instrumentos racionales, que se limiten a utilizar conocimientos contruidos por otros. Desde nuestra concepción educativa, la mejor manera de aprender algo es reconstruir el proceso de descubrimiento en su contexto, proponer el problema que se le planteó al científico en su momento.

Después de haber tomado la decisión sobre los objetivos de la acción educativa —es decir, qué aprendizajes intentaremos que los estudiantes realicen—, es necesario pasar a la etapa siguiente: hacer una selección de los contenidos que pensamos que podrán colaborar en el logro de esos aprendizajes.

Aquí se entiende el contenido de la enseñanza como “conocimiento” en un sentido amplio, producto de la actividad de los científicos y de otras personas, pero también como “proceso de producción”; como cosa construida y como construcción, al mismo tiempo; como resultado y como acción. Se trata no sólo de “informaciones”, sino también de procedimientos y actitudes. Es necesario que los estudiantes aprendan a construir nuevos conocimientos, no apenas adentro de la facultad, sino también afuera, en los otros escenarios donde construyen su vida cotidiana. Deben saber cómo aprender de su práctica. No se trata de “enseñar a hacer haciendo”, sino de enseñar a aprender de y en el hacer, reflexionando sobre lo que hace.

El educador puede seleccionar contenidos que permitan que los estudiantes realicen sus análisis de coyuntura, o simplemente informarles de lo que otros piensan sobre su situación; darles herramientas para que identifiquen fortalezas y debilidades, o simplemente señalárselas; reforzar la autoestima y el respeto por los otros o el respeto acríico por la autoridad.

En relación con los contenidos, el educador debe realizar al menos tres operaciones: seleccionar, organizar y decidir sobre su formato. En la selección decide sobre lo que considera más importante, lo relevante y, al mismo tiempo, sobre lo que va a dejar de lado. Además deberá tener en cuenta el equilibrio entre continuidad y ruptura, de lo contrario podrían plantearse problemas de comprensión.

En cuanto a la organización, se trata de decidir si se trabaja a partir de temas o de situaciones problema, qué espacio se le asigna en la acción educativa a cada contenido. La cuestión de dar un formato a los contenidos —es decir, cómo se

presentan los contenidos— se relaciona con las posibilidades de aprendizaje de cada grupo. Elsie Rockwell⁽¹²⁾ (1995: 30 y ss.) analiza el formato que se le da al conocimiento en las escuelas y afirma que se presenta fragmentado, descontextualizado —separado de la vida cotidiana— y como algo terminado, que sólo es posible “conservar”, “defender” y “respetar”. Es siempre necesario hacer una “transposición”, y todos los educadores la hacen o aceptan la hecha por otros. En este caso es importante tener en cuenta el peligro de facilitar tanto el acceso que se acabe tergiversando el contenido. Como en la conocida anécdota de Einstein con el alumno que insiste en que le explique de forma sencilla la teoría de la relatividad. Einstein va simplificando su teoría pero el alumno sigue sin entenderla. Einstein acaba presentando una teoría trivial y el alumno dice: “Ahora entendí”. Einstein le contesta algo así como: “Ahora, esa no es más la teoría de la relatividad”.

Tomar decisiones sobre los contenidos implica también plantearse cómo serán presentados en la acción educativa, y para eso es necesario tener en cuenta que hay diferentes modos de acceder al conocimiento, diferentes estilos de aprendizaje, intereses y posibilidades. Gardner⁽¹³⁾ (2000) se refiere a estos estilos como vías de acceso al conocimiento y cita, entre otras, la narrativa, la experimental y la lógica. Pero habría que evitar caer en la tentación de considerar los estilos como limitaciones. No debe olvidarse tampoco que las personas han realizado o realizan otros aprendizajes, hablar sobre ellos es “resignificarlos”.

Desde nuestra concepción educativa, podemos preguntarnos ¿Qué enseñar? El contenido dependerá de la acción educativa que nos propongamos llevar adelante en cada caso y de los estudiantes con los que trabajaremos. Sin embargo es posible señalar al menos algunas “líneas” que deberían estar presentes cualquiera sea el contenido sobre el que se trabaje en cada situación educativa concreta.

Podríamos hablar quizás de “contenidos transversales”, si la expresión no hubiera sido tan usada, hasta el punto de acabar, en rigor, señalando aquello sobre lo que no se sabe bien qué decir ni cómo decirlo, o sobre lo que no se quiere hablar. Estos contenidos necesarios —transversales, como presentes en todo momento— para que la educación cumpla la función que le atribuimos son la historia, la lengua, el trabajo, la política y la ciencia.

El estudio de la historia es importante para contextualizar los conocimientos.

El lenguaje es un hecho histórico, es cultura y filosofía, y se conecta con el proceso de unificación y la difusión de las concepciones del mundo. Es más, la lengua

⁽¹²⁾ Rockwell, E. (comp.), “La escuela cotidiana”, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.

⁽¹³⁾ Gardner, H., “La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender”, Buenos Aires, Paidós, 2000.

debe ser tratada como la expresión de una concepción del mundo. El perfeccionamiento técnico de la expresión, sea cuantitativo (vocabulario) como cualitativo (sintáctico y estilístico), significa ampliar y profundizar la concepción del mundo y de su historia. En nuestras facultades de economía, se percibe una cierta despreocupación con el idioma, tanto a nivel de grado como de postgrado (maestrías y doctorados). Hay tesinas y tesis aprobadas y mal escritas. Hay un consentimiento por parte de los docentes, cuando dicen “igual se entiende” o “no soy el profesor de letras”. Hemos leído preguntas de exámenes mal redactadas por el profesor, lo que dificultaba la comprensión por parte de los estudiantes.

Es preciso hacer esfuerzos por enseñar a los estudiantes a hablar, a expresarse con precisión, a argumentar, a dar ejemplos pertinentes, a citar lo que otras personas han dicho en apoyo de sus argumentos. También, aunque ya esté contenido en lo anterior, hay que enseñar a oír lo que el otro dice. Hay que hacer esfuerzos por superar nuestra mala costumbre de quedarnos pensando en lo que vamos a decir cuando el otro se calle, en vez de escucharlo. Este oír implica aprender a descifrar mensajes, a “leer” las intenciones de los otros en su habla, a interpretar qué dicen y cómo lo dicen.

El trabajo y la ciencia están interrelacionados. La ciencia contribuye por un lado a perfeccionar los procedimientos de trabajo y, por el otro, a clarificar las intenciones, es decir, a tener más claro para qué se trabaja. El trabajo, como desempeño profesional del economista, son las actividades que desarrollará como economista en el contexto concreto en el cual trabajará. La ciencia necesita ser entendida a partir de su contexto de descubrimiento, reflexionando cómo se pueden poner en juego las teorías económicas ahora, en esta situación en que vivimos y en la práctica profesional.

3.2. Técnicas y recursos

Para decidir sobre las formas de trabajo que vamos a adoptar en una propuesta educativa es necesario tener claridad sobre la concepción de educación por la que hemos optado.

Se trata de analizar las técnicas y los materiales que pensamos utilizar desde la perspectiva de nuestra concepción de educación, es decir, del método de intervención al que adherimos. Cuando no se realiza esta tarea, corremos el riesgo de que nos “vendan” técnicas en apariencia inocuas, pero que pueden desviar el sentido de nuestra intervención. Todas las propuestas metodológicas deben ser analizadas en términos de la pertinencia de su aplicación en el contexto de una determinada estrategia de intervención: qué actividades proponen, qué materiales se ofrecen para

ser utilizados, cómo deben organizarse las personas para llevar adelante la tarea, de qué informaciones será necesario disponer.

Las técnicas y los materiales se conciben en el contexto de este trabajo como componentes operacionales del método. Remiten, como las operaciones a realizar en relación con los contenidos a las que nos referimos antes, a una concepción de método que se fundamenta en una concepción de educación —qué es aprender, cómo se aprende, qué es enseñar...— y suponen opciones teóricas.

Cuando el educador no se plantea estas opciones, está trabajando en pro de las opciones que otros tomaron por él. Su acción tiene del mismo modo un sentido, que es el que los otros le dan. En este caso, el educador es operador de otras personas, es instrumento.

Sin embargo estas opciones son individuales y, al mismo tiempo, sociales. Individuales porque debe tomarlas cada uno; sociales porque las definiciones coinciden con las de otras personas, y se forman así corrientes educativas que trabajan en la misma dirección. Algunos optan conscientemente por una concepción en la que el hombre debe someterse, adaptarse y aceptar la sociedad en la que vive; otros creen que los hombres pueden construir, a partir de esa sociedad en la viven, aquella en la quieren vivir.

Incluso cuando el educador “cree” que no aplica ninguna técnica o que da lo mismo cualquier recurso, en realidad, está utilizando un modo de trabajar que él juzga más eficaz que otros para lograr lo que se propone y esa es la técnica. Es preciso que se haga un esfuerzo por reconocerla y analizarla con sentido crítico para saber si efectivamente ayudará a caminar en la dirección en que le interesa caminar, si es coherente con su intención. Los materiales, aunque se presentan como una contribución para facilitar la tarea del educador, tienen “incorporada” alguna orientación sobre la manera más adecuada de manejarlos, sobre lo que se puede hacer con ellos, y, en ese sentido, promueven técnicas y formas de trabajo.

Las perspectivas instrumentales han pretendido transformar estos componentes operacionales —técnicas, materiales, medios— en el método, ocultando así las opciones teóricas que están en la base de su construcción, la definición de conocer, aprender y enseñar que suponen.

3.2.1. Técnicas

Se pueden emplear diferentes técnicas en función de lo que queremos enseñar y de los objetivos que tiene nuestra acción. Utilizar los grupos cooperativos como estrategia de aprendizaje facilitará la realización de pequeñas investigaciones (por ejemplo, qué piensa la gente sobre las causas de la inflación o sobre algunos temas

económicos), promover debates en la clase facilitará la explicitación de las diferentes opiniones y la negociación de significados y permitirá aprovechar todas las oportunidades de interaprendizaje. Podemos plantearnos compartir con otros el papel de poner a disposición del grupo informaciones que le permitan avanzar en la investigación de los problemas; proponer sucesivos momentos de análisis y de síntesis. Partir de lo que los estudiantes saben, es decir, incluir un momento inicial en el que puedan “decir” lo que saben. Pero cualquier propuesta de trabajo debe ser clara y sencilla y, al menos en nuestra concepción, debe prever espacios y canales de participación.

Es preciso pensar no solamente en la selección de las técnicas, sino también en las formas de combinarlas y modificarlas para aumentar, por ejemplo, su “cualidad” de “participativa” o de “operativa”, según el caso.

3.2.2. Materiales o recursos

Finalmente, es importante tener en cuenta los medios o recursos didácticos que se van a utilizar en las diferentes formas de trabajo que se propongan. No se debe menospreciar este aspecto: no es lo mismo cualquier recurso porque todos están “cargados” con una determinada orientación metodológica. Es en este sentido que Bruner⁽¹⁴⁾ (1988: 131) afirma que no es posible encontrar ningún texto que solamente “informe”. Toda información comporta al mismo tiempo un mensaje sobre cómo debo pensar esos datos, qué es lo que tengo que hacer con ellos. Un ejemplo paradigmático son los manuales que, aunque lo silencien, adhieren a una concepción educativa y de la economía, en la medida en que no atienden a las particularidades de cada contexto, resultan significativos solo para aquellas personas que participan directamente de la cultura de sus autores.

Además, es necesario insistir en que —al menos para nuestra concepción— cualquier medio o material, por más completo que parezca, debe considerarse apenas como un instrumento de trabajo del educador y los estudiantes en la situación educativa concreta. Los materiales se producen como apoyo a la acción del educador y no deben proponerse substituirlo, puesto que sólo la comunicación directa entre estudiantes y educadores puede rescatar las especificidades de cada contexto particular en el momento de la acción. Es precisamente eso lo que le otorga a la intervención un carácter participativo.

Al tomar decisiones sobre los recursos hay que tener en claro los objetivos de la acción educativa. ¿Qué se espera lograr con ese material? ¿En qué sentido contribuiría

⁽¹⁴⁾ Ver Nota ⁽⁵⁾.

a alcanzar los objetivos? ¿En qué momento de una acción educativa será utilizado: para introducir el tema, desarrollarlo o evaluar el aprendizaje? Los mismos materiales se pueden utilizar varias veces, si el educador lo considera necesario, pero será conveniente especificar en cada caso cómo utilizarlos y el resultado que se espera lograr. Para la película *Inside Job* de Charles Ferguson se desarrollaron una guía de estudio y la programación de cuatro actividades para realizar con los estudiantes de universidades norteamericanas, http://www.sonyclassics.com/insidejob/_pdf/InsideJob_StudyGuide.pdf. *Inside Job* no es un material educativo, se transforma en material educativo cuando se le construye un andamiaje para su lectura y trabajo.

El material que se utilizará en el contexto de una acción educativa es una construcción en la que se manifiestan, se materializan, las opciones que fundamentan el método. Para Freire, el material es una codificación que los educadores construyen a partir tanto de sus opciones teórico-políticas, como de un diagnóstico de la realidad en la que van a actuar y de los estudiantes que ellos pretenden que aprendan algo. Cuando Freire plantea el tema generador como su estrategia metodológica, nos ofrece muchas precisiones sobre el material educativo.

3.2.2.1. Lenguajes

Para elaborar materiales se utilizan al menos dos lenguajes diferentes: la lengua y las imágenes. Es importante que los estudiantes sean capaces de decodificar esos lenguajes, para que el material sea útil. Por eso el conocimiento de los estudiantes, de su situación social y de su historia es fundamental en el momento de construir el material.

Al mismo tiempo, haciendo pie en el material, debe ser posible cuestionar el sentido de las situaciones y el lenguaje que se utiliza comúnmente; por ejemplo, “dictar una clase” y considerar al “estado” como sinónimo de “gobierno”. Este cuestionamiento del lenguaje y el sentido en el que se lo utiliza es lo que posibilitará un pensamiento superior, operando sobre las informaciones para resolver problemas y construir nuevos significados. A este nivel superior de pensamiento se le opone el inferior que se limita a recuperar información recibida, aplicar reglas y fórmulas, lo que implica una actividad rutinaria y repetitiva y, en consecuencia, produce un conocimiento trivial o superficial que significa acumular conceptos, más o menos importantes, fragmentados y aislados (Litwin⁽¹⁵⁾, 1997: 81-82).

⁽¹⁵⁾ Ver Nota ⁽¹¹⁾.

El contenido del material debe ser “significativo” para los estudiantes a los que se les propone aprender. Un material educativo que no tenga sentido para ellos no puede llegar a resultarles atractivo. Para poner en marcha procesos de comprensión, el material debe tener en cuenta los “saberes” de los estudiantes y su interés en las situaciones que allí se presentan. Se propone como un punto de partida para que los estudiantes avancen hacia el cuestionamiento de sus creencias o representaciones.

El material debe ser “abierto”, es decir, debe hacer posibles diferentes lecturas, que permitan plantear cuestiones que desencadenen el debate. Esta condición de “apertura” del material debe hacerse evidente en la propuesta de trabajo que lo acompaña. Por ejemplo, una serie de preguntas clave que sirvan para abrir el debate.

Si el material contiene en sí mismo la respuesta que los educadores consideran correcta para la cuestión que se plantea, no induce a pensar, no constituye un desafío, cierra el debate, lo hace inútil. Un material de este tipo no es útil para una propuesta de acción educativa que pretenda que los alumnos adquieran la capacidad de un pensamiento superior. En resumen, puede afirmarse que un buen material es un discurso “inacabado”, que se completará en la misma situación educativa.

De acuerdo con lo que hemos escrito sobre el material educativo debemos afirmar que no puede elaborarse un material educativo sin tener en claro en qué situación concreta será utilizado. Cuando los materiales son producidos “fuera” de la situación y pretenden “orientarla”, estamos en presencia de lo que algunos autores han denominado la ideología del control técnico (Apple⁽¹⁶⁾, 1997: 14-15). En este caso, son los “fabricantes” del material los que deciden sobre las características de la acción educativa. Son propuestas de intervención que “manejan” al educador como si fuese una marioneta, apenas un recurso, un instrumento. Se parte del supuesto de la homogeneidad de los estudiantes y sujetos y de las situaciones en las que ellos viven.

4. Formación del educador

Técnicas, recursos y contenidos son, fundamentalmente, instrumentos de trabajo del educador. Se producen como apoyo a la acción del educador y no deben substituirlo. La comunicación educador/estudiantes puede ser directa o a distancia, pero siempre es una comunicación entre personas.

Por lo tanto, la cuestión más relevante para la puesta en práctica de una concepción educativa es la formación del educador. El educador tiene un método, una forma particular de trabajar que tiene que ver directamente con la intención con la cual

⁽¹⁶⁾ Apple, M. W., “Teoría Crítica y educación”, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997.

interviene en una situación: aunque pretenda no hacerla explícita, aunque se niegue a reflexionar sobre el tema, trabaja a partir de una opción metodológica.

La posición del educador no se define sólo por lo que sabe o por lo que dice, por su discurso, sino por la forma como devuelve a la sociedad lo que sabe, los conocimientos sociales de los cuales él se ha apropiado individualmente. Y ese es el núcleo de su concepción del método. Puede hacerlo descalificando al otro, donándole el saber o, respetando su autonomía, colaborar con él en su propio proceso de construcción de conocimientos. Puede impulsar formas de interacción que refuercen las relaciones competitivas o promover la cooperación.

Una vez determinada la concepción de la educación y del método a las que se adhiere, el proceso de formación de los educadores es, en rigor, la asunción de ese método, de las opciones teórico-políticas que lo fundamentan y de las cuestiones pedagógicas y didácticas, a través de las cuales se operacionaliza. La concepción de método debería “saturar” todo el proceso de formación del educador, para que él sea capaz de actuarla.

En general, hay una cierta dificultad para enfocar con precisión la cuestión de la formación del educador: existe la tendencia a pasar a través de ella y pensar en lo que el educador va a enseñar y en cómo se piensa que “tiene que” enseñarlo, es decir, darle algunas recetas. Esta tendencia se justifica como una preocupación por mejorar la calidad de la educación, y acaba formando repetidores, meros transmisores, en vez de educadores.

Es importante tener en cuenta que la formación de los educadores no debe entenderse solamente como un curso o un conjunto de cursos. Los cursos son sólo un momento de un proceso que se extiende hacia atrás y hacia adelante, hacia el pasado y el futuro en la vida de un educador. En el pasado, sus experiencias como alumno le han permitido aprender cómo se comporta un educador; en el futuro, el proceso de formación se prolonga, no sólo en las estrategias de acompañamiento de su tarea como educador, en sus lecturas y en las actividades de perfeccionamiento o especialización en las que participe, sino también, y muy especialmente, en la producción de conocimiento que realiza durante su práctica.

¿Qué implica nuestra opción metodológica en relación con el trabajo del educador? Implica que debe hacerse consciente de que su práctica pone en juego un “modo” de educar. Incluso cuando el educador cree que no aplica ningún método, que sólo pone en acción su talento natural, en realidad está siempre utilizando técnicas, formas de trabajar que él juzga más eficaces que otras para lograr lo que se propone. Es preciso que se haga un esfuerzo por reconocer y analizar con sentido crítico nuestro estilo de enseñar, para mirarlo con rigurosidad como un método que puede

ayudarnos o no a caminar en la dirección en que nos interesa caminar, que puede ser o no coherente con la intención de nuestra intervención

Se trata de que los educadores tengan presente su opción metodológica para evitar que interfieran e invadan su práctica otras concepciones de educación. Se requiere de los educadores una permanente vigilancia, cuando abandonan esa vigilia y dejan de examinar su práctica, abren un espacio para que otros actúen a través de ellos; entonces, su hacer pasa a expresar las intenciones de los otros. Esta vigilancia debe implicar también un análisis crítico de otras concepciones de educación, tratando de entender en qué concepción del hombre, del mundo y de la historia se fundamentan.

El educador debe entender a la metodología como un terreno de construcción teórica, lo que significa tener capacidad tanto para sistematizar su práctica y construir teoría, como para apropiarse críticamente de los conocimientos producidos por otros. La práctica del educador es el escenario —espacio y tiempo—, para la construcción de conocimientos que contribuyan a enriquecer la metodología. Enseñar es también estudiar, programar, diseñar nuevas estrategias, nuevas situaciones educativas y experimentarlas en la práctica. Por eso, es importante que los educadores sean capaces de producir nuevos conocimientos a partir de su propia práctica, de sistematizarla. Investigar sobre la propia práctica como educadores, sobre nuestra forma de enseñar y así contribuir al fortalecimiento del campo “pedagogía universitaria”; un campo donde los propios profesores escriban, por ejemplo, relatos de experiencias de construcción de materiales didácticos, análisis críticos de las pasantías como situación de aprendizaje... En este sentido, merecen ser destacadas las Jornadas de Epistemología de las Ciencias Económicas, que desde el año 2009, incluyen como área temática la “Pedagogía de la metodología de las ciencias económicas”.

Es preciso rescatar el valor de la propia experiencia, la importancia de saber “leerla” para avanzar en la construcción de este nuevo modo de educar. Por eso, es necesario que la formación del educador incluya experiencias concretas sobre el proceso de construcción de conocimiento. No se trata solamente de oír hablar —aunque ese compartir con otros conocimientos y experiencias sea importante también—, sino de, partiendo de las dificultades, haciendo pie en ellas, preguntar, interrogar la realidad y las construcciones teóricas, identificar posibles respuestas, experimentarlas y evaluarlas. Esta tarea significa reconstruir la relación del educador con el saber; es la recuperación de la confianza en su capacidad de aprender.

Este proceso de construcción teórica debe servirse tanto del saber acumulado (las disciplinas, las teorías), como de las experiencias previas de la persona (en su

papel de estudiante y de educador), las experiencias de los otros y la investigación. Es importante no dejar de lado el saber “científico” que fue construido en la historia para hacer frente a determinadas dificultades, por eso, al recurrir a las teorías es necesario preguntarse siempre por su origen, por las condiciones en que fueron elaboradas.

Se trata de que el educador haga un esfuerzo por justificar lo que va a enseñar, por formular hipótesis sobre lo que los estudiantes van a aprender y sobre lo que va a aprender él mismo, por fundamentar las actividades, las técnicas y los materiales que piensa utilizar. El programar la acción es parte de la vigilancia del educador, de la exigencia de examinar su práctica y delimitar el espacio de la situación de enseñanza-aprendizaje. No se trata de “prever” lo que va a pasar ni de “domesticar” la realidad, sino de elaborar un mapa del camino que emprenderá con los alumnos, en el que se pone en evidencia su trabajo como educador al explicitar la estrecha vinculación entre lo que se propone y las actividades y contenidos que ha seleccionado para trabajar.

El plan de la acción educativa es también un documento que le permitirá compartir sus decisiones con sus colegas, ponerlas en discusión. La importancia de realizar esa tarea grupal, de generar situaciones de formación cooperativas, se relaciona por una parte con la convicción de que la propuesta metodológica debe ser construida colectivamente y, por otra parte, con el reconocimiento de la ansiedad que genera la tarea del educador, puesto que exige un alto grado de tolerancia a la incertidumbre y la ambigüedad. Lidia Fernández⁽¹⁷⁾ (1994: 73) afirma que el grupo es, al mismo tiempo, un instrumento para la construcción de nuevos conocimientos y “un sostén insustituible para elaborar los impactos emocionales que bloquean la búsqueda de soluciones en la dimensión instrumental de la tarea”. La autora considera que el hacer “con otros” es un tejido de sostén “en la medida en que se convierte en ámbito de análisis y reflexión crítica sobre la práctica y todas las variables que la afectan...” y que el grupo ofrece, “al mismo tiempo, seguridad psicológica —certeza de poder incluir los propios errores sin ser sancionado— y ayuda instrumental para avanzar en el planteo de problemas y la búsqueda de soluciones”.

El problema central en cuanto a la formación del educador es lograr que sepa enseñar y al mismo tiempo que sea capaz de mantener con sus alumnos una relación horizontal; dialogar con ellos sin abandonar su papel, sin pretender ser uno más en el grupo. En resumen ¿cómo formar un educador que esté abierto para aprender al mismo tiempo que enseña? ¿cómo hacer que el educador que se propone transformar acepte al mismo tiempo ser transformado, que sea problematizador, que sienta él mismo la necesidad de estudiar cada vez más, que comprenda la importancia del

⁽¹⁷⁾ Fernández, L. M., “Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas”, Buenos Aires, Paidós, 1994.

estudio? Problematicador no solamente en el sentido de conseguir que sus alumnos perciban la realidad como problema —y no como un algo sin solución—, sino también, y sobre todo, porque él mismo cuestiona y analiza críticamente su práctica.

La formación del educador constituye el momento orientado intencionalmente en el proceso de aprendizaje de su tarea, proceso de formación que ya está en marcha. Por eso, se debe partir de la recuperación crítica de su propia experiencia concreta como estudiante y avanzar problematizando su trabajo como educador, construyendo o reconstruyendo teorías que le permitan enfrentar los problemas identificados en su práctica. En ese diálogo se avanza en la construcción de un nuevo texto sobre el método. Si los economistas queremos trabajar en la docencia —y esto es válido para todas las profesiones— es necesario que tengamos una formación docente participativa ligada a la práctica de los educadores, que no sea sólo teórica. Si bien las universidades pueden parecer como el lugar más adecuado para esta actividad, también es posible pensar en que los Consejos Profesionales de Ciencias Económicas puedan brindar formación docente, asesorados por la Federación Argentina de Consejos Profesionales de Ciencias Económicas para garantizar una operacionalización consistente con nuestra propuesta educativa. ¿Cómo? Una alternativa es crear un espacio de formación docente para los profesionales que ya están en la actividad docente. Para los profesionales que no están en la docencia, una opción podría ser ofrecerles la oportunidad de actuar como auxiliares docentes de los profesores de los cursos de formación profesional, con esta experiencia podrían participar en el espacio de formación docente mencionado.

5. Conclusiones

¿Qué debería “saber” un educador, de acuerdo con nuestra concepción educativa? Es posible enumerar algunas de las capacidades que, a nuestro juicio, serían importantes:

1. Tener claridad sobre el proyecto de sociedad al que está contribuyendo con su trabajo como educador y estar dispuesto a trabajar para su concreción. Esto supone tener también los conocimientos necesarios para entender las opciones que fundamentan ese proyecto de una nueva sociedad.
2. Conocer y comprender la propuesta educativa. El educador tiene que “dominar” la metodología que supone nuestra concepción educativa. De hecho, la formación es fundamentalmente un estudio sobre el método. Al mismo tiempo, el proceso de formación y, más adelante, la práctica del educador deben contribuir para “calificar” esta propuesta metodológica, lo que significa, avanzar en su formulación.

3. Tener capacidad para formular y reformular sus propuestas didácticas de acuerdo con la realidad de cada grupo de estudiantes con que trabaje.
4. Entender cómo aprenden las personas. Es importante recordar que las personas aprenden con otras personas, que aprender es una acción social, que se aprende discutiendo, defendiendo nuestras opiniones, negociando el sentido que tiene para nosotros este mundo en el que vivimos, en un diálogo con los otros, comunicándoles lo que aprendimos de nuestras experiencias.
5. Conocer a los alumnos y su situación social porque, si la gente aprende a partir de sus saberes y sus necesidades, es necesario disponer de más información sobre sus formas de representarse el mundo en que viven y sobre cuáles son los problemas que los desafían. A partir de este conocimiento el educador emprenderá la tarea de seleccionar temas, construir materiales, definir estrategias y formas de organizar su trabajo.
6. Tener dominio sobre las técnicas y los medios a ser utilizados en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, saber cómo y cuándo utilizarlos para apoyar el aprendizaje de los alumnos. Este dominio exige ensayar técnicas, manipular distintos medios y materiales, discutirlos con otros educadores, registrar sus experiencias.

El educador tiene que asumirse como uno de los sujetos del proceso educativo y no puede permitir que, desde afuera, otros “intervengan” a través de él. Se trata de analizar todos los elementos que se pondrán en juego, en términos de la pertinencia de su aplicación en el contexto de la acción educativa: qué actividades se proponen, qué materiales se utilizarán, cómo deben organizarse las personas para llevar adelante la tarea, qué informaciones necesitarán. Realizando este análisis “metodológico” evitaremos que nos “vendan” técnicas en apariencia inocuas, pero que pueden desviar el sentido de nuestra intervención.

Referencias bibliográficas

1. Apple, M. W., “Teoría Crítica y educación”, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997.
2. Ausubel, D.P.; J.D. Novak y H. Hanesian, “Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo”, México, Trillas, 2.ª ed.1983.
3. Borges, J.L. “Borges Oral” (1979), Barcelona, Bruguera, 4.ª ed. 1985.
4. Bruner, J., “Realidad mental y mundos posibles”, Barcelona, Gedisa, 1988.
5. Diccionario de la lengua española Espasa Calpe, 2005. En línea: <http://www.wordreference.com/definicion/didáctica>
6. Fernández, L. M., “Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas”, Buenos Aires, Paidós, 1994.

7. Gardner, H., "La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender", Buenos Aires, Paidós, 2000.
8. Lerner, D., "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición", en "Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate", Buenos Aires, Paidós, 1996.
9. Litwin, E., "Configuraciones didácticas para la enseñanza de las ciencias sociales en la universidad", ponencia presentada al Primer Encuentro Nacional "La Universidad como Objeto de Investigación", Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 28 y 29 de septiembre de 1995.
10. Mugny, G. y J.A. Pérez (editores), "Psicología social del desarrollo cognitivo", Madrid, Anthropos - Editorial del Hombre, 1988.
11. Rockwell, E. (comp.), "La escuela cotidiana", México, Fondo de Cultura Económica, 1995.
12. Stenhouse, L., "Investigación y desarrollo del currículum", Madrid. Morata, 1984.
13. Torres, M.R., "Educación popular. Un encuentro con Paulo Freire", Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1988.
14. Vigotsky, L.S., "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar", en "Psicología y Pedagogía", Madrid, Akal, 1973. págs. 23-39 (fotocopia).