

# Reflexión sobre los criterios metodológicos y pedagógicos presentes en el proceso de enseñanza aprendizaje: educación tradicional\*

**Fecha de recepción:**

27 de agosto de 2013

**Fecha de aceptación:**

11 de diciembre de 2013

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:**

Ojeda, B. & Luna, X. (2013). Reflexión sobre los criterios metodológicos y pedagógicos presentes en el proceso de enseñanza aprendizaje: educación tradicional. *Revista Criterios*, 20 (1), pp. 187-201.

**Bárbara Laid Ojeda Cortes\***✉

**Ximena Alexandra Luna M.\*\***

Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.

**Paulo Freire, 1997**

## Resumen

El presente artículo de reflexión es el resultado de la investigación titulada “Factores socioculturales, familiares y metodológicos que influyen en el aprendizaje de los estudiantes de los grados 6° y 7° de la Institución Educativa San Francisco de Asís, corregimiento de San Francisco, municipio de El Peñol, Nariño”, que pretende dar a conocer cómo los criterios metodológicos y pedagógicos representan un papel importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, y los resultados gestados en la educación tradicional.

Por otra parte, el texto busca aportar a la reflexión constante que debe realizar el educador/a o pedagogo/a que se aventura a indagar y cuestionar en las prácticas, en las relaciones maestro – estudiante, en el ejercicio de la autoridad y del saber como poder, entre otros, que cobran visibilidad en la reflexión educativa destinada a cualquier nivel o proceso formativo.

Para la recolección de la información y la realización del respectivo análisis, se recurrió al paradigma cualitativo crítico social, mediante el método etnográfico y, básicamente, la técnica de análisis de contenido, que aporta herramientas investigativas y reflexivas para revisar los textos de manera interna y externa, y obtener la contribución para este artículo.

**Palabras clave:** educación tradicional, criterios metodológicos, criterios pedagógicos, saber como poder.

\* Artículo de investigación e innovación.

\*<sup>✉</sup> Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Nariño; Asesora de Investigación, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

Correo electrónico: barbara7980@gmail.com

\*\*Maestrante en Pedagogía, Universidad Mariana; Docente Institución Educativa San Francisco de Asís, corregimiento de San Francisco, municipio de El Peñol, Nariño, Colombia.

Correo electrónico: ximenalunam@hotmail.com

## Reflection on methodological and pedagogical criteria in the learning process: traditional education

### Abstract

This article of reflection is the result of a research project entitled “Socio-cultural, familiar and methodological factors that influence in students’ learning in grades 6 and 7 of San Francisco de Asís school, municipality of El Peñol - Nariño” whose aim was to show how the methodological and pedagogical criterias play an important role in the teaching-learning process and the gestated results in traditional education.

Similarly, the text seeks to contribute to the constant reflection required of the educator or teacher who dares to question and enquire the practices, the relationships between teacher - student, the exercise of authority and knowledge as power, etc., same that are visible in the reflection aimed at any educational level or during the training process.

To collect information and conduct the relevant analysis, it was used the social-critic-qualitative paradigm, through ethnographic method and basically the technique of content analysis, which provides investigative and reflective tools for reviewing internal and external texts, and gets in this way the contribution to this article.

**Key words:** traditional education, methodological criteria, pedagogical criteria, knowledge as power.

## Reflexão sobre os critérios metodológicos e pedagógicos presentes no processo de ensino-aprendizagem: o educação tradicional

### Resumo

Este documento de reflexão é o resultado de uma pesquisa sobre “Fatores culturais, metodológicos e familiares que influenciam a aprendizagem dos alunos dos anos 6 e 7 de Escola San Francisco de Asis, de San Francisco, da

município do El Peñol, Nariño”, que pretende mostrar como os critérios metodológicos e pedagógicos desempenham um papel importante no processo de ensino-aprendizagem e os resultados desenvolvidos na educação tradicional.

Da mesma forma, o texto procura contribuir para a reflexão constante necessária do educador ou professor que se atreve a questionar e indagar sobre as práticas, as relações em professor - aluno, no exercício da autoridade e conhecimento, como poder, entre outros, que são visíveis na reflexão destinada a qualquer nível de ensino ou processo de formação.

Para coletar informações e realizar a análise relevante, foi utilizado o paradigma qualitativo crítico social, através de método etnográfico e, basicamente, a técnica de análise de conteúdo, que fornece ferramentas de investigação e de reflexão para rever os textos internos e externos, e obter desta forma a contribuição para este artigo.

**Palavras chave:** educação tradicional, critérios metodológicos, critérios pedagógicos, descobrir como poder.

---

## 1. Introducción

En el proceso de enseñanza aprendizaje los docentes han adoptado diferentes métodos, metodologías, estrategias didácticas, relaciones estudiante - docente, entre otras, para impartir el conocimiento en sus clases, sesiones o encuentros pedagógicos, recursos que a veces no se cumplen o no alcanzan su finalidad ya sea por el tiempo de ejecución de la clase, disposición de estudiantes al aprendizaje, manejo y empleo correcto de los medios pedagógicos por parte de los docentes, etc. Por lo tanto, y, a fin de optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje, es importante detenerse en situaciones que necesitan ser revisadas, diagnosticadas y reflexionadas que permitan mayor participación, coordinación y

disposición de toda la comunidad académica que pertenece a una institución educativa y poder así dar continuidad y fortalecimiento a los procesos educativos que propenden por el mejoramiento y calidad educativa.

Los principios metodológicos que deben guiar el quehacer docente, deben adaptarse a las necesidades de los estudiantes, propugnar para que el aprendizaje verdaderamente sea significativo, que pueda ser impartido de manera lúdica, es decir con actividades motivadoras y que tengan en cuenta los diferentes ritmos de los estudiantes para el estudio; además, deberán favorecer la interacción entre maestro - estudiante, entre alumnos e iguales, así como también con el entorno, lo que facili-

taría el intercambio de experiencias, propiciando la comunicación.

Lo descrito en los párrafos anteriores se podría citar como un ideal, pues si bien los docentes procuran impartir conocimientos de la manera que mejor consideren o les parece, se hace necesario regular los criterios metodológicos a emplear en cada institución a fin de que haya secuencia en el proceso educativo, y así generar no sólo motivación hacia el estudio sino reflexión y comprensión conceptual, situación que a menudo genera conflictos, pues si bien nuestro objetivo es que los estudiantes puedan ir transitando a través de la enseñanza, alcanzando en cada momento lo que exponemos, al parecer los docentes seguimos y desarrollamos metodologías y modelos de la educación tradicional que en algunos casos pueden ser perjudiciales y no permiten el avance cognitivo e integral del estudiantado.

## 2. Criterios metodológicos y pedagógicos aplicados en el quehacer educativo

Se da inicio, sosteniendo que la metodología en educación es asumida como un “conjunto articulado de acciones que se centran en el **cómo** se enseña ciertas cosas (es decir, los contenidos) en función de un **para qué** (objetivos)” (Orientaciones Metodológicas generales, s.f.).

Por lo tanto, para hacer visible el proceso de transmisión y el compartir de conocimientos y saberes, el docen-

te se vale de innumerables caminos para hacerse entender y procura que su discurso suministrado sea recibido de manera comprensible y óptima por el estudiante, reconociendo que en este camino se han presentado a través del tiempo y de las necesidades y propósitos educativos, algunas variantes, innovaciones y reflexiones que posibilitan rastrear y determinar la finalidad de los medios, recursos, estrategias de enseñanza, distribución del tiempo, trabajo individual o grupal, entre otros, que fueron y han sido utilizados por los maestros en su quehacer educativo.

Para el caso de la educación tradicional que es el proceso formativo que nos convoca en el presente escrito, podemos sustentar que esta forma de enseñar y transmitir conocimientos se determinaba desde el saber y experticia del maestro; éste era el encargado de determinar su clase, los tiempos y formas de trabajo y sobre todo, era el considerado poseedor del saber, en tanto que el aprendiz era un receptor pasivo que recibía la información externa suministrada y, en otro espacio de la clase debía repetirla dependiendo de la solicitud del maestro.

En este proceso las herramientas educativas utilizadas, consistían en el empleo del tablero, tiza, libros, exámenes memorísticos y lo más importante, el discurso, que debía ser denso y elaborado científicamente para ser entregado y no dar paso al cuestionamiento, menos aún, que fuera puesto en duda por parte de los alumnos. También se debe tener claro que esta forma de enseñar respondía a unas nece-

sidades y objetivos de un tiempo y de unos intereses que eran considerados los propicios para instruir.

Por ejemplo en Estados Unidos, a finales del siglo XIX, la Educación tradicional era tomada como una alternativa para responder a un problema de tipo urbano, porque se estaba dimensionando cómo enseñar a una sociedad cada vez más urbana y, encontramos a William Harris afirmando que la educación era “el proceso mediante el cual el individuo es elevado entre las especies” (1897, p. 813); esto lo sustentaba porque consideraba que se debía transmitir la educación occidental a este tipo de urbe porque mostraba resultados de réplica y aceptación de las directrices y normas impuestas.

En este sentido podemos darnos cuenta que se puede hablar y disertar de la educación tradicional y sus finalidades en un tiempo histórico determinado, y los párrafos anteriores fueron asumidos como un abre bocas para dar paso al siguiente acápite, en el que se procurará dar un acercamiento más interno a este tipo de educación, a sus metodologías aplicadas, a sus intenciones en la transmisión de conocimientos, al papel del aprendiz y a desentrañar la función del maestro y sus finalidades al darle vida a este tipo de enseñanza.

### **3. La educación tradicional o imposición de aprendizaje**

¿Qué es la educación? Educación hace referencia al proceso de socialización del individuo o de los individuos que conforman una

sociedad, un proceso de formación o perfeccionamiento de la persona, establecido por la sociedad en su afán de “introducir” al individuo al seno del todo social, transmitiéndole las normas y reglas de juego imperantes en la comunidad. Sin embargo, dicho proceso no es propiamente un “introducir” ni “formación” porque el ser humano desde el mismo momento de su nacimiento ya está en la sociedad, pertenece a ella, y en la escuela no se forma al estudiante, él ya llega formado y la educación lo que hace es encauzarle sus contenidos y ampliarle sus saberes, experiencias y conocimientos, enmarcándolo dentro del desarrollo del conocimiento convencional, que sigue un currículo, unos lineamientos, y se apoya en diferentes metodologías, para llegar a consolidar ese proceso de aprendizaje, que en el caso de la Institución Educativa San Francisco de Asís, se logra mediante criterios de la llamada educación tradicional.

Según el modelo de educación tradicional, se concibe al hombre como ser “moldeable” y a la educación como proceso de “formación”, pero, como anota Hinestrosa (1990), con esa visión del hombre y de la educación, la calidad de la educación en Colombia y en toda Latinoamérica ha comportado una seria deficiencia, debido a que la educación como se ha venido y en algunos casos se sigue practicando en la actualidad, no busca ni logra una real formación del individuo como desarrollo de su personalidad promoviendo sus potencialidades o

aspectos que lo integran, sino que el proceso educativo se ha reducido a sólo instrucción o a lo sumo capacitación, como al efecto sostiene Escobar:

En la mayoría de escuelas, de colegios y de universidades hay instrucción, a lo mejor capacitación, pero son muy pocas las pruebas que permiten enunciar que existe formación o que haya educación verdadera, porque la educación ha sido reducida a la prosecución de cursos concatenados y enderezados a la habilitación del individuo para el desempeño de una profesión, arte u oficio (1989, p. 31).

Esta deficiencia en el verdadero desarrollo de la personalidad del individuo se ha debido, sin lugar a dudas, a que el proceso educativo se ha hecho como transmisión de saberes, de datos e información por parte del profesor, reduciendo al estudiante a mero ente pasivo, limitado a guardar información, a memorizarla para luego revertirla actuando como receptáculo en un proceso mecanicista, sin reflexión, no encontrándole el estudiante ningún sentido para su vida a ese proceso de aprendizaje, además de vivirla como una experiencia desagradable, toda vez que el aprendizaje es enmarcado en el esquema tradicional de enseñanza aprendizaje, en que el “enseñante” impone el aprendizaje, programa actividades, establece lineamientos de acción, evalúa, califica o descalifica, en todo aquello en lo que el estudiante no tiene una participación activa, en lo que se hace con él ni de lo que sucede en su interior, es un

físico sometimiento del receptor al transmisor o emisor -profesor-. Es decir, en la educación tradicional el estudiante es sometido a una relación de poder dominante por parte del profesor, reduciéndolo a receptáculo de datos e información, y así de esta manera el estudiante es cosificado, convertido en “cosa”, como al respecto afirma Sánchez:

El estudiante “cosa” debe esforzarse por seguir la lección del maestro, sin embargo desconoce el sentido de la misma para la vida, y aun para la vida social en general, solo sabe que debe repetir la lección como requisito para ser promovido al nivel siguiente, lo cual se ve agravado por el hecho de que el sentido mismo de esta promoción escapa a la conciencia clara del estudiante, pues todo se conjuga arbitrariamente en la escuela... Los métodos que deberían apoyar el aprendizaje son, por el contrario, instrumentos al servicio del poder, del sometimiento y del desconocimiento (2000, pp. 19-20).

Esta actitud pedagógica se fundamenta en la pedagogía psicologista de enfoque conductista, que enfatiza en la estructura mental, considerando al estudiante una mente a la que simplemente se le entrega ideas, para que dentro de él/ella esa mente procese por asociación esos fragmentos de información y los totalice, motivando y reforzando al estudiante desde afuera para que interiorice dicha información. Pero lo más grave es que de esta manera el proceso de aprendizaje es desligado de la realidad y se hace en términos eminentemente idealistas;

no vive el acceso al conocimiento como una experiencia personal, sino que introduce nociones y hechos como algo dado, terminado, y así contacta con los contenidos de las diversas áreas o asignaturas curriculares, siendo una adquisición libresca, teórica, memorística y “a-crítica” de la realidad y del conocimiento sobre ella.

Cabe señalar que la actitud de hacer del proceso de aprendizaje un mecanismo de dominación del estudiante, es el producto histórico de la transmisión que a través del tiempo se ha hecho de los criterios educativos, establecidos en el Siglo XVII por Comenio y Ratichius, y que a Latinoamérica llegaron casi intactos, llamando al proceso educativo, **proceso de enseñanza**, término utilizado en Colombia hasta hace unos cincuenta años; de manera coloquial se decía: “O aprende a las buenas o a las malas”, sintetizada en el eslogan normativo de “la letra con sangre entra”. Además, Comenius (1657), prefigura ese carácter impositivo en su obra: *Didáctica Magna o Tratado de Arte Universal de Enseñar todo a todos*, publicada hacia 1657, y cuyo capítulo XVI se denomina: “Cómo hay que enseñar y aprender para que sea imposible no obtener buenos resultados” (Comenio, citado por Fandiño, 2003, p. 30).

Es decir, de acuerdo con los postulados de Comenio, el aprendizaje y los conocimientos se le imponen al estudiante como sea, en un proceso donde éste, llamado incorrectamente alumno en ese entonces y hasta

hace poco, era obligado a repetir literalmente todo lo que hace y dice el profesor; es un sujeto automatizado, sin voluntad ni capacidad de decisión personal. Los lineamientos de la práctica educativa tradicional establecidos por Comenio se reducen al método y al orden, en que el método de enseñanza es propiamente una práctica del poder jerárquico del maestro sobre el estudiante, quien solamente se limita a escuchar, copiar y repetir exactamente lo explicado por el profesor y hacer lo que se denominaba el “repasso” de lo visto. En efecto, G. Snyders afirma al respecto:

Comenio postula claramente ese procedimiento al sentenciar que después de haber explicado la lección, el maestro invita a los alumnos a levantarse y a repetir, siguiendo el mismo orden, todo lo que ha dicho el maestro, a explicar las reglas con las mismas palabras, a aplicarlas con los mismos ejemplos (1974, p. 42).

Como proceso de enseñanza, la educación se polarizaba en el acto de transmisión del saber, de los valores y normas sociales, en que el maestro era el sujeto y centro de la educación, y el estudiante un simple objeto de la misma. Posteriormente, se habló, y todavía se habla, del proceso enseñanza aprendizaje, que si bien suavizó en parte la actitud disciplinaria y la relación de poder del maestro sobre el estudiante, esto se dio más en apariencia, porque en realidad la condición de sometimiento del estudiante y el carácter de una educación de la dominación persistieron. En efecto,

este esquema educativo pretendió acceder a un reconocimiento del estudiante en la relación pedagógica, estableciendo la equidad o ecuación entre profesor y alumno -se continuó utilizando este término-, y entonces se pasó a hablar del proceso enseñanza aprendizaje. No es aventurado afirmar que ese ambiente de equidad fue, ha sido y es aparente -toda vez que ese esquema dualista de la educación se continúa aplicando-, por cuanto si bien se reconoció al profesor y al estudiante como dos elementos del proceso educativo y se dio una mayor consideración al estudiante, en realidad la situación de éste último no cambió, puesto que como en el esquema anterior -proceso de enseñanza- el educando -otro término usado en la educación tradicional ya revaluado- quedó reducido a mero ente pasivo, subordinado y dependiente del maestro.

Efectivamente, en el esquema enseñanza-aprendizaje, se establece una situación de pugna, confrontación y conflicto entre las dos partes fundamentales de la relación pedagógica, el profesor y el estudiante, en que el primero es el sujeto real del proceso educativo y el segundo es el objeto receptor, un receptáculo. Este esquema educativo es concretización de una relación de poder, por cuanto el maestro es el poseedor del conocimiento, de un saber, de un contenido que transmite, informa e inculca al estudiante a través del discurso-clase-explicación y un conjunto de actividades con que se conduce al estudiante a llevar a la prác-

tica los presupuestos y enunciados teóricos, pero es una práctica netamente académica y no real; es decir, que se circunscribe a los contenidos teóricos con ejercicios que supuestamente reflejan la realidad, pero que no tocan la realidad concreta del estudiante ni sus expectativas.

Se llega, entonces, a que en la escuela, en el proceso de aprendizaje según el modelo tradicional, el maestro es quien posee el conocimiento, el saber, es decir, tiene el poder, y a través de él la institución y el Estado dominan al estudiante, porque como afirma Foucault (1990), las instituciones sociales, entre las que figuran las instituciones educativas, son “secuestradoras del hombre”, pues tanto en las prisiones, como en los hospitales psiquiátricos, en las academias militares, en los conventos y en las escuelas, se impone la autoridad y el control sobre el individuo. Es que según Foucault, en las instituciones sociales -en todas-, se da la dominación por efecto de la relación saber-poder, toda vez que el saber engendra poder; quien tiene el saber ejerce un poder, y a su vez el poder engendra un saber. Ahora bien, siguiendo a Foucault, las instituciones sociales son “secuestradoras del hombre” porque, según el filósofo francés, cumplen la tarea de doblegar y limitar al individuo y, además, todas las instituciones sociales hacen parte de un inmenso “aparato general de secuestro”, de una “red institucional de secuestro” que, sin embargo, está por debajo del Estado, pues este organismo, cual monstruo omnipotente e insalvable,

controla todo sin poder ser controlado por nadie. Así Foucault justifica la denominación de ser secuestradoras del hombre, por cuanto estas instituciones se caracterizan principalmente porque controlan el tiempo y el espacio de las personas, o sea, vigilan el tiempo de los individuos, su vida útil, productiva, laboral; y también, controlan su territorio personal, es decir, su cuerpo, el que es convertido en cuerpo-trabajo, cuerpo-productivo. Absorbido por este inmenso embudo del control y poder institucional, el ser humano es conducido y dirigido dentro de una “lógica del sometimiento”, en que el cuerpo es introducido en el marco de una “anatomía política” que lo convierte en “cuerpo dócil”, según afirma Foucault:

El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una “anatomía política”, que es igualmente una “mecánica del poder”, está naciendo; define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóviles” (1990, pp. 141-142).

Después de estas consideraciones se llega a la institución educativa, donde se desarrolla el proceso de aprendizaje bajo el modelo pedagógico tradicional; el estudiante es tomado como un cuerpo al que hay que controlar, y así al cuerpo-estudiante se le controla: el

espacio (aulas, pupitre), el tiempo (horarios, asistencia, tiempo de estudio, tiempo de recreo), el conocimiento y la información (se le transmiten criterios, normas y contenidos y se controla su personal manifestación de pensamiento), su desempeño (a través de exámenes y pruebas de comprobación de asimilación y sometimiento), y su persona (se le califica, se le juzga y clasifica, compara y discrimina). En esta forma el estudiante es educado o “formado” en una “lógica del sometimiento” por la institución docente que aplica “una mecánica del poder”, un “micro-poder” que funciona internamente a través de las directivas y docentes, lo que pone en evidencia el ejercicio de un poder judicial. Según Foucault, este poder judicial hace que tanto las prisiones como las instituciones educativas desempeñen una misma funcionalidad, el ejercicio del poder, y, además, el pensador francés pregunta si hay una razón que explique por qué para enseñar algo a alguien debe recurrirse al castigo o a la recompensa:

El sistema escolar se basa también en una especie de poder judicial: todo el tiempo se castiga y se recompensa, se evalúa, se clasifica, se dice quién es el mejor y quién el peor. Poder judicial que, en consecuencia, duplica el modelo del poder judicial. ¿Por qué razón, para enseñar algo a alguien, ha de castigarse o recompensarse? (Foucault, 1995, p. 60).

De hecho, con ese interrogante final de Foucault sobre el premio y

el castigo en educación, es seriamente cuestionado el modelo pedagógico tradicional de inspiración conductista que, como es sabido, utiliza el refuerzo como recurso didáctico garante del aprendizaje.

En este punto es pertinente traer al presente, cómo psicólogos y pedagogos de reconocida calidad humana, como Jean Piaget y Alexander Neill por ejemplo, recordaban con amargura su época escolar, por cuanto ellos vivieron el proceso educativo según los lineamientos tradicionales, de una educación coercitiva, que aplica métodos de heteroestructuración por los que se cosifica u objetiviza al estudiante, reduciéndolo a ente pasivo, a objeto de la educación, tomada ésta como un verdadero proceso de adiestramiento o domesticación, no dando la oportunidad al estudiante de ser él mismo ni de actuar como persona, haciendo del aprendizaje una experiencia dolorosa, fastidiosa.

De manera que en la educación tradicional, se materializa o concretiza las relaciones de poder del profesor sobre el estudiante, o mejor, se hace tangible la relación saber-poder en el contexto escolar; es que, como afirma Sanz Adrados, cuando en Argentina fue Ministro de Educación Domingo Faustino Sarmiento, éste “visualizaba al país como una gran escuela vinculando la política en lo educativo” (Sanz Adrados, 2005, p. 23).

La conversión del estudiante en “cuerpo-dócil” en términos de Fou-

cault, se debe a que el modelo de educación tradicional ejerce el proceso educativo con criterios de acción instrumental y aunque acepte que la educación es una acción social, la agencia como acción estratégica. Este aparente galimatías sobre los distintos conceptos de la acción humana merece una explicación que es como sigue.

El sociólogo alemán Habermas (citado por Mesa, 2004), es el creador de conceptos como acción instrumental, acción social, acción estratégica y acción comunicativa, entre otros, cuyos planteamientos los hace en su ya referenciada obra *Práctica Social*, que son explicados por el sacerdote jesuita colombiano José Alberto Mesa en su ensayo: “La Educación: ¿acción estratégica o comunicativa?”.

Efectivamente, el pedagogo colombiano considera que existen distintos tipos de acciones, de las cuales Habermas destaca dos grandes grupos: las acciones instrumentales y las acciones sociales. Cabe, por lo tanto, preguntarse a cuál de las dos corresponde la acción educativa. En el mencionado ensayo Mesa deja en claro en qué consisten las acciones instrumentales:

Dentro de los distintos tipos de acciones distingue Habermas dos grandes grupos: las acciones instrumentales y las acciones sociales. Las primeras [acciones instrumentales] se dirigen a transformar el mundo natural de acuerdo a un plan pre-establecido por el hombre, finalidad que se considera lograda cuando se obtiene éxito, es decir, cuando se

han cumplido los objetivos planeados. Esta acción se orienta por un sentido de eficacia, propio de la racionalidad técnica que considera los objetivos como medios adecuados a un fin (1994, p. 24).

Como se puede apreciar, la educación tradicional, de enfoque conductista, cumple con las anteriores condiciones de la acción instrumental, porque busca modelar y moldear al estudiante, se dirige a “transformar el mundo natural” -o sea al estudiante-, siguiendo un “plan pre-establecido” contemplado en los programas educativos, los planes curriculares y el plan de clase fijado por el profesor; tiene por finalidad hacer que el estudiante “aprenda”, que tenga un buen rendimiento escolar, que tenga éxito, el cual se considera alcanzado si el estudiante cumple con los objetivos pre-fijados o “planeados”.

Sin embargo, por ser la educación una instancia práctica que se da en el plano humano, en el contexto social, implica relación entre personas y, por tanto, es una práctica social, una acción social, toda vez que la acción social, según afirma Mesa (1994) apoyado en Habermas “se refiere al mundo social, es decir, al mundo de las relaciones que se establece entre los hombres y que se concreta en las instituciones sociales” (p. 24).

Ahora bien, como acción social, la educación se formaliza en las instituciones educativas, las que, de acuerdo con el modelo de educación tradicional, configuran y esta-

blecen su accionar a través de estrategias pedagógicas y, por lo tanto, este modelo pedagógico desarrolla el quehacer educativo como acción estratégica que, según Habermas, es uno de los dos tipos de acción social. En efecto, “Habermas distingue entre dos tipos principales de acciones sociales -afirma Mesa-: la acción estratégica y la acción comunicativa” (Mesa, 1994, p. 24).

La acción estratégica es un caso muy particular de la acción social, porque si bien está orientada al ser humano éste es concebido como objeto del mundo natural, susceptible de ser planeado y manipulado, conducido, moldeado y “formado” dirá la educación; es decir, la acción estratégica es de carácter social pero que obra como acción instrumental, como efectivamente anota Mesa (1994):

La acción estratégica es un caso bien curioso de la acción social, pues aunque se orienta a los hombres los considera como objetos del mundo natural que es posible planear y manipular siguiendo un plan de acción trazado a la manera de la acción instrumental (p. 24).

Por lo tanto, al adoptar la acción estratégica como propia, la educación tradicional -tanto de la institución educativa como de la familia-, se torna instrumental, conductista, condicionante, impositiva y de dominación, por cuanto entre las características de la acción estratégica están: hacer que los miembros del grupo humano donde es aplicada cumplan un determinado papel asignado por la reglamen-

tación normativa, buscar el éxito de la actividad de las personas cuyo desempeño es programado y evaluado periódicamente y, sobre todo, porque organiza jerárquicamente los grupos humanos, las instituciones, en donde unos mandan y toman las decisiones y otros obedecen y las cumplen, o mejor aún tienen que cumplirlas.

Pero el ejercicio del poder en el proceso educativo no se queda solamente en identificar la conversión del estudiante en objeto, cosa, banco de datos, o instrumento, sino que al impedir que el estudiante manifieste su iniciativa personal, sus puntos de vista, sus controversias o su creatividad, la institución educativa y los docentes materializan un proceso de deshumanización o despersonalización del estudiante, toda vez que se desconoce su condición de persona humana al ser tomado como un objeto moldeable.

En este punto es preciso acotar que cosa muy diferente, totalmente distinta ocurre con el estudiante, y con el proceso de aprendizaje, cuando la educación se hace con criterios de acción comunicativa, la otra modalidad, según Habermas, de llevar a cabo la acción social fundada en el diálogo de los integrantes de un grupo social, sin imposiciones, y el proceso de aprendizaje es una acción social.

Se tiene entonces que cuando el aprendizaje se hace como proceso comunicativo, no se da imposición de saberes sino una interacción de sujetos que dialogan e intercambian ideas y opiniones, siendo el aprendi-

zaje un espacio abierto al estudiante para que él participe activamente. Es que la acción comunicativa se diferencia de la estratégica en que mientras ésta objetiza o cosifica a los individuos, la acción comunicativa reconoce a las personas dotadas de capacidad de decisión.

Acogiendo el concepto de acción comunicativa definido por Habermas y trasladado al ámbito educativo, Mesa (1994) establece que la educación no debe preocuparse por el éxito del estudiante ni por los resultados, sino por los procesos. De manera que la educación como acción comunicativa acentúa el proceso de formación en el diálogo y la comunicación y no en la información transmisora de instrucción ni en la asimilación exitosa de dicha instrucción por parte del estudiante. Al respecto Mesa (1994) afirma:

Una educación pensada y realizada desde la acción comunicativa considera que la educación es un proceso conjunto entre educadores y educandos donde tanto los unos como los otros son personas capaces de razonar y de llegar a un entendimiento en las situaciones de conflicto, y donde lo que se busca en último término no es el éxito sino la formación de personas capaces de razonar y de llegar a acuerdos con los demás. El énfasis se coloca en los procesos dialogales y comunicativos, no en la instrucción y la eficacia (p. 26).

Se sobreentiende que un proceso de aprendizaje en que el estudiante tiene una participación activa, en que él es protagonista de su aprendizaje, es mucho más eficaz que si

se le impone conocimientos como simple receptor.

Por las consideraciones anteriores, se infiere que el proceso educativo desarrollado como acción comunicativa contribuye al ejercicio democrático tanto en el proceso de aprendizaje, como fuera del aula, siendo los modernos paradigmas pedagógicos los que proponen dichos criterios democráticos y comunicativos, modelos pedagógicos contemporáneos como: Educación libertaria y feliz de Alexander Neill, educación no-directiva o autodirectiva de Carl Rogers, educación personalizada de Pierre Faure, aprendizaje significativo de Ausubel y Rogers, y el modelo constructivista de Piaget y Vygotsky, entre otros, los que sobre todo dan prelación al estudiante y toman el aprendizaje como un espacio donde el estudiante tiene oportunidad de explorarse a sí mismo y explotar sus capacidades, de descubrir su iniciativa personal y desarrollar la creatividad a favor personal y de los demás.

Porque es en la interacción personal que los individuos se reconocen a sí mismos y reconocen las aptitudes de los demás, y ahí es posible fortalecer la autonomía personal tanto moral como intelectual, posibilitándose alcanzar un desarrollo integral, porque la escuela, la institución educativa, el espacio académico no debe ser sólo paradigma de desarrollo cognoscitivo, sino de la totalidad de la persona; de ahí que, como afirma Neill, en su célebre obra: *Corazones, no sólo cabezas en la escuela*, la escuela debe ser

espacio donde se forme y proyecte personas felices antes que individuos atiborrados de conocimientos, porque la finalidad de la educación en la comunidad de Summerhill (la escuela experimental de Neill) es educar para la felicidad, toda vez que la felicidad es el objetivo terminal de la vida, según afirma Neill (1983) en su obra *Summerhill*:

El fin de la educación, es en realidad el fin de la vida, es conducir al niño a hallar la felicidad, no sólo con el cerebro sino con toda la personalidad, trabajar con alegría y luchar por la felicidad (...). La felicidad es el estado en que se tiene el mínimo de represión. Pongo la felicidad ante todo porque pongo el desarrollo ante todo. Vale más ser libre y sentirse feliz que aprobar los exámenes finales (pp. 102-282).

Para lograr hacer con la educación personas felices y aptas para la convivencia, es preciso que el aprendizaje se dé en un ambiente de afectividad, eliminando el castigo, la represión y represión, es decir, el autoritarismo; porque la intolerancia, el mal genio, el odio sólo generan miedo y antipatía en el estudiante; en palabras de Neill (1975):

Lo único que puede prosperar en una atmósfera de miedo es odio (...). Se debe suprimir totalmente el castigo, porque el castigo es siempre un acto de odio, y el odio no puede generar sino odio. El camino adecuado es precisamente el contrario: en una escuela libre el factor amor es el único importante (pp. 37-63).

Por consiguiente, si se busca que el aprendizaje sea una experiencia agradable para el estudiante y que

despierte su interés, entonces debe tratar de ser desarrollado con criterios de comunicación, comprensión y acuerdos en un clima de relación democrática entre profesor y estudiantes. Es con afecto que se motiva al estudiante a comprometerse con el aprendizaje y a continuar su avance en las demás instancias académicas. Es que si el proceso de aprendizaje es un proceso desagradable, donde el estudiante no se siente incluido sino obligado a hacer muchas cosas que no tienen sentido para él, lo más seguro es que sienta apatía, desinterés y ninguna motivación hacia el aprendizaje y la educación académica.

#### 4. Conclusiones

La metodología y los criterios pedagógicos que son empleados en la educación tradicional, se reducen a un proceso mecanicista, de memorización y de imposición, haciendo de los estudiantes, entes pasivos, que los deshumaniza y cosifica, reduciéndolos a receptores de información, sin posibilidad de participación activa y menos que desarrollen su autonomía e iniciativa personal.

La educación tradicional ha sido trabajada desde la perspectiva de repetición y mantenimiento de un *statu quo* lo cual ha posibilitado que los aprendices que fueron y son instruidos mediante este tipo de educación, repitieran y sostuvieran en su vida y en su quehacer diario las directrices y conocimientos emitidos por sus maestros.

#### Referencias Bibliográficas

- Comenius, J. (1657). *Didáctica Magna o Tratado de Arte Universal de Enseñar todo a todos*. Barcelona, España: Ediciones Akal S.A.
- Escobar, G. (1989). La calidad del hombre colombiano. *Revista de la Universidad de La Salle*, 17, 91-102.
- Fandiño, Gr. (2003). *Tendencias actuales en la educación*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: USTA.
- Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar. Movimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (1995). *La verdad y las formas jurídicas* (5ta. Ed.). Barcelona, España: Gedisa.
- Harris, W. (1897). My pedagogical creed. *The school Journal*, 54 (26), 813-815.
- Hinestrosa, F. (1990). La calidad de la educación. *Revista de la Universidad de La Salle*, 18.
- Mesa, J. (1994). La Educación: ¿Acción estratégica o comunicativa? En: *Cultura. Órgano informativo de CONACED*. Santa Fe de Bogotá D.C., Colombia.
- Neill, A. (1975). *Corazones no sólo cabezas en la escuela*. México: Mexican Units.
- \_\_\_\_\_. (1983). *Summerhill*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Orientaciones Metodológicas Generales. (s.f.). Recuperado el 5 de mayo de 2012 en <http://centros5.pntic.mec.es/ies.laguna.de.joatzel/pce-s09~1.htm#>
- Sánchez, M. (Recop.). (2000). *Consideraciones generales sobre metodología docente. Metodología de la enseñanza*. San Juan de Pasto, Colombia.

Sanz, J. (2005). *Educación y liberación en América Latina*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: USTA.

Snyders, G. (1974). *Historia de la pedagogía*. Barcelona, España: Oikos Tau.