

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

ADIOS A LA TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS

Miguel Escobar y el equipo de Pedagogía Comparada ¹

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presenta una experiencia educativa alternativa, llevada a cabo en un salón de clases en el ámbito universitario. La experiencia se desarrolló durante dos semestres lectivos consecutivos y con dos grupos de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM². Aunque la única diferencia formal entre los dos grupos de estudiantes era el horario en el cual era impartida la asignatura, que sirvió de base para esta experiencia, sin embargo, debido a la naturaleza del proceso en este ensayo se pueden apreciar "tres voces" que relatan la forma en que vivieron la finalidad, el desarrollo y los resultados de la experiencia. Estas vivencias educativas, distintas entre sí aunque con sus semejanzas, se expresan en la voz de: el grupo matutino de estudiantes, el grupo vespertino de estudiantes y la del profesor.

Esta experiencia se define como la 'búsqueda de una alternativa educativa frente a la forma tradicional en que se desarrolla la cotidianidad académica en el salón de clases, limitada a la transmisión de un conocimiento (contenidos) asumido como una *verdad* con superioridad epistémica en la medida en la que la figura y la palabra del profesor son incuestionables. Ese conocimiento, que es transmitido sin tomar en cuenta la vinculación con el contexto social de los estudiantes, es recibido en forma pasiva por éstos, como palabras vacías de contenido, como abstracciones que hay que memorizar para acreditar las asignaturas. Así, la cotidianidad tradicional en el aula de clases puede ser sintetizada en tres aspectos fundamentales y unidos entre sí: la transmisión pasiva de contenidos, en cuyo entorno giran las expectativas de los estudiantes (acreditar las asignaturas), la dificultad para desarrollar la capacidad creativa de las y los estudiantes (o sea de elaborar conocimientos) y la desarticulación entre texto (contenidos teóricos) y contexto.

En esta línea de pensamiento, la experiencia que se presenta en este ensayo tuvo como núcleo la cotidianidad que se lleva a cabo en el salón de clases, cotidianidad que constituye la base del propio proceso educativo, si se toma en cuenta que en los sistemas escolarizados de América Latina gran parte de la relación académica que se establece entre las y los estudiantes y las y los profesores

¹El equipo de Pedagogía Comparada estaba integrado por los dos grupos que cursaban la asignatura del mismo nombre, en el periodo septiembre 1994- junio 1995, en horario matutino y vespertino. El grupo matutino estaba compuesto por: Ma. del Rocío Álvarez Díaz, Olivia Espinosa Gómez, Susana González Cantero, Elizabeth González Solís, Angélica Muciño Ortega y Héctor Pérez Nohpal. El grupo vespertino estaba compuesto por: Sandra Arrieta Fuentes, Genoveva de Jesús Gallegos López, Mauricio Hernández Rendón, Ma. de los Angeles Jimenez Amador, Blanca Deny Jimenez Arteaga, Virgen Maribel Jimenez Pérez, Angélica López Galicia, Juana Resendiz Arreola, Alicia Valladolid Colmenares y Ana Lilia Zaragoza Reyes

²Estudiantes que cursaban el 5o. y 6o. semestre de la Licenciatura en Pedagogía e inscritos en la asignatura de Pedagogía Comparada, en dos horarios distintos: un grupo tomaba la asignatura por la mañana y el otro grupo la tomaba en horario vespertino.

se registra en el aula. Así, esta cotidianidad fue abordada en una doble dimensión: como contexto particular en el que viven las y los estudiantes y como el objetivo inmediato de la alternativa educativa, o sea como la práctica social a transformar.

Además de ese contexto escolar -el salón de clases- la experiencia educativa que se narra en este ensayo tuvo como contexto histórico el **¡YA BASTA!** que nació en la Selva Lacandona el 1 de enero de 1994.

La importancia de esta experiencia reside, por un lado, en que involucra a estudiantes de Pedagogía, quienes a mediano plazo, como profesionales de la educación, tendrán la posibilidad de influir en procesos educativos futuros. Por otro lado, es una pequeña muestra de que la búsqueda de alternativas educativas es un terreno fértil. Queremos decir con nuestro relato a "tres voces" que **si podemos** conocer y analizar lo que la educación tradicional y los medios de comunicación hacen de nosotros (as), que **si podemos** construir una educación en donde podamos ser nosotros (as) mismos (as), sujetos de nuestra propia historia escolar y social, que **si podemos** soñar sueños posibles, transformar nuestra práctica y transformarnos a nosotros (as) mismos (as).

El ensayo consta de tres partes. En la primera parte, el profesor sintetiza la propuesta que llevó al salón de clases: sus planteamientos teórico-epistemológicos, su metodología *-metodología para el rescate de la teoría y de lo cotidiano en el salón de clases-* y el contexto social, definido por la lucha zapatista, que sirvió como referente concreto. En la segunda parte se presenta la forma en la que las estudiantes y los estudiantes del grupo matutino sintetizan sus vivencias en este proceso: sus expectativas, sus angustias, los logros y las dificultades que enfrentaron para entender y asumir como suya la propuesta planteada por el profesor. En la tercera y última parte del ensayo se incluye la forma en que las estudiantes y los estudiantes del grupo vespertino expresan esta experiencia.

En este relato se puede percibir cómo esta experiencia alternativa marcó un giro en el largo y pesado andar que, como estudiantes, han llevado a cabo a partir de las "palabras ajenas" que sus profesores les ofrecen. Su relato es la historia del encuentro consigo mismos, su caminar para cambiar de actitud en el aula, para tomar en serio su preparación profesional.

*No es necesario todo para hacer un mundo,
es necesario la felicidad y nada más.*

*Para ser feliz es necesario simplemente ver
claro y luchar.*

*No esperaremos un sólo instante:
levantemos la cabeza.*

Tomemos por asalto la tierra.

Paul Eluard

PRIMERA PARTE: EL RELATO DEL PROFESOR

Estudiantes y profesor estábamos frente a frente, dispuestos a comenzar una nueva clase. Las y los

estudiantes, como desde sus primeros años de escuela, estaban dispuestos a recibir órdenes, para aceptar otra transmisión de contenidos; dócilmente adaptados para escuchar la palabra del profesor, sus indicaciones para acreditar la asignatura que había reunido a ese grupo de estudiantes y al profesor. Pero, en esta ocasión para el profesor el estar frente a frente, con las y los estudiantes, no podía inscribirse en la cotidianidad *normal* del salón de clases. En México, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) había hecho su aparición para denunciar, por medio de las armas, las condiciones de miseria y de injusticia imperantes en Chiapas y en todo el país. Pero contrariamente a las guerrillas tradicionales, sus armas dispararon más palabras que fuego y se convirtieron en símbolo de la recuperación de la dignidad de los mexicanos. Ese Ejército había hecho florecer una utopía concreta, anunciando el nacimiento de un nuevo mundo. Poco a poco los enmascarados fueron despertando una gran solidaridad nacional e internacional, debido a la legitimidad de sus argumentos: sus denuncias y sus demandas.

El EZLN había hecho florecer una utopía³, una flor había nacido en la Selva Lacandona y buscaba receptor, en cada uno de sus pétalos se leía el lema zapatista: *para todos todo, nada para nosotros*. Su aroma traía el rostro de los "sin rostro", el presagio de una nueva era con *libertad, justicia y democracia* para todos, el desenmascaramiento de un modelo neoliberal⁴ que solo admite la existencia del dinero como la única meta a alcanzar, en donde la pobreza no es más que una cifra macroeconómica.

El salón de clases debía tener abierta la puerta y las ventanas; las bancas deberían ser utilizadas no solamente para sentarse a escuchar la palabra "sabia" del profesor; el pizarrón no debía

³"Y nosotros queríamos decirles a ustedes, a todos, que gracias. Y que si tuviéramos una flor pues se la regalábamos y como no tenemos flores bastantes para cada uno o para cada una, pues una basta para que se la repartan y guarden un pedacito cada uno y cuando ya sean viejitos o viejitas entonces le platicuen a los niños y a los jóvenes de su país que "Yo luche por México en los finales del siglo XX y desde acá estaba yo con ellos y sólo sé que querían lo que quieren todos los seres humanos que no se han olvidado que son seres humanos y que es democracia, libertad y justicia, y no conocí su rostro pero sí su corazón y era igual al nuestro". *Sub comandante Marcos*. Comunicado "A los hombres y mujeres que, en lenguas y caminos diferentes, creen en un futuro más humano y luchan por conseguirlo hoy" *La Jornada*, 22 de marzo de 1995, p.12

⁴" Recientes cambios en la economía política global han tendido a dar mayor peso a las perspectivas asociadas con las ideas neoliberales. La tendencia de los gobiernos a adoptar políticas orientadas a la "liberalización" de sus estructuras internas ha sido un hecho clave desde el surgimiento de la crisis económica global a mediados de los años 1970 ... En diferentes momentos de la historia, tales doctrinas (neoliberales) han sido centrales ... diversos ejemplos históricos incluyen ... el autoritarismo liberal del régimen militar de Pinochet en Chile después del golpe de Estado de 1973, el mercado monetarista en Nueva Zelanda en los años 1980 (país que tiene ahora la tasa más alta de criminalidad del mundo desarrollado) ... S. Gill, "Knowledge, Politics, and Neo-Liberal Political Economy" en R. Stubbs and G. Underhill, *Political Economy and the Changing Global Order*. Toronto, McClelland and Stewart, 1994, pp. 75 y 79

mostrar palabras y más palabras sin aroma lacandón ... bancas, pizarrón, gises, palabras, actitudes, silencios deberían nacer de nuevo, como pilares para recrear aquella utopía⁵. Las palabras del profesor, las palabras de las y los estudiantes, generadas como resultado del análisis de la cotidianidad escolar, después de tomar distancia de dicha cotidianidad para conocerla mejor y, después de esta vuelta reflexiva, prepararse para transformarla. Habría que comenzar por analizar a fondo la cultura generada por la transmisión de conocimientos para decretar la muerte a la transmisión de contenidos: a esa transmisión fría, autoritaria, omnipotente (que solo genera la "cultura de las fotocopias"), sin contexto social⁶. Se tendría que anunciar la construcción de una *utopía crítica*, por tantos años olvidada y pisoteada en un rincón del aula, junto al bote de la basura. Ahora esta utopía podía dejar sentir su aroma, anunciar otra forma de apropiarse de los conocimientos en donde profesores y estudiantes pudieran rehacer su rostro, su historia, su papel constructor y transformador de su práctica, de su mundo: de un mundo que puede ver su verdadera imagen en el espejo que nos ofrecen los "sin rostro", los hombres y mujeres montaña, los que tuvieron que tapar su rostro para que el resto de la nación adquiriera rostro. Los nuevos contenidos, insertos en la nueva dinámica transformadora de la realidad, deberían iluminar la nueva esperanza, el nuevo compromiso para construir un mundo distinto, con *democracia, justicia y libertad*⁷.

⁵La utopía zapatista es una utopía crítica que se opone a la utopía del aquí y ahora (la falsa utopía *hic et nunc*). Cfr. Hilda Varela y Miguel Escobar. "Utopía: ¿fuego o esperanza?". CISE-UNAM. Número especial de *Perfiles* (en proceso)

⁶Decir adiós a la transmisión de contenidos en el aula es quitar del centro de la relación pedagógica a dicha transmisión, lo que no significa que la transición no sea necesaria o que deba suprimirse. El adiós quiere decir que la cultura creada por aquella transmisión, que durante años, décadas y siglos ha sido el eje de los procesos educativos, tiene que dejar su espacio para que la nueva relación pedagógica se establezca teniendo como eje a la creación de conocimientos.

La "cultura de las fotocopias" es el resultado de una transmisión de contenidos que obliga a estudiantes y docentes a tener como instrumento principal de trabajo de la fotocopia, símbolo de un conocimiento parcial, sin contexto, que alienta la memorización mecánica y niega la construcción de conocimientos.

⁷"Justicia" no es dar castigo, es reponerle a cada cual lo que merece y cada cual merecese lo que el espejo le devuelve: él mismo. El que dió muerte, miseria, explotación, altivez, soberbia, tiene como merecimiento un buen tanto de pena y tristeza para su caminar. El que dió trabajo, vida, lucha, el que fue hermano, tiene como merecimiento una lucecita que le alumbre siempre el rostro, el pecho y el andar.

"Libertad" no es que cada uno haga lo que quiere, es poder escoger cualquier camino que te guste para encontrar el espejo. Que no te lleve a traicionarte a ti mismo, a los tuyos, a otros.

"Democracia" es que los pensamientos lleguen a un buen acuerdo. No que todos piensen igual, sino que todos los pensamientos busquen y lleguen a un acuerdo común, que sea bueno para la mayoría, sin eliminar a los que son los menos. Que las palabras de mando obedezca la palabra de la mayoría, sin eliminar a los que son menos. Que la palabra de mando obedezca la palabra de la mayoría, que el bastón de mando tenga palabra colectiva y no solo voluntad. Que el espejo refleje todo, caminantes y camino, y sea, así, motivo de pensamiento para dentro de uno mismo y para fuera del mundo. Sub comandante Marcos. Comunicado dirigido a la prensa "La historia de las palabras", *La Jornada*, 31.12.94, p. 19

Para las y los estudiantes algo distinto había en el aire que respiraban: se hablaba de la rebelión zapatista. La gran mayoría de los medios de comunicación escritos y hablados fabricaban su información, con honrosas excepciones (algunos medios escritos como *La Jornada*, *El Financiero* y *Proceso* y, algunas radifusoras como Radio Educación y Radio UNAM), y hacían todo lo necesario para imponer la mentira, para esconder la verdad, para seguir adormeciendo las conciencias y para distorsionar de nuevo las voces de los "sin voz", el anuncio de la construcción de otra realidad. A pesar del intento de imponer la mentira (mucho más notorio en los medios electrónicos, como Televisa y Televisión Azteca), las palabras de los hombres y mujeres verdaderos (as), de los hombres y mujeres montaña: sin rostro, sin cultura, sin historia, los y las de la *dignidad*⁸ recuperada ... llenaban los espacios políticos con autoridad ética.

Pero ¿por qué es importante este *contexto social y escolar* cuando se hace referencia a la construcción de conocimientos en el salón de clases? El *contexto* tiene poca relevancia en una relación pedagógica basada en la transmisión de conocimientos, debido a que en la lógica que subyace a dicha transmisión se hace creer, a estudiantes y docentes, que la realidad debe ser leída desde el texto, sin importar que éste sea un texto muerto, frío, elaborado muchas veces lejos de nuestra historia y cultura. Los contenidos que se les trasmite a las y los estudiantes, a través de textos (fotocopias), tienen la intención de acostumbrarlas (os) a leer el contexto desde el texto, a distorsionar el contexto. Esto da como resultado, en estudiantes y docentes, la manipulación de sus mentes, de sus conciencias, dejándolos dispuestos para que los medios masivos de información complete su *educación*. Por esta razón es muy fácil para los medios de información fabricar el texto -el mensaje- que quieren presentar a los receptores, en donde dicen su *verdad*, la que favorece sus intereses: sus verdades a medias que distorsionan lo que ocurre en el acontecer cotidiano, son verdades engañosas que nunca van más allá de lo policiaco, sin que se ponga en tela de juicio el *satu quo*, propuesto y defendido por los dueños del dinero y de la información. Así se disfraza el verdadero rostro de la pobreza inhumana en América Latina. Los pobres son pobres, por ejemplo, por incapaces⁹.

⁸ ¿Existirá algún manual que se pueda "fotocopiar" y que podamos consultar, memorizar, para entender qué es la dignidad?

"Según el comandante Tacho, los delegados gubernamentales " dijeron que están haciendo estudio de qué es la dignidad. De lo más que entienden es que el servicio a los demás... Les respondimos que siguieran con su investigación. A nosotros nos da risa. ¿ De qué se rién?, preguntaron, porque ellos tienen grandes centros de investigación y estudios avanzados, ni que nos supieran que es eso. Les dijimos que si firmamos la paz les vamos a decir qué significa para nosotros la dignidad". Hermann Belinhausen. "Dignidad, piedra angular de la negociación. *La Jornada*, 11.6. 95, p. 14

⁹ "Está el mundo sometido a una vasta dictadura invisible. En ella la injusticia no existe. La pobreza, pongamos por caso, que a tantos atormenta y que tanto se multiplica, no es resultado de la injusticia, sino el justo castigo que la ineficiencia merece. Y si la injusticia no existe, la pasión de justicia se condena como terrorismo o se califica como mera nostalgia. ¿Y la solidaridad? Lo que no tiene precio, no tiene valor: jamás la solidaridad se ha cotizado tan bajo en el mercado mundial. La caridad está mejor vista, pero hasta ahora que yo sepa el supergobierno del mundo no ha ofrecido ningún Ministerio de Economía a la madre Teresa de Calcuta...El supergobierno: los gobiernos están gobernados por un puñado de piratas, elegidos en ninguna

¿Por qué, entonces, cambiar las reglas del juego en el salón de clases? ¿Qué había pasado, qué esperaba el profesor de las y los estudiantes?, ¿qué *rollo* era ese que salía de su boca? El profesor tenía a su favor el hecho de que los y las estudiantes siempre están callados y dispuestos a escuchar, nunca ponen en tela de juicio su autoridad ni su "saber", pero también tenía a su favor el deseo de encontrar, en alguna ocasión, alternativas distintas, valiosas para su formación. Pero eso de recrear una utopía, de dar un salto cualitativo en la relación pedagógica ¿para qué podría servir? ¿qué sentido tenía ésto en el salón de clases?

Para el profesor las contradicciones generadas por la transmisión de contenidos en el aula eran un aire que contaminaba cualquier intento de ir más allá de la memorización, del manejo de ciertos contenidos, de ciertas habilidades, de ciertos significados. ¿No era éste el momento de quitar del centro de las relaciones educativas a la transmisión de contenidos? De ser así ¿cuál sería el nuevo centro en cuyo entorno giraría el trabajo en el aula? ¿qué nuevos vientos podrían soplar? Este curso tenía, a su vez, una historia de muchos años de trabajo, de desencantos, conflictos y avances en el largo caminar para darle la pabra a las y los estudiantes: en esa historia había nacido la *metodología para el rescate de lo cotidiano y la teoría en el salón de clases*¹⁰. Esta propuesta metodológica tiene la finalidad de desarrollar un trabajo pedagógico que le diga adiós a la transmisión de contenidos en el aula, desafiando a las y los estudiantes para que, junto con el profesor, se aproximen a la construcción de un pensamiento propio, pero ¿qué podría entenderse por creación de conocimientos en el salón de clases?¹¹ ¿Los y las estudiantes estarían dispuestos a emprender este viaje después de tantas frustraciones y desencantos en el aula?

Primero que todo el profesor tendría que *convecer*, o sea, sin olvidar que para las y los estudiantes cualquier propuesta sería una más en la larga historia del salón de clases. Sus expectativas no podían ir más allá de cumplir otro requisito, necesario para acreditar otra materia. No se puede soslayar que en el salón de clases el encuentro entre profesor-estudiantes está cargado de una historia silenciosa de confrontación y lucha¹²: las y los estudiante no tiene rostro, sólo son recipientes donde

elección. Ellos deciden la suerte de la humanidad y le dictan el código moral. En vez de un gancho tienen en el puño una computadora, y al hombro llevan un tecnócrata en lugar de un papagayo...La televisión, que transmite sus ordenes, llama paz mundial o equilibrio internacional a la resignación universal". Eduardo Galeano, "El desafío". *La Jornada*, 7.6.95, p. 10

¹⁰La explicación de esta metodología está publicada en dos artículos: M. Escobar, "La construcción de lo cotidiano escolar", *Rompan Filas*, Año 2, ; Nº 7, 1993 y . Escobar, "Lo cotidiano en el salón de clases", *Rompan Filas*, Año 4. Nº 15, 1994, p. 21-27. Además se puede consultar otro de mis trabajos publicados: M. Escobar, "La construcción de una pedagogía utópica" en Mario Rueda y Miguel A. Campos (comp.). *Etnografía y educación*. Méx. CISE-DGPA-UNAM, 1992

¹¹Hilda Varela and Miguel Escobar "The function of knowledge at the University: From Everyday Life to the Construction of Knowlege", Atlanta, AERA ANNUAL MEETING, 4-8 de abril de 1993

¹²En el año lectivo anterior (1993-1994), elaboré junto con las estudiantes y los estudiantes un análisis de lo que existe, lo imaginario y lo posible en el salón de clases. El trabajo intitulado "El rescate

se depositan saberes... y, como síntesis de las estructuras autoritarias, el profesor es la "autoridad". Así el salón de clases es el lugar donde el estudiante va para recibir conocimientos, los conocimientos que dice tener el profesor-la profesora.

Pero 1994 era un año diferente, el profesor sentía que el fuerte viento que soplaba desde la Selva Lacandona traía una utopía cargada de realidad: aquellos y aquellas que habían decidido agarrarse de su historia para recuperar su dignidad y no desaparecer en el olvido, con el orgullo pisoteado, ... no sabían leer letras muertas porque no habían ido a la escuela, a que les transmitieran conocimientos, pero si sabían "leer" su mundo, crear los conocimientos necesarios para entender y transformar su realidad, para cambiar el desprecio por lucha, dignidad y rebeldía. Los y las sin rostro estaban dispuestos (as) a morir para que floreciera la utopía de un nuevo mundo, de una nueva escuela.

En este contexto, el aula ya no podría seguir siendo el lugar privilegiado para la transmisión de conocimientos: era necesario *rescatar lo cotidiano y la teoría en el aula* para llenarla de realidad, tendría que generarse condiciones propicias para un nuevo encuentro entre profesor-conocimiento-estudiantes, un nuevo encuentro que le diera rostro a la apropiación de conocimientos en las y los estudiantes, una nueva palabra que se uniera al mundo para transformarlo. El profesor y las-los estudiantes teníamos un desafío concreto: **participar** en la construcción de la nueva historia que se anunció el 1° de enero de 1994, o **esperar pasivamente** a que estos acontecimientos quedaran registrados por la historia, como **letra muerta**, para, en ese momento, poder **transmitirla como conocimientos** a las y los estudiantes.

Pero a medida que iba transcurriendo este encuentro entre profesor-estudiantes, el *contexto* se hacía más importante, más comprometedor: la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM ya no era el lugar de los conocimientos archivados, del estudio de las utopías que nunca fueron. Fuentes oficiales afirmaban que en sus aulas se había formado un filósofo identificado como el *subcomandante Marcos*, aunque no entendían que el *sub* nació en la selva y que su rostro es el rostro de la mayoría de los mexicanos a quienes se les ha negado rostro, historia, cultura... La Facultad de Filosofía y Letras ya no era un lugar vacío de lucha y de compromiso. Era necesario asumir el compromiso de estar a favor de un conocimiento crítico y generador de utopías concretas, en donde los sin rostro y sin historia participen en la construcción de un mundo nuevo, con *libertad, justicia y democracia*.

En *Aguacalientes (Chiapas)*, los zapatistas construyeron un navio, que en medio de la Selva Lacandona sarpó anunciando una utopía: dejando selva, monte y llano, busca buen puerto para atracar. Hoy, físicamente ese puerto fue destruido por el mal gobierno, en un intento por destruir y negar la utopía que allí comenzó a llenarse de realidad. Ese puerto era habitado por un pueblo indígena, **Guadalupe Tepeyac**. Sus habitantes tuvieron que salir huyendo para no ser aplastados por tanques, helicópteros, balas. Hoy peregrinan y simbolizan la dignidad. Sus habitantes están dispuestos a construir muchos Gaudalupes Tepeyac, aunque por ahora son viajeros sin puerto fijo y

de lo cotidiano" está referido a las relaciones que se establecen entre: profesor-estudiantes (PE), PE-objeto de estudio y método-contenido. Este trabajo aún no ha sido publicado.

constituyen el rostro de la dignidad por la que estan luchando los zapatistas.

Aquel navío atracó por un momento en un salón de clases de la Facultad de Filosofía y Letras y sus estudiantes narran así su historia:

SEGUNDA PARTE: LA VOZ DE LAS-LOS ESTUDIANTES DEL GRUPO MATUTINO

Todo comenzó al rededor de las nueve de la mañana del día siete de septiembre de 1994, cuando nos disponíamos a tener nuestra primera clase de la asignatura de Pedagogía Comparada. Eramos alrededor de 20 alumnas (os) en el salón, todas (os) estábamos inquietos en relación a cómo sería el profesor, cómo trabajaríamos, qué veríamos en clase, en fin, se respiraba un ambiente de nerviosismo y expectación debido a que no nos conocíamos entre nosotra (os)

El primer impacto que sentimos frente al maestro nos produjo angustia e incertidumbre, sentimos hasta un poco de miedo, pues nos dió la impresión de ser muy autoritario: era rígido y estricto en relación a la disciplina; parecía ser un maestro totalmente tradicional, especialmente por la inflexibilidad que mostró al darnos a conocer las normas que regirían la clase. Nos dijo que la clase iniciaba a las nueve en punto y habría una tolerancia de quince minutos, quien llegara después de esa hora podría entrar a clase pero que no podría participar en ella.

Al comenzar el curso, el profesor nos pregunto por qué nos habíamos inscrito en su materia, sobre las razones que nos habían llevado a elegir esta materia: algunos decían que se habían inscrito porque habían oído que se estudiaría al pedagogo brasileño Paulo Freire, otros hacían mención al nombre de la materia y algunos más decían que estaban allí porque les faltaba una materia optativa por cursar. El profesor también nos interrogó sobre nuestras expectativas en relación con los contenidos de la materia. Algunos respondían diciendo que esperaban revisar diferentes teorías pedagógicas y compararlas entre sí, otros pensaban que conocerían más a Paulo Freire, otros más esperaban comparar la pedagogía tradicional con otras pedagogías alternativas, algunos esperaban obtener una visión diferente de la pedagogía y, por último, otros no tenían la más mínima idea de lo que se iba a trabajar.

La primera actitud que mostramos las y los estudiantes fue la misma que siempre asumimos en la mayoría de las clases: pasividad, sumisión, dependencia y obediencia. Por lo general permanecíamos callados, debido a que siempre hemos creído que éste es nuestro papel en el salón de clases. Pero a medida que la clase iba transcurriendo nos dimos cuenta de que el profesor no era del todo autoritario. Su clase tenía una dirección, contenida en una metodología que él había construido, la cual estaba acompañada explícitamente de sus planteamientos teórico-ideológicos.

La preocupación principal del profesor era la de problematizarnos, su intención era hacer que nosotras (os) mismas (os) nos conociéramos mejor, invitarnos a reflexionar sobre lo que somos (los efectos que los medios de comunicación en nosotras y nosotros), como personas y como futuros profesionales de la educación: el profesor buscaba enfrentarnos con nuestra realidad, obligarnos a pensar sobre el contexto de nuestra práctica pedagógica, sobre el por qué de la profesión que habíamos escogido. Nos hizo reflexionar en torno a lo que somos como estudiantes

de pedagogía, como personas pertenecientes a una sociedad, acerca de lo que pensamos del Ejército Zapatista de Liberación Nacional y en relación con la política nacional.

A lo largo de las primeras clases se nos habló de las finalidades de la materia, de la forma en que trabajaríamos en clase y de los requisitos para acreditar el curso. Nos comentó que la base de nuestro trabajo -los objetivos del curso- giraría en torno a un proceso educativo de elaboración de conocimientos, un proceso que fuera permitiendo conocer mejor lo que ya habíamos estudiado y trabajar los nuevos conocimientos, vinculándolos con nuestro contexto escolar y social para así entender el papel que debíamos asumir como sujetos (nunca objetos) insertos en una realidad escolar y social.

Los y las estudiantes trabajamos, entonces, siguiendo la metodología que el profesor había elaborado, la *metodología para el rescate de la teoría y lo cotidiano en el salón de clases*. Esta metodología tenía como centro la construcción de un paradigma empírico y otro racional, elaborado desde el análisis de las relaciones que en el salón de clases se establecen entre: **profesor-alumno, profesor alumno -objeto de estudio y contenido - método**. Para el análisis de dichas relaciones se tenía presente una triada que permite conocer en el aula como las y los estudiantes percibimos **LO QUE EXISTE, LO IMAGINARIO Y LO POSIBLE**. El trabajo se tenía que hacer de forma individual y colectiva. El profesor nos pedía los trabajos y los revisaba, intentando hacer un seguimiento de las notas que íbamos elaborando. La función del profesor era la de enseñar y la de ayudar a las y los estudiantes para que tuvieran una formación integral.

El profesor nos proporcionó el apoyo teórico para el trabajo del curso, o sea los contenidos, pero con la intención de que los manejáramos en forma distinta a lo que tradicionalmente estamos acostumbradas (os). Los documentos que nos entregó fueron: un trabajo elaborado por el profesor y los estudiantes del curso anterior, el libro *La pedagogía de la esperanza* de Paulo Freire, documentos y artículos relacionados con el EZLN y con la política nacional y un artículo que resumía la metodología creada por el profesor. Esos materiales se fueron constituyendo en elementos muy valiosos, con gran significado para nuestra formación.

Al inicio de cada clase, el profesor hacía una exposición teórica. El objeto de estudio, en torno al cual giraba dicha exposición, era el análisis de nuestra práctica educativa y su contexto social. Es importante señalar que el profesor nos planteaba explícitamente su ideología, lo cual hacía a medida que iba exponiendo el análisis teórico que correspondía a cada clase: explicaba, por ejemplo, los principios de la teoría de Paulo Freire, haciendo énfasis en las conexiones entre tales principios y nuestra práctica cotidiana escolar. Esto se vinculaba, a su vez, con el contexto socio-político que planteaba la lucha del EZLN. Esta forma de exposición nos permitía reflexionar sobre la concepción que nosotras (os) mismos teníamos sobre dicha práctica, o sea, que reflexionábamos en base a la ideología del profesor para conocer mejor la nuestra, para así ir construyendo nuestra propia visión en torno a la práctica educativa y social. Todo esto permitió que pensáramos seriamente sobre nuestra historia escolar y social, que hicieramos un alto en el camino para conocer mejor nuestra personalidad, para analizar nuestra realidad escolar como alumnas (os), para llegar finalmente a la elaboración de un trabajo armónico con nosotros mismos, lo cual hacíamos partiendo de lo más

simple para ir adentrandonos en lo más complejo.

Cuando empezamos a trabajar formamos equipos según los requerimientos del curso. La constitución de los equipos no estuvo exenta de dificultades, ya que no nos conocíamos entre nosotras (os) mismas (os). Por azares del destino, conformamos el equipo de personas que estamos presentando este trabajo y, podemos afirmar ahora, que tuvimos mucha suerte porque nuestro equipo resultó ser muy importante para cada una (o) de nosotras (os). Vivimos grandes conflictos en nuestro equipo debido, entre otras cosas, a la heterogeneidad de personalidades que lo conformamos: tenemos tanto caracteres como ideas muy diferentes. Pero a medida que transcurría el curso nos fuimos integrando, conociendo y respetando cada vez más.

A mediados del primer semestre, el profesor nos habló sobre el trabajo final: el qué y el cómo de su elaboración y presentación. Nos dijo que el trabajo consistía en elaborar las bases para construir un programa de estudio, teniendo como base la relación entre contexto y realidad, entre el texto y la teoría. Decidimos, entonces, realizar nuestro trabajo centrandonos en la elaboración de un plan de estudios a partir de la materia de Didáctica General. Consultamos las diferentes posturas que tienen los distintos profesores que imparten esta materia en el Colegio de Pedagogía. Recordamos, además, nuestra propia experiencia al cursar dicha materia para así proponer lo que en esta materia debería abarcar y enseñar.

El trabajo final lo fuimos elaborando en las horas de clase, pues el profesor organizaba las actividades en clase de tal forma que tuvieramos tiempo para reunirnos, lo que permitía a su vez que él nos asesorara en lo que fuera necesario. A partir de este momento la relación con el maestro cambió, ya que su figura de autoridad pasó a segundo plano, lograndose así que se diera fin a la asignación de roles en el salón de clases. Tuvimos que realizar también un trabajo individual, en donde presentaríamos tanto de lo visto en clase como de las lecturas personales que deberíamos haber hecho de los documentos que nos había proporcionado (triple paradigma, relaciones pedagógicas, Freire, EZLN). Este trabajo tenía la función de dar el verdadero sustento al trabajo colectivo, para evitar así que sólo unos cuantos alumnos fueran los encargados de elaborar los trabajos. Con base en esta dinámica, decidimos elaborar un audiovisual para poder plasmar toda la propuesta de trabajo que habíamos realizado hasta ese momento, dando gran importancia al desarrollo de nuestra creatividad.

Para la realización del audiovisual tuvimos que reunirnos en horarios extraescolares, lo que resultó una ardua y complicada labor. Fue difícil elaborar el guión y seleccionar las imágenes que nos ayudaran a representar lo que necesitábamos decir. En la realización de este trabajo vivimos distintas situaciones: en un primer momento hubo descontrol debido a que no lograbamos ponernos de acuerdo con la estructuración del trabajo, pero poco a poco fuimos avanzando y encontrando soluciones a cada problema. Pero lo más importante es que este tipo de trabajo nos permitió integrarnos muy bien como equipo, llegando a crear una buena amistad.

Cuando entregamos el trabajo final, el profesor se sintió satisfecho por lo que habíamos realizado, le dió gusto (al menos esa fue la impresión que tuvimos) que el trabajo cumpliera con sus expectativas. Nosotras (os) sabíamos que habíamos realizado un buen trabajo, el cual nos había

aportado muchas enseñanzas, como ya lo señalamos y, así terminamos el primer semestre.

El 15 de febrero de 1995 iniciamos el segundo semestre de la asignatura Pedagogía Comparada. En esta ocasión también teníamos incertidumbre sobre la forma de cómo iríamos a trabajo en el segundo semestre. Nuestra primera impresión al entrar al salón de clases fue ver que el grupo había disminuido drásticamente (de 20 a 8 alumnos). Para el profesor esta situación era normal, teniendo en cuenta que la materia era optativa, para el segundo semestre la mayoría de los estudiantes ya no se inscribían al curso. Esta situación, además, favorecía un mejor trabajo en el aula ya que los estudiantes que se inscribían venían con el deseo de comprometerse a trabajar en un proceso que ya conocían. O sea, que quienes ahí estábamos sabíamos la forma de trabajo del profesor y lo que esto implicaba para nosotras (os).

La propuesta temática que nos propuso en este nuevo semestre fue la de evaluar del procesos educativos que habíamos desarrollado en el primer semestre. El eje de trabajo se centró en la relación que existe, en el salón de clases, entre la transmisión de conocimientos y la creación de conocimientos. Esta propuesta nos motivó, ya que comprendimos que siempre podemos intentar alternativas distintas a las tradicionales. En el primer semestre habíamos aprendido que nuestra formación profesional debería crear nuevas alternativas, tenía que tener otro rumbo, otra forma de desarrollar en el aula el proceso educativo que ahí tiene lugar. Era un nuevo desafío que teníamos que afrontar si queríamos estar dispuestos a desarrollar al máximo nuestra creatividad.

El qué y el cómo del trabajo en clase.

El profesor, como ya lo señalamos, desde el primer día fue aclarando su postura ideológica y los lineamientos de su formación teórica, basada en Paulo Freire y releída a partir tanto del análisis de su práctica educativa como del seguimiento a los planteamientos y acciones del EZLN. A pesar de los primeros síntomas autoritarios, expresados por el profeso en el primer contacto con nosotros, poco a poco fue apareciendo como un profesor democrático y crítico, quien creía en la participación estudiantil. Las y los estudiantes tenían que aceptar el desafío para trabajar consigo mismos, de buscar la forma de acceder a un razonamiento propio que les permitiera entender su trabajo académico y su contexto social.

Aprendimos, como estudiantes, a tomar conciencia de la realidad, a descubrir la verdad en los conocimientos que se nos tramitía, a poner en tela de juicio nuestra cotidianidad, a ir elaborando, nosotras (os) mismos los conceptos que nos permitieran entender, enfrentar y cambiar nuestra realidad pedagógica. Dicha tarea fue difícil dada la *carga educativa* de tantos años en los que hemos permanecido sumergidos en el sometimiento, en actitudes pasivas, alentadas y generadas en la dinámica de la transmisión de conocimientos a la que nos ha obligado el sistema educativo que impera en la universidad, en particular, y en el sistema educativo, en general. Nos pareció adecuado, por lo tanto, la necesidad de tomar en serio el llamado formulado en los planteamientos del EZLN, la necesidad de traerlos a nuestra cotidianidad, para estudiar y entender mejor nuestro papel como estudiantes y como sujetos sociales. De este modo, los comunicados del EZLN pasaron a formar parte de los contenidos en el aula, al igual que algunos planteamientos de Paulo Freire. Pero estos contenidos no se trabajaban tradicionalmente, o sea, que las y los estudiantes los leíamos para luego

abordarlos en clase. Aquí los contenidos eran referentes reacionales¹³ que nosotras y nosotros íbamos consultando a medida que los necesitábamos o que nos interesábamos en ellos.

Como alumnas y alumnos, esta nueva forma de trabajar los contenidos se fue convirtiendo, en forma gradual, en una motivación para elaborar un pensamiento propio, para intentar crear una nueva visión, construida por nosotras y nosotros, que desenmacarara los contenidos transmitidos en la familia, la escuela, la sociedad. Todo esto con la necesidad de entender el por qué de nuestra formación: nuestra actitud condicionada a fragmentar la visión que tenemos de la realidad, lo que ha producido en nosotras (os) -entre otras cosas- una ausencia de creatividad.

¿Cuál fue el camino utilizado para que nosotras (os) pudiéramos ser creativos? Podríamos decir que en el centro estuvo la **reflexión** constante que tuvimos que hacer en torno a lo visto en clase, a los documentos que íbamos leyendo, a las vinculaciones que hacíamos con otras materias que nos permitían hacer también parte de este análisis. Así fuimos construyendo nuestro pensamiento propio, acercándonos a tener una concepción global sobre nuestra realidad, la que empezamos a elaborar a medida que unificábamos contenidos, o sea, a medida que veíamos la conexión que existe entre la teoría y la práctica. Así, poco a poco, íbamos alejándonos de la transmisión pasiva de contenidos, acercándonos a una reflexión consistente, entendiendo nuestra cotidianidad, construyendo un trabajo que nos acercara a nosotras (os) mismos, o sea, a la elaboración de nuestro un pensamiento propio.

Evaluación de la práctica.

Resulta difícil hacer una evaluación de la práctica realizada a lo largo de este curso, debido a que, como ya lo habíamos señalando, los aprendizajes fueron diversos, a veces más cualitativos que cuantitativos, fueron aprendizajes que podemos calificar de subjetivos, o sea, aprendizajes basados en procesos intelectuales de cada una, cada uno de nosotras (os), basados en el descubrimiento y en el conocimiento de nuestras propias actitudes e intereses. La práctica de esta materia se desarrolló a través de una nueva metodología, una nueva técnica. La práctica nos dio una nueva visión de la realidad, una "lectura del mundo", difícil de construir si tomamos en cuenta que la sociedad y la escuela están planificadas para impedir tal lectura, nuestra realidad escolar está oculta, completamente desvinculada del contexto social, político, económico, cultural, religioso y científico.

Los trabajos escolares que realizamos a lo largo del curso fueron pocos en cantidad, pero grandes en relación a su calidad. En ellos pudimos reflexionar, darle concreción a los conocimientos adquiridos. Estos trabajos estuvieron acompañados de un trabajo con nosotras (os) mismos, por ello tuvimos que cambiar nuestras actitudes, fue necesario cambiar "nuestro acomodarnos a la situación escolar" sin cuestionar nada, sin cambiar nada. Nos fuimos quitando la venda que teníamos en los ojos, nos enfrentamos con decisión con nuestra práctica educativa para recrearla, llenarla de una realidad distinta, de una alternativa. En los trabajos que hicimos necesariamente teníamos que seguir esta dinámica, era la única forma de trabajar seriamente de acuerdo con la *metodología para el rescate de lo cotidiano y la teoría en el salón de clase*. Esta metodología nos obligaba a manejar los

¹³Miguel Escobar. "La construcción de una pedagogía utópica", *op. cit.*

materiales que teníamos, como contenidos del curso, de manera diferente a las formas tradicionales. Teníamos que unir a nuestra práctica y a la teoría las ideas que íbamos teniendo. Estas ideas las tuvimos que llenar de significado para nosotras (os), era la única forma de acercarnos a la elaboración de aquellos conocimientos necesarios para entender nuestra práctica educativa. Al final pudimos constatar y verificar que sí se puede dar un cambio en los procesos educativos.

Consideramos que, a su vez, fue de gran importancia para nosotras (os) conocer la ideología del profesor, su forma de trabajo, su experiencia, sus conocimientos y saberes. La transmisión de conocimientos que tuvimos en el aula fue distinta a la tradicional, debido a que su objetivo no era la de depositar conocimientos sino la de problematizar, alimentar, motivar, fomentar en nosotras (os) tanto la capacidad intelectual como el desarrollo de nuestra creatividad, del conocimiento de nosotras (os) mismos, de lo que somos, de lo que la escuela y la sociedad han hecho para conformar la personalidad que tenemos. Por ello, la historia escolar y la formación personal de cada alumno (a) se constituyeron en momentos claves del proceso educativo que estamos analizando. La "lectura del mundo" que hicimos no podíamos desligarla del conocimiento y del análisis de nuestra propia historia escolar y social. El resultado que obtuvimos, si bien es tan solo un comienzo en nuestro largo caminar, nos acercó al desarrollo de una actitud crítica.

Por último queremos afirmar que no obstante que las y los integrantes del grupo teníamos diferentes ideologías, diferentes formas de ser y de comportarnos, en el compromiso que asumimos para realizar este trabajo logramos poner nuestras ideas en común buscando un criterio homogéneo. Para nosotras (os) esto significa que si nos lo proponemos podemos encontrar formas nuevas de trabajo, lejos de la manipulación, del intentar dominar e imponer criterios únicos, o sea, que se puede trabajar armónicamente respetando las formas individuales de pensar y de ser.

A manera de conclusión.

Si ponemos nuestra mirada teniendo como espejo al sistema educativo en el que estamos inmersos, encontramos que este es un sistema lleno de vicios que se van acumulando desde la escuela primaria, pasando la secundaria, media superior y superior. En este sistema nos hemos sentido tratados como piezas de ajedrez, jugando siempre el mismo juego, adoptando el mismo papel que nos han impuesto. Por ello decidimos decir **¡YA BASTA!**, un ya basta como el que resonó el 1 de enero de 1994, un ya basta que quisieramos compartir con todos, que se hiciera general, no con el fusil en la mano, sino con la convicción de que podemos transformar la realidad educativa que hasta ahora nos han impuesto.

Sin embargo, sabemos que es una tarea ardua el aceptarnos como sujetos creadores y constructores de nuestro propio pensamiento, de nuestra propia realidad. Querer comenzar a caminar por nosotros mismos, tomando en cuenta la realidad de los procesos educativos, sabiendo que podemos trastavillar, desequilibrarnos, pero que al mismo tiempo podemos mirar el amanecer de nosotros mismos, despertar y darnos cuenta de que formamos parte de un devenir: el de nosotras (os) mismas (os), el de nuestra familia, el de nuestra ciudad, el de nuestro país.

Cuando a una alumna, a un alumno se le dan contenidos seleccionados previamente sin que

ellos-ellas tengan la más mínima posibilidad de conocer por lo menos los criterios para tal selección, cuando se les exige a lo largo de toda su vida de estudiantes una determinada forma de trabajar, de comportarse, de pensar, se forma un estudiante dependiente, sumiso, sin creatividad. El resultado de este proceso a primera vista es de gran comodidad para los docentes y para la institución, debido a que se logra una uniformidad en el pensamiento, en la forma de ser y de comportarse en la escuela. Al mismo tiempo se obtiene como resultado el que las y los estudiantes no somos capaces de poner en tela de juicio nuestro proceso educativo, de cuestionarnos, de criticar de proponer, de crear algo nuevo, diferente. Por el contrario, si existen profesores que traen propuestas de trabajo alternativas, en donde el eje educativo se convierte en un ejercicio de reflexión y de análisis, los y las estudiantes podemos vivir desde la belleza hasta el desconcierto que en un primer momento provoca el vernos y asumirnos como sujetos creadores de pensamientos nuevos y no repetidores de información.

Este nuevo andar en los procesos educativos, este nuevo viaje que hemos comenzado, en esta nueva propuesta, con las fallas que pueda tener, conlleva una evocación a salir del marasmo y de las posiciones cómodas, conlleva la necesidad de trabajar seriamente con nosotras (os) mismos, de hacer un "ejercicio" de compromiso con nosotros (as) mismos (as). Este compromiso lo fuimos adquiriendo a lo largo del curso, dentro de las contradicciones cotidianas que vivimos con momentos contrastantes como: el entusiasmo vs. el desánimo, la apatía vs. el compromiso, el optimismo vs. la confusión y el pesimismo.

Al final del camino, de este proceso que comenzó el 7 de septiembre de 1994, podemos decir que valió la pena aceptar el desafío de emprender un viaje, dentro de este navío diferente, debido a que las y los que aquí estamos nos asumimos como sujetos, supimos comprometernos con el proceso educativo que se nos propuso y nos dimos cuenta de lo que somos capaces si intentamos transformar el lastre que arrastran los procesos educativos que hemos heredado.

Quisieramos que ésto sirva como invitación a:

- . Intervenir en el rumbo de nuestro propio contexto.
- . A crear.
- . A hacer.
- . A transformar (empezando en nuestras aulas)

Comprobamos que este tipo de procesos deja muchas más enseñanzas y satisfacciones que las que quedan (si es que quedan) después de sólo escuchar, sacar fotocopias, repetir y decir lo que los y las profesoras quieren escuchar. No podemos seguir aceptando que nos sigan tratando como marionetas para estar siempre pareciendonos a..., sin llegar nunca a ser nosotras y nosotros mismos.

Quisieramos decir, junto con los zapatistas ¡YA BASTA!, empezar a ser protagonistas de nuestra historia.

TERCERA PARTE: LA VOZ DE LAS-LOS ESTUDIANTES DEL GRUPO VESPERTINO.

A lo largo de nuestra la carrera de pedagogía, la mayoría de las clases que hemos recibido se han caracterizado por una educación tradicional, bancaria, en donde solo se busca llenarnos de

conocimientos, dando como resultado un desarrollo negativo de nuestra capacidad intelectual. Este tipo de educación es autoritaria, que vuelve a las y los estudiantes seres adaptativos al saber que dice poseer el profesor, que define roles fijos -el que sabe y el que nos sabe- y da, como consecuencia, alumnos (as) sin iniciativa, pasivas (os), casi incapaces de construir conocimientos.

En este contexto pedagógico llegamos al quinto semestre de la Carrera de Pedagogía, dispuestos para encontrar las mismas prácticas pedagógicas que en los semestres anteriores. Sin embargo, la experiencia educativa que vivimos en la materia de Pedagogía Comparada fue diferente. El profesor desde el inicio del curso especificó su postura ideológica y la metodología que nos proponía para el desarrollo del curso. Las y los alumnos que estábamos en el salón aceptamos esta propuesta, la cual sonaba para nosotros como un desafío para convertir el quehacer educativo en algo diferente.

La propuesta del profesor se centraba en un análisis de nuestra práctica educativa, principalmente la del Colegio de Pedagogía, que nos permitiera conocer a fondo lo que profesores (as) en la institución habían hecho con nosotros, lo que nosotros habíamos hecho con nosotras (as) mismas (os), para así intentar reconstruir la pedagogía. Para lograr esta finalidad partiríamos del texto (en esta ocasión relacionado con nuestra práctica) y de nuestro contexto (lo cotidiano), lo cual nos habría de llevar a un estudio de la pedagogía comparada. Los puntos de referencia que utilizaríamos para dicho análisis estarían centrados en las relaciones que se establecen, en el salón de clases, entre: profesor --- alumno (PA), PA --- contenido y, contenido -- -método. Este análisis, a su vez, lo haríamos a través de la siguiente triada: LO QUE EXISTE, LO IMAGINARIO Y LO POSIBLE. El relato que hacemos a continuación da cuenta de este proceso durante dos semestres.

La relación maestro-alumna (o)

Lo primero que podemos señalar es que durante las primeras clases los roles que asumimos profesor -alumnas (os) siguieron la pauta de los roles marcados en la enseñanza tradicional: al maestro asume el rol de autoridad (que utiliza generalmente de forma autoritaria) ya que es el quien tiene el poder: él sólo puede exponer su verdad. A las y los alumnos, por su parte, les corresponde el rol de receptores de conocimientos, pues su función es la de permanecer sentados escuchando al profesor, o sea, que el profesor está para enseñar y el alumno-la alumna para aprender.

A medida que transcurría el curso, el maestro fue poniendo en tela de juicio su propio autoritarismo y propiciando una relación horizontal, pero dado que él era quien exponía el tema, el único que hablaba, nosotras (os) no podíamos cambiar nuestro rol asignado: seres pasivos y dependientes de la verdad que supuestamente nos entregaba el profesor. Veíamos en el profesor al ser que siempre tiene la razón. Así, en la-el estudiante no hay iniciativa ya que temen a la desaprobación del profesor o sea, que el-la estudiante seguía considerando que su función es la de permanecer sentados escuchando.

Las exposiciones del profesor, cuestionando su rol y el de nosotras (os) nos fue permitiendo tomar conciencia de que el profesor no posee todo el saber y de la importancia de ir abriendo espacios democráticos dentro de los procesos educativos. Sin embargo, no nos sentimos en un ambiente de confianza para exponer abiertamente nuestras opiniones, debido a que veíamos al profesor como una

eminecia, como un ser supremo que desconoce nuestra historia personal y social. De todas formas él nos invitaba a reflexionar, a despertar nuestra creatividad para que así aprendieramos a preguntar, a dudar y a aceptar el desafío que nos lanzaba para que nos asumieramos como sujetos pensantes y críticos.

La relación método contenido.

La relación entre método y contenido estuvo marcada por los lineamientos de la *metodología para el rescate de lo cotidiano y de la teoría en el salón de clases*. Pero el desarrollo de esta metodología fue difícil para nosotras (os). Veamos por qué:

- . no era muy claro para nosotras (os) lo que deberíamos aprender
- . aunque los contenidos que trabajabamos eran actuales, novedosos y originales no era fácil adoptar, de la noche a la mañana, una nueva forma de trabajo. Sin embargo, poco a poco fuimos entendiendo esta metodología y pudimos realizar un trabajo intelectual diferente. Esta diferencia estrivaba en que lo expuesto por el profesor hacia referencia al *contexto*, o sea, a nuestra práctica educativa y de lo que se trataba era de que nosotros reflexionaramos hasta encontrar la relación que debe establecerse entre *texto y contexto*.

La relación profesor-alumno con el objeto de estudio

La metodología empleada nos permitió analizar los contenidos como soportes para entender nuestra realidad, lo que nos fue sensibilizando hacia un mejor manejo de la reflexión, ligada con la práctica cotidiana. Esto nos permitía, a su vez, ir comenzando a desarrollar un trabajo de investigación con la consulta de algunas fuentes bibliográficas.

Para el análisis del objeto de estudio de nuestra materia, el profesor fue el principal expositor debido a que el era el único que tenía claro el qué, cómo y para qué del conocimiento sobre el que estaba trabajando. Pero su metodología fue difícil porque rompio con nuestros esquemas tradicionales, en dónde el centro del trabajo estaba en generar un ejercicio permanente de duda en cada una (o) de nosotras (os).

Los resultados: el trabajo final.

Entre las principales dificultades que tuvimos para la realización de nuestro trabajo final podemos señalar las siguiente:

- . no hubo claridad en cuanto al objetivo del trabajo, o si la había, algunas (os) no le encontrabamos sentido al mismo.
- . fue muy difícil la elección del tema porque el profesor, en definitiva, sólo acepto la realización de los temas de trabajo que él mismo sugirió. Esto podría tener explicación en el hecho de que los trabajos que debíamos realizar tenían que permitir una aplicación de los conocimientos y reflexiones que hicimos a lo largo del curso.

Sin embargo, finalmente pudimos realizar el trabajo, el cual nos permitió reflexionar sobre nuestra práctica educativa, nos proporcionó el adquirir aprendizajes significativos, o sea, que le dieran el verdadero sentido a la forma cómo trabajamos intelectualmente, a la manera cómo desarrollamos el

mismo trabajo final. Además, podemos afirmar que la *metodología para el rescate de la teoría y lo cotidiano en el salón de clases* nos acercó a lo que significa construir conocimientos, desarrollar un pensamiento propio. Creemos que esto se debió, principalmente, a que hubo un equilibrio entre el *texto* y el *contexto*, un análisis más o menos profundo de *lo que existe, lo imaginario y lo posible* de realizarse en el salón de clases.

A manera de conclusión

Al terminar el curso hicimos las siguientes reflexiones:

.La metodología elaborada por el profesor dió sus frutos, especialmente, en la realización del trabajo final.

.Las y los estudiantes mostramos gran disponibilidad para aceptar el reto que nos lanzaba el profesor, en especial para continuar el curso en el segundo semestre.

.Fuimos capaces de apropiarnos de los contenidos que trabajamos a lo largo del curso gracias a que estos fueron novedosos, significativos y de gran actualidad.

.La metodología propició que fuéramos más analíticos y críticos, que supiéramos encontrar respuesta a los interrogantes que nos íbamos haciendo. Esto, permitía a su vez, que surgieran nuevas preguntas, o sea, una especie de cadena que nos llevó a la elaboración de un pensamiento propio.

.La relación profesor-estudiantes mejoró, propiciando un ambiente de confianza y libertad. Una libertad que no cayó en el espontaneísmo.

Finalmente creemos que la *metodología para el rescate de la teoría y lo cotidiano en el salón de clases* es una alternativa para entender nuestra práctica educativa y para nuestro desarrollo personal y profesional.