

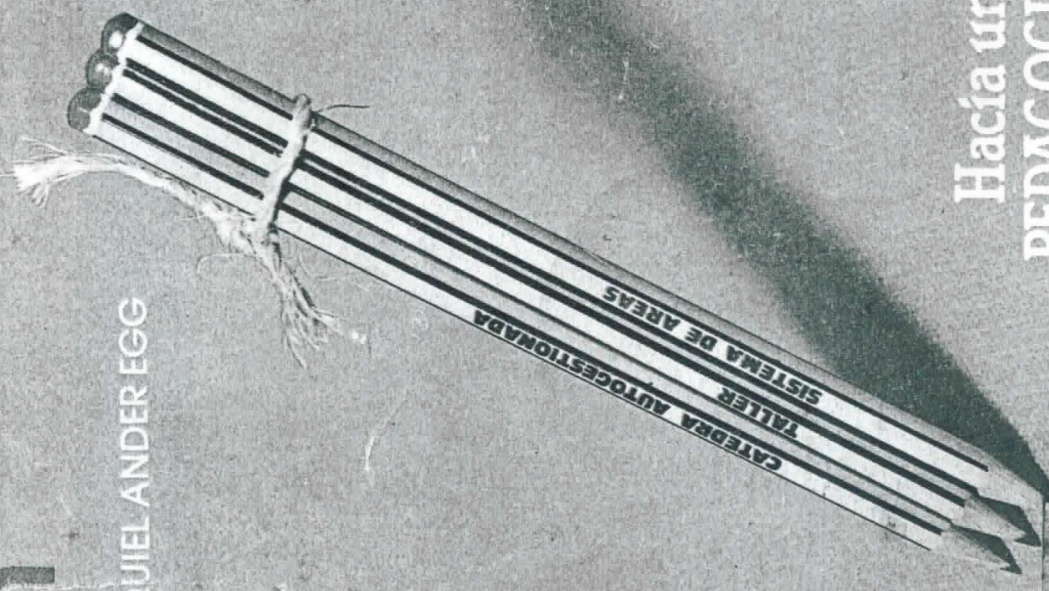
**Hacia una
PEDAGOGIA AUTOGESTIONARIA**

EZEQUIEL ANDER EGG

eh
EDITORIAL
HVMANITAS
CARLOS CALVO 644 San Telmo
(1102) Buenos Aires

eh

EZEQUIEL ANDER EGG



**Hacia una
PEDAGOGIA
AUTOGESTIONARIA**

HVMANITAS

370
ANDER EGG

**EL TALLER COMO
PEDAGOGIA
PARTICIPATORIA**

El sistema de taller —como modalidad de enseñanza-aprendizaje— constituye otra experiencia de pedagogía participatoria a nivel universitario ensayada en la Argentina durante los últimos años. Por nuestra parte hemos ensayado también el sistema de taller a nivel de Bachillerato, pero esto lo explicamos en otro libro (*). A pesar de que existen puntos de coincidencia en lo que hace a supuestos y formas operativas, hemos preferido examinar una y otra experiencia por separado.

Con el objeto de clarificar la modalidad didáctica del taller y de tener una mejor comprensión de los supuestos pedagógicos en que se apoya, es conveniente explicitar dos cuestiones:

- qué concepción del proceso de aprendizaje se pretende superar.
- qué factores llevaron a la aplicación del sistema de taller en algunas Universidades argentinas.

(*) Ver nuestro libro "Un puente entre la Escuela y la Vida".

Breve referencia a los principales factores que llevaron a la aplicación del sistema de taller.

La concepción del proceso de aprendizaje que el taller pretende superar.

Casi todos nosotros apoyados en la experiencia de nuestro "tránsito" por la Escuela (desde la enseñanza general básica hasta la Universidad), asociamos el proceso de aprendizaje a cinco componentes: el **profesor-informador**, los **alumnos oyentes**, y entre unos y otros el **libro de texto** y el **aula** como el lugar de encuentro en donde se dictan las **clases** que producen el aprendizaje.

El **profesor-informador** aparece como el principal sujeto del proceso. La comunicación es unidireccional: la clase o lección —sea o no magistral— es la transmisión del "que sabe" a los "que no saben".

En el otro extremo tenemos el **alumno oyente** que escucha, lee y memoriza de acuerdo a lo que indica el profesor, para después repetir de memoria lo aprendido con el fin de aprobar exámenes.

El **libro de texto** simboliza el manejo abstracto y conceptual de la realidad; es la ciencia que en lugar de "conceptuar la realidad" sólo sirve para "conceptuar conceptos". O lo que es lo mismo, es una forma de sacrificar la realidad al mundo de los conceptos.

Y por último, el recinto sacro donde se adquiere el saber: el **aula**, y dentro del aula, la actividad específica para la adquisición del saber: la **clase**. Este modo de concebir el proceso de aprendizaje produce un corte entre el aprender y la vida. Es como si la vida fuese puesta entre paréntesis todo el tiempo de las clases, con apenas algunas bocanadas en los recreos.

Esto es lo que el sistema de taller pretende superar. Veamos ahora qué factores llevaron a su aplicación en algunas Universidades argentinas.

La primera experiencia se realiza en el año 1968 en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Córdoba. Se extiende posteriormente a las Facultades de Arquitectura de Buenos Aires, Rosario, La Plata, San Juan y Mar del Plata, y a las carreras de Sociología y Trabajo Social en Mendoza y Misiones.

Las razones que se esgrimieron en la Facultad de Arquitectura de Córdoba para adoptar el sistema de taller, fueron las siguientes:

- existe una especie de vacío docente y una falta de objetivos para la carrera y la profesión,
- se ha problematizado el sentido y función de la carrera
- el movimiento estudiantil cuestiona la institución universitaria y la función de los contenidos de la enseñanza (1)

Si estos factores se presentaron como problemáticos en una carrera como Arquitectura que tiene perfiles bastante definidos, fueron mucho más agudos en otras carreras universitarias en donde se enseñaban profesiones bastante indefinidas en cuanto a sus contenidos y objetivos. Frente a esta situación de crisis y desafíos, en algunos centros universitarios el taller apareció como una primera respuesta a los problemas fundamentales que se planteaban en ese momento: reformular los contenidos de la enseñanza, establecer más claramente el perfil profesional y repensar la concepción de la profesión.

A nuestro juicio, el sistema de taller en sí mismo no ayuda a resolver cuestiones como estas: establecer los objetivos de una carrera o dar sentido a una profesión. El aporte sustancial del taller apunta fundamentalmente a una reformulación de la metodología de la enseñanza. Es un nuevo enfoque en el modo de concebir el proceso de

enseñanza-aprendizaje; en el taller no se abordan los conocimientos como algo ya dado, sino que se busca el proporcionar los instrumentos y la capacidad para adquirir y aplicar conocimientos.

En qué consiste el taller

Definir el taller no es una tarea sencilla, pues se han designado con este nombre experiencias de alcances muy diversos. Ello ha resultado casi inevitable al aplicarse a diferentes carreras. Obviamente el taller reviste características diferentes en una carrera de Ingeniería o en una de Sociología. Por otra parte, se ha confundido el taller con otras modalidades pedagógicas: en unos casos con los "seminarios" y en otros con los trabajos de laboratorio; esto es natural, pues el taller participa de ciertas características de uno y otro.

En lo sustancial el taller es una modalidad pedagógica de "aprender haciendo". Los conocimientos se adquieren en una práctica concreta que implica la inserción en la realidad que constituirá el futuro campo de acción profesional de los estudiantes y que constituye ya el campo de acción de los docentes. En ese sentido el taller se apoya en el principio de aprendizaje formulado por Froebel en 1826: "aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador, vigorizante que, aprenderla simplemente por comunicación verbal de las ideas".

El taller se organiza en torno a un proyecto concreto, cuya responsabilidad de ejecución está a cargo de un equipo de trabajo integrado por profesores y alumnos que participan activa y responsablemente en todas las fases o etapas de realización. Este proyecto de trabajo se transforma en una situación de enseñanza-aprendizaje con una triple función: docencia, investigación y servi-

cio, procurando la integración de teoría, investigación y práctica a través de un trabajo grupal y un enfoque interdisciplinario y globalizador. El taller es una ámbito de reflexión y de acción en el que se pretende superar la separación que existe entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y el trabajo y entre la educación y la vida, que se da en todos los niveles de la educación desde la enseñanza primaria hasta la universitaria.

Como resulta claro de esta breve descripción del sistema de taller, el aula y la clase pierden toda su importancia tradicional: ya no es el templo en que se adquiere el saber. Por eso en el taller la enseñanza más que "algo" que el profesor transmite a los alumnos, es una aprendizaje que depende de la actividad de los alumnos movilizados en la realización de una tarea concreta. El profesor ya no enseña en el sentido tradicional; es un asistente técnico que ayuda a aprender. Los alumnos aprenden haciendo y sus respuestas o soluciones podrían ser, en algunos casos, más válidas que las del mismo profesor.

El taller como nueva pedagogía de abordaje de la ciencia, el conocimiento y la realidad.

El sistema de taller presupone un modo diferente (respecto del que se venía utilizando en la Universidad) en cuanto a la forma de abordar la ciencia, el conocimiento y la realidad.

La forma tradicional de enseñar las ciencias, ha consistido en la transmisión —a veces como un simple alud de datos— de "algo" ya constituido en forma globalizante y absoluta. Sin embargo, esta modalidad pedagógica en abierta contradicción con un hecho universalmente aceptado, como es la constante evolución de la ciencia, enfrentaba al alumno a un cuerpo de conocimientos ya formulados, totalmente ajeno a sus prácticas, a sus inte-

reses y a los problemas significativos de su vida. Si a ellos agregamos el elevado grado de formalización y simbolismo de algunas ciencias, es evidente que ni la curiosidad, ni la motivación de los alumnos pueden alcanzar cotas muy altas. La enseñanza de la ciencia y la formación profesional, concebidas de este modo tradicional, están lejos de cumplir sus objetivos, ya que separan el aprendizaje de la realidad, cuando en verdad se trata de dos aspectos que de hecho deben estar unidos.

Con este tipo o modalidad de enseñar la ciencia, el estudiante no encuentra relación con los problemas del mundo en que vive. Al mismo tiempo, su curiosidad científica está polarizada por el marco de sus preocupaciones actuales y no por el cuerpo de proposiciones científicas.

A partir de la realización de un proyecto o de tareas concretas en el sistema de taller no se entregan los resultados de la ciencia, sino que se realiza un entrenamiento en el proceso de producción del conocimiento y de construcción de la ciencia. Ni la ciencia, ni el conocimiento se presentan como algo acabado, separado de la realidad y de la experiencia. Tampoco aparecen como intocables e inquestionables en razón de una supuesta objetividad y neutralidad que está más allá del bien y del mal.

Pedagógicamente, este modo de presentar la ciencia y el conocimiento en un contexto de respuesta a problemas reales, produce en los estudiantes —y en los profesores, ¿por qué no?— una actitud de búsqueda y un efecto de desmitificación en relación a los absolutos y los mitos del científicismo, tales como el carácter a-ideológico y a-político de la ciencia y su neutralidad valorativa. Además, la ciencia, entra en el ámbito de lo accesible y de los problemas que debe confrontar en la tarea de descifrar el mundo y de actuar sobre él de manera transformadora. Por otra parte, al tener que confrontar problemas concretos, se superan aquellas atonías o desintereses

que suelen tener los estudiantes frente a las asignaturas excesivamente teóricas. Con el taller se supera el divorcio entre la Facultad (el mundo del estudio) y la sociedad (el mundo de la realidad); el aprendizaje y la vida van unidos inseparablemente. Por último la búsqueda de respuesta a los problemas que se confrontan realizando una tarea concreta, es el ámbito más adecuado para predisponer al desarrollo de la creatividad.

Como enseña la moderna teoría de la ciencia, el pensar científico, el trabajo científico nace a partir de una situación-problema y tiene por función resolver esa situación. El pensamiento brota de una situación que se presenta como problemática y vuelve sobre la realidad que lo origina. La verificación empírica y la práctica social constituyen criterios de verdad. Aunque sólo sea de manera germinal, en el taller se crean situaciones en las que esta incitación a la reflexión científica se hace realidad. La memorización embota la inteligencia, las situaciones problemas activan la inteligencia.

Tipos de taller.

Si nos atenemos a las experiencias realizadas, se pueden distinguir tres tipos de taller:

- taller total
- taller vertical
- taller horizontal

El **taller total** consiste en incorporar a todos los docentes y alumnos de una Facultad o Escuela en la realización de un proyecto sobre el terreno. En algunos casos de taller total, se ha considerado que no es conveniente incorporar a los alumnos del curso básico o primer año por carecer de los conocimientos e instrumentos mínimos y necesarios para trabajar y desarrollar las actividades específicas de un proyecto concreto. En este caso el taller

se lleva a cabo con la participación de los alumnos desde segundo año hasta nivel de doctorado.

El **taller vertical** comprende alumnos y/o cursos de diferentes años pero que participan en la realización de un proyecto común y desarrollan conjuntamente las actividades específicas que comporta dicho proyecto.

Y el **taller horizontal** abarca a todos los alumnos correspondientes a un mismo año o ciclo de una determinada carrera que participan en el desarrollo de un proyecto mediante el trabajo y la reflexión conjunta.

Veamos ahora algunos de los aspectos más destacados de esta modalidad pedagógica.

Los objetivos del taller.

De acuerdo con lo ya expresado, los objetivos o funciones del taller son tres:

- docencia
- investigación
- servicio.

Lo que caracteriza a la **docencia** dentro del taller, es una **pedagogía fundamentalmente inductiva**. A partir de una acción en terreno —un proyecto de trabajo que comporta múltiples actividades—, de una manera inductiva van surgiendo problemas que, en la reunión del taller, se transforman en temas de reflexión sobre la acción realizada y a realizar. De ahí se va a la búsqueda de los conceptos, categorías, teorías, etc., necesarios para una mejor comprensión de la experiencia y para mejor orientar las actividades programadas. Y esto se hace principalmente de dos maneras: por una parte aplicando los conocimientos teóricos de las ciencias y disciplinas que los alumnos han recibido —y están recibiendo— en los diferentes cursos; por otro lado, esto determina qué aspectos teóricos y metodológicos o qué técnicas hay que profundizar.

Los problemas no se plantean a partir de teorías o principios que el profesor entiende que debe transmitir, sino a partir de cuestiones concretas que suscitan una práctica sobre el terreno. Cuanto más “provoquen” intelectualmente las situaciones-problemas de la realidad, tanto mayor será la incitación para ir profundizando progresivamente diferentes cuestiones científicas, que ahora se enfrentan no a partir de la teoría, sino a partir de la práctica. Esto lleva a establecer la primacía de la acción o de la práctica como nota esencial del sistema de taller. No es una marcha de la teoría y los métodos hacia la acción, sino el desafío de la realidad de una práctica que conduce hacia problemas teóricos, metodológicos y técnicos. A partir del trabajo y la reflexión que implica la realización de un proyecto, se va aprendiendo a conocer y aprendiendo a hacer.

Sin embargo, para no inducir a equívocos, hay que tener en cuenta que el taller, o mejor, los participantes del taller, no parten desde una tábula rasa, como se ha pretendido en algunas experiencias, sino que inician el trabajo contando con una taxonomía o esquema conceptual mínimo. Esta es la razón principal —sobre la que volveremos más adelante— por la cual hemos considerado pedagógicamente inoportuno organizar los talleres desde el primer año de estudios, y hemos estimado la imposibilidad y la inadecuación de organizar el taller total.

Si la docencia del taller privilegia la práctica prestando especial interés al “hacer”, no por ello descuida la teoría. En el taller la **teoría** siempre está referida a una práctica concreta que se presenta como problema; ella aparece como una necesidad para iluminar una práctica, ya sea para interpretar lo realizado, ya sea para orientar una acción. Práctica y teoría son dos polos en permanente referencia uno del otro. Práctica y teoría, además, son dos aspectos que carecen de sentido el uno sin el otro, aunque en el taller la práctica sea lo principal y la teoría

tenga un carácter secundario. En el taller se trata de evistar lo que Wright Mills llama "la ceguera de los datos empíricos sin teoría y el vacío de la teoría sin datos empíricos".

El proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en el taller, en el que no se entregan resultados de una ciencia, sino que se entrena en los procesos de construcción de la ciencia, ayuda grandemente a "encarnar" los conocimientos teóricos, aunque en este lugar la adquisición de la teoría no sea lo principal. En las situaciones-problemas que hay que enfrentar en el trabajo, se suele encontrar una motivación fuerte y eficaz para la profundización teórica; además, la misma práctica va produciendo conocimientos.

La **investigación** en el trabajo de taller procura el conocimiento de una realidad concreta particular en función del proyecto o programa a realizar, con lo cual se transforma en una instancia en la que el estudiante aplica conocimientos de métodos y técnicas de investigación.

Así como el taller no tiene como finalidad principal la adquisición de teoría, pero se adquiere teoría, tampoco tiene como finalidad principal adquirir conocimientos metodológicos (para ello existen cursos específicos), pero en el taller se aplican y se profundizan esos conocimientos participando en un trabajo concreto. Como ocurre con la teoría, la formación metodológica que se enriquece con la experiencia inmediata del trabajo sobre el terreno, puesto que la índole del trabajo exige la aplicación y perfeccionamiento de los métodos y técnicas aprendidos.

Por último, el **servicio en terreno** o práctica de campo realizada en torno a un proyecto, constituye el modo pedagógico para adquirir habilidades y destrezas profesionales. En este sentido el taller cumple con una función curricular absolutamente necesaria e insustituible: adiestrar a los estudiantes en las labores específicas de la profesión.

Las prácticas sobre terreno ("enseñanza práctica" o "instrucción práctica" o simplemente "prácticas", como también se las denomina), constituyen un componente esencial de la formación, y al mismo tiempo —en razón de su importancia y las dificultades para realizarlas adecuadamente— son uno de los "cuellos de botella" más estrangulantes para el logro de la formación profesional. Si hablásemos con toda propiedad, en algunas carreras diríamos, además, que es uno de los elementos más deformantes. ¿Por qué esta afirmación? De ordinario las "prácticas" constituyen un formalismo o exigencia académica con la que hay que cumplir conforme lo indica el curriculum de la Escuela o Facultad. Pero estas "prácticas" no suelen ser efectivamente prácticas profesionales, pues tienen más el carácter de "simulacro" que de una tarea profesional. Con el taller —auténticamente organizado como tal— estas dificultades o limitaciones se salvan, porque el proyecto es una tarea profesional en sentido estricto. Por otro lado, es una práctica iluminada por la teoría con lo que se adquiere la capacidad de aplicar los conocimientos teóricos y de dar a las acciones una perspectiva y significación que las trasciende en cuanto hecho concreto.

Toda carrera universitaria tiene unas determinadas exigencias respecto de la realidad de las prácticas. Estas plantean —entre otros— el problema de la supervisión (orientación, coordinación y control de prácticas). Con la implantación de este sistema, la supervisión queda integrada en el taller, mediante cuatro cambios sustanciales y principales:

- se enfatiza la supervisión grupal
- participan también los estudiantes
- se incorporan docentes de otras especialidades, todo lo cual, indudablemente, enriquece la tarea de supervisión

— y —en algunos casos— se incorpora al pueblo, esto es, a la gente con quienes se trabaja o están involucrados en el proyecto que se está llevando a cabo.

El taller procura que la práctica se transforme en fuente de teoría, o para ser más modestos y realistas, para que la práctica sea una praxis y que las acciones concretas puedan insertarse y considerarse como dentro del marco de la formulación teórica.

El servicio en terreno reviste otra significación que va mucho más allá del taller: la de permitir la inserción en el medio de la Escuela o Facultad. Esta es una cuestión de muy vieja data que preocupa a toda la pedagogía participativa en cualquiera de sus versiones. El taller permite conectar el Centro de Enseñanza y la comunidad a la que pertenece a través de los servicios de acción directa.

Organización del taller.

La organización del taller total (en la experiencia de Córdoba antes señalada), se llevó a cabo constituyendo “Equipos de trabajo” subdivididos en “Comisiones de Trabajo por nivel” y, en algunos casos, “Comisiones de Trabajo inter-nivel”.

Hacia 1968 había en la Facultad de Arquitectura unos 1200 alumnos (entre segundo año y el nivel de doctorado). El taller total se organizó a través de 10 equipos de trabajo formado por 5 docentes y entre 100 y 120 alumnos, todos los cuales trabajaban en el programa común. Dentro de cada equipo existían “Comisiones de Trabajo”: las de inter-nivel eran presididas por estudiantes más avanzados, las de “nivel” las presidía un alumno del mismo nivel. Los profesores (titulares, asistentes, adjuntos, jefes de prácticas, etc) unos 50 en total, se organizaron en equipos de 5 profesores que trabaja-

ban en la totalidad del Equipo o individualmente en alguna de las “Comisiones de Trabajo” en que se subdivide el Equipo.

Apoyado en esta organización el taller se constituyó en una situación de enseñanza-aprendizaje, en torno a un programa de trabajo que implicaba una serie de actividades específicas que había que desarrollar.

Dentro del taller tanto la enseñanza como el aprendizaje tienen una fuerte implicación personal: los participantes (ya sean profesores o alumnos) se encuentran insertos en un proyecto de trabajo que constituye una situación de enseñanza-aprendizaje. Esta implicación personal que permite el taller tiene otros significados: si en última instancia es el hombre el que aprende por sí mismo, el taller ofrece un marco y una modalidad de acceso a los conocimientos que desarrolla la capacidad de autoformación.

El proyecto de trabajo en torno al cual se realiza el taller

Lo que caracteriza a este modo de enseñanza es un “aprender haciendo” que se lleva a cabo mediante la realización de un proyecto concreto considerado como una “situación de aprendizaje”. En otras palabras, la puesta en marcha de un taller depende de un “proyecto de trabajo”. No siempre los proyectos pueden ser montados, y siendo posible organizarlos, no es fácil que se cumpla con todas las exigencias curriculares. De ahí que el taller —que ha suscitado grandes entusiasmos en su aplicación más o menos indiscriminada— no siempre puede organizarse; se necesita de un proyecto concreto de trabajo sobre el terreno a través del cual se desarrolla el proceso pedagógico llevado a cabo de una manera grupal, interdisciplinaria y globalizante. Es grupal porque el proyecto se desarrolla en común, aunque diferentes tareas y actividades se realicen individualmente; es interdis-

ciplinario porque recoge y realiza diferentes perspectivas profesionales y es **globalizante** porque los conocimientos no aparecen aislados sino interrelacionados.

Tratándose de una actividad académica que se realiza en torno a un programa que se lleva a cabo fuera del aula o facultad, tiene todos los requerimientos y exigencias de un trabajo de campo. En este sentido se le denomina —desde la perspectiva del centro de formación— un servicio en terreno.

Este servicio no puede ser un simulacro de trabajo de campo, ni es una “práctica” o “salida a terreno”. No se trata de buscar condiciones óptimas para realizar el taller, lo que hay que evitar es el montaje de pseudo-talleres, lo que a nuestro juicio ha ocurrido con alguna frecuencia. Ciertas experiencias de “talleres” han sido más bien seminarios o trabajos de laboratorio que, también son válidos pedagógicamente, pero constituyen otra modalidad pedagógica.

Los principios pedagógicos del taller:

De algún modo estos principios se han ido explicitando y desarrollando en algunos de los aspectos que hemos analizado. Sin embargo, el documento publicado por la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Rosario, de una manera directa y expresa, aborda esta cuestión, en lo que denominaron “los principios pedagógicos del taller”. Helos aquí

- 1) Eliminación de las jerarquías docentes preestablecidas incuestionables.
- 2) Relación docente-alumno en una tarea común de co-gestión superando la práctica paternalista del docente y la actitud pasiva y meramente receptora del alumno.

3) Superación de las relaciones competitivas entre los alumnos por el criterio de la producción conjunta grupal.

4) Formas de evaluación conjunta docente-estudiantil en relación con la forma co-gestionada de la producción de la tarea.

5) Redefinición de “roles”: el “rol” docente como orientador y catalizador del proceso de co-gestión; el “rol” alumno como base creativa del mismo proceso.

6) Control y decisión sobre la marcha del proceso didáctico-pedagógico por sus naturales protagonistas, es decir, docentes y alumnos, bajo formas organizadas que el propio docente estudiantil decida.

Estos principios ponen de manifiesto el carácter autogestionario del sistema de taller: actuación directa de cada uno en cooperación con todos los demás, en un contexto pedagógico y en una acción educativa responsable y participativa. Estas características se ponen particularmente de relieve en el tipo de relaciones pedagógicas que se establecen en el taller. Veámoslo.

Las relaciones pedagógicas participatorias dentro del taller.

La pedagogía universitaria tradicional sólo atiende a un tipo de relación educativa: “docente-alumno”; las otras relaciones educativas (“docente-docente”, “alumno-alumno”) están descuidadas, o al menos no son consideradas de modo expreso. Por otra parte, el dogmatismo, la verticalidad y en el mejor de los casos el paternalismo, son los modos ordinarios de la relación pedagógica tradicional. El proceso enseñanza-aprendizaje

se centra en el profesor, de ahí la importancia que se le ha otorgado a la "clase" como el "lugar" específico para el aprendizaje. Freire ha caracterizado estas relaciones como de "naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertante. Narración de contenidos que por ello mismo, tiende a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto —el que narra— y objetos pacientes, oyentes —los educandos—. Esta educación tradicional que Freire ha llamado "concepción bancaria", consiste fundamentalmente en "depositar": "Los educandos son los depositarios y el educador quien deposita" (3). En el taller el profesor no enseña, ayuda al alumno a aprender y aprende con él actuando sobre una realidad que juntos deben confrontar.

Frente a esta práctica pedagógica, el taller —como también el sistema de áreas que luego explicaremos— formaliza las relaciones pedagógicas en una triple dimensión:

- docente-alumno
- docente-docente
- alumno-alumno

La triple dimensionalidad de estas relaciones se enmarcan dentro de un trabajo de equipo en donde no existe un "profesor" que sabe y enseña, y "alumnos" que no saben y aprenden, sino un grupo que debe realizar un trabajo y una reflexión sobre el trabajo, procurando lograr la integración de teoría y práctica a través de esa instancia.

No siempre es posible constituir un equipo en el que participe más de un profesor. Esta imposibilidad se deriva de razones presupuestarias y no de la organización pedagógica del taller. Cuando se da esta limitación, la interdisciplinariedad sufre algún deterioro, aunque ello se

atenúa si el profesor conoce suficientemente el currículum y ha superado los enfoques sectorializados o parciales de su ciencia. Una vía intermedia es el equipo constituido por un docente y no más de 20 alumnos, pero contando con eventuales participaciones de otros profesores, según las necesidades del trabajo. Lo sustancial consiste en reemplazar "el profesor-informador" y "el alumno-oyente", por el "profesor-animador" y el "alumno-investigador". De lo que se trata no es el desarrollar la capacidad de repetir textos, sino de resolver problemas.

Para los alumnos el proceso de aprendizaje se hace fundamentalmente activo. Tienen que asumir responsabilidades y hacer aportes creativos ante el desafío de los problemas concretos que enfrentan en la tarea del campo, y estos aportes los debe realizar en diferentes dimensiones o aspectos: aplicar conocimientos teóricos, utilizar la información existente, ejercitarse en el uso de técnicas, actuar frente a los acontecimientos, saber resolver problemas prácticos y adquirir la capacidad de hacer inferencias teóricas a partir de hechos empíricos y de iluminar con la teoría las acciones concretas. En fin, ser capaz de consultar, experimentar, decir y decidir. Hay en todo esto un **aprender a ser** —por la afirmación de sí mismo—, un **aprender a aprender** por el modo de adquisición de conocimientos y un **aprender a hacer** porque la solución del problema es la clave y el centro del proceso de aprendizaje.

Los profesores ya no aparecen como los depositarios del saber, sino como quienes tienen que afrontar con ellos la solución de problemas. Con los alumnos tienen que experimentar y arriesgar, y en esa confrontación con la realidad, de nada sirve el tono de "sabelotodo" o los "argumentos de autoridad"... No siempre es posible superar los resabios paternalistas.

Los profesores entre sí, que suelen tener solamente re-

laciones de tipo circunstancial, a veces administrativas y en pocas circunstancias de tipo pedagógico, adquieren otro tipo de relaciones entre sí en un trabajo conjunto que los enriquece científica, pedagógica y humanamente... No está mal que los profesores comencemos a aprender a salir de nuestros individualismos que tenemos internalizados hasta los tuétanos; el sistema de taller —como todo sistema participativo— exige que nos reeduquemos. Al poner en marcha un taller no hay que ilusionarse con realizar desde el primer momento una tarea **co-operativa**; para comenzar el mínimo que se necesita es la capacidad de **co-actuación**... Y eso no es poco.

La pedagogía universitaria tradicional no exige ni necesita de las relaciones de los alumnos entre sí. Esta colaboración y comunicación no se considera como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la Facultades y Escuelas de hecho se constituyen pequeños grupos de alumnos que estudian en común, pero este quehacer no se considera como una tarea pedagógica, más aún, se prescinde de ella. En el taller los alumnos de "auditorio" se transforman en "grupo de trabajo", llevando a cabo un proceso de aprendizaje en equipo, ya sea por el trabajo de reflexión como por la acción. Ya no tienen que repetir textos como papagayos culturales, sino hacerse responsables de su propio proceso de aprendizaje.

Considerando el conjunto de las relaciones pedagógicas cabría afirmar que hay que morir a los papeles o roles antes desempeñados como profesores y alumnos, para comenzar el aprendizaje de nuevos roles en una pedagogía de la responsabilidad compartida.

Hay pues, un trabajo y una vida en equipo. Una exigencia de actuar con los demás; de colaborar con los otros, de distribuir funciones y responsabilidades. Aunque no sea un objetivo siempre explícito, el taller es una pedagogía válida para el entrenamiento del trabajo en equipo: hay que trabajar con otros, aprender a escuchar

las opiniones y aportes de otros; saber expresar los propios puntos de vista... un taller no puede funcionar eficazmente con personas yuxtapuestas o desinteresadas de la tarea o programa que tienen que realizar, de ahí que **trabajo en equipo y pedagogía de la responsabilidad** son dos notas que lo caracterizan como aspectos fundamentales que surgen de las relaciones pedagógicas que se establecen en el sistema de taller.

El funcionamiento del sistema de taller: resultados, logros y dificultades.

En cuanto a los resultados obtenidos desde la perspectiva de una pedagogía autogestionaria, los logros son bastante satisfactorios. El sistema es igualmente idóneo para alcanzar ciertos objetivos que se consideran fundamentales en algunas corrientes de la pedagogía moderna, a saber:

- promover la capacidad de aprender a aprender (autoformación), de gran importancia para el profesional que, en un mundo que cambia cada vez más aceleradamente, debe adquirir la capacidad de una permanente puesta al día. Cabe recordar en relación a este punto, el hecho conocido que desde comienzos del siglo XX, los conocimientos científicos registran un "doubling time" entre 10 y 15 años;
- desarrollar la capacidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos; no es el mejor profesional el que hace mejores formulaciones teóricas, sino quien mejor sabe utilizar sus conocimientos; el saber asimilado tiene más importancia que el saber acumulado, porque es un saber que se ha asumido e incorporado de

una manera vital y personal: la persona sabe y sabe hacer;

- fomentar la iniciativa, originalidad y creatividad para actuar frente a los problemas que debe confrontar ante situaciones y circunstancias concretas;
- integrar la teoría y la práctica y facilitar la comprensión de la reciprocidad de funciones de una y otra, mediante la interrelación entre conocimiento y acción;
- capacidad de registrar y sistematizar las actividades particulares propias de la acción profesional;
- promover y desarrollar la capacidad de reflexionar en grupo y de trabajar en equipo con un enfoque interdisciplinario y como respuesta a la necesidad de operar sobre una realidad multifacética y compleja;
- fomentar la participación activa y responsable de la propia formación y de la asunción de las tareas del programa.

Si examinamos ahora las limitaciones del sistema de taller, la primera dificultad que habría que señalar, no es del taller en sí, sino de las posibilidades de organizar el taller, puesto que para el funcionamiento de este sistema, se necesita de un programa o proyecto concreto a realizar sobre el terreno, vinculado al ámbito de actividad profesional propio de la carrera de que se trata. Además, el programa o proyecto debe ser lo suficientemente rico, amplio y flexible en sus posibilidades como para integrar en él, todas las necesidades curriculares. Y no siempre se tienen las posibilidades de alcanzar ese objetivo. La puesta en funcionamiento de la cátedra autogestionada depende de la decisión del profesor o profesores y de los alumnos que dictan y cursan respectivamente una deter-

minada asignatura; las áreas quedan establecidas en relación a un campo epistemológico y son permanentes mientras no haya una variación en aquel campo que así lo aconseje. El taller, en cambio, depende de un proyecto de trabajo, y no siempre los proyectos pueden ser organizados dentro del contexto de los sistemas educativos vigentes en nuestros países. En consecuencia, el taller no es un sistema que pueda aplicarse en cualquier circunstancia: tiene en ese sentido un carácter eventual.

Una segunda limitación que cabe señalar es que el sistema de taller no puede aplicarse en cualquier nivel o curso de los que comprende la formación para cualquier tipo de carrera universitaria. A este respecto nos parece evidente que un alumno de primer año de Universidad no tiene el mínimo de instrumentos teóricos y metodológicos para responder a las exigencias del trabajo de taller, esto es, para intervenir efectivamente en la realización de un programa. Por otro lado, el taller implica un nivel de responsabilidad y madurez que no suele encontrarse en el inicio de una carrera, además, no siempre se ha acertado en la elección de la carrera; en nuestras Universidades la deserción en el primer año suele ser muy elevada. Comprometer un trabajo sobre terreno —que significa compromiso con otra gente, y quizás con instituciones ajenas a la Universidad— con un grupo de estudiantes en el cual puede darse una deserción que es alrededor del 20%, no parece ser una metodología pedagógica que revista un mínimo de seriedad. Nuestra propuesta concreta y de tipo general, es que el sistema de taller es conveniente aplicarlo en el último año de una carrera universitaria, siempre que se puedan cumplir con los requisitos antes indicados para que el taller funcione efectivamente.

Una limitación que ya hemos señalado en relación a las experiencias de cátedra autogestionada, es la actitud de dependencia respecto del profesor, aunque dada la índole y características del sistema de taller esta depen-

dencia es menor, porque al confrontar problemas concretos el alumno queda implicado en el proceso de aprendizaje y ello le lleva a asumir mayores responsabilidades o a quedar excluido.

EL SISTEMA DE AREAS COMO PEDAGOGIA PARTICIPATORIA

Bibliografía citada.

- 1.—Equipo pedagógico. *El taller total*. (Mimeo) Fac. de Arquitectura Córdoba, 1968.
- 2.—Idem.
- 3.—Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva, Montevideo, 1969.

berador, pueda dar frutos efectivos. El sistema educacional es una sub-estructura dentro de un sistema global; esta condicionado por éste, pero en determinadas circunstancias tiene un margen de posibilidades que le permite anticipar o coadyudar a ciertos cambios en la sociedad global. Este es el valor que tienen las experiencias autogestionarias y participatorias como las que hemos analizado.

En las próximas décadas —fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI— las reformas educativas serán testigos de una búsqueda creciente de una organización pedagógica y de un estilo pedagógico que hará hincapié en la participación activa de todos los implicados en el proceso educativo. Inseparable de esta característica, la formación permanente al ritmo de cada educando en concreto, será la otra nota distintiva de la educación.

Desde esa mirada prospectiva, la **AUTOGESTION PEDAGOGICA** se nos aparece como un camino hacia el futuro que hoy ya tiene su hora.

INDICE

Prólogo de Fernando Urbina.	5
Introducción. Objetivos y alcance del estudio.	9
EL CONTEXTO DE LA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA.	
Educación y sociedad en América Latina.	13
La educación liberadora frente a la dominación cultural.	15
Precisiones acerca del concepto de liberación.	16
El movimiento de liberación en Argentina en el contexto de la problemática educativa y cultural a comienzos de los años 70.	17
Algunos rasgos fundamentales de la Universidad argentina en los años 70.	20
El proceso de cuestionamiento y de creatividad cultural.	24
La reacción y el proceso de fascitización.	27
Qué significan las experiencias en busca de una nueva educación.	29
ALGUNOS ANTECEDENTES QUE CONDUCEN A UNA PEDAGOGIA PARTICIPATORIA.	
La Reforma de Córdoba (1918): el co-gobierno y la autonomía.	33
De la cátedra magistral a la pedagogía activa.	36
LA CATEDRA AUTOGESTIONADA	
De la pedagogía activa a la cátedra autogestionada.	41
El modo de presentar el proyecto de autogestión a nivel de cátedra o curso.	43
La educación liberadora como marco referencial de la pedagogía autogestionaria.	45
Las actitudes básicas que exige una praxis pedagógica autogestionaria:	47
• actitud dialógica.	48
• actitud de apertura frente a la verdad.	49
Modalidad operativa de la cátedra autogestionada.	50
Los objetivos de la educación.	52
Los objetivos de la pedagogía autogestionaria.	53
El funcionamiento de la cátedra autogestionada. Resultados, dificultades y logros.	54

EL TALLER COMO PEDAGOGIA PARTICIPATORIA

La concepción del proceso de aprendizaje que el taller pretende superar.....

Breve referencia a los principales factores que llevaron a la aplicación del sistema de taller.....

En qué consiste el taller.....

El taller como nueva pedagogía de abordaje de la ciencia, el conocimiento y la realidad.....

Tipos de taller:.....

- taller total.....
- taller vertical.....
- taller horizontal.....

Los objetivos del taller:.....

- docencia.....
- investigación.....
- servicio.....

Organización del taller.....

El proyecto de trabajo en torno al cual se realiza el taller.....

Los principios pedagógicos del taller.....

Las relaciones pedagógicas participatorias dentro del taller.....

El funcionamiento del sistema de taller: resultados, logros y dificultades.....

EL SISTEMA DE AREAS COMO PEDAGOGIA PARTICIPATORIA

En qué consiste el sistema de áreas.....

Ciclos y áreas.....

Áreas y departamentalización interna.....

Área fundamental y áreas de apoyo.....

Objetivos del sistema de áreas:.....

- docencia.....
- investigación.....
- servicio.....

Las relaciones pedagógicas participatorias dentro del área.....

El funcionamiento del sistema de áreas: resultados, dificultades y logros.....

LA PRAXIS EDUCATIVA AUTOGESTIONARIA

Algunos de sus logros principales.....

LINEAMIENTOS GENERALES DE ORGANIZACION AUTOGESTIONARIA DE UN CENTRO DE ENSEÑANZA

Esbozo de estructuración y organización autogestionaria de una Facultad o Escuela universitaria:.....

- la Asamblea General.....
- el Consejo.....
- Decano o Director.....
- las Comisiones de trabajo.....
- los Consejos por curso o departamento.....

El proyecto académico.....

63

64

66

67

69

70

70

70

72

72

74

75

76

77

81

88

89

92

93

94

94

95

97

98

100

107

116

117

119

121

122

122

123

370

Andeh

370

ANDEH

2900

2900

Ander Egg, M.

Hacia una pedagogía au-

Fecha:

14 A

15 J

- 5 AS

15

29

2900