



CONTENIDOS PROGRAMATICOS DE LA EDUCACION BASICA

Manuel Alberto Argumedo

Conferencia pronunciada en el Seminario Internacional de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, Río de Janeiro, noviembre, 1985.

I. INTRODUCCION

Discurrir sobre los contenidos programáticos de la educación básica puede entenderse de diversos modos. Cada persona puede abordar el tema desde una perspectiva diferente, en función de los aspectos en que está trabajando, de las cuestiones que ese quehacer implica. Es posible analizar históricamente los "contenidos" de las acciones educativas, discutir en términos generales lo que debe ser enseñado aquí y ahora, enumerar algunos asuntos que deberán ser incluidos en los programas de educación básica, clarificar la dimensión ideológica de los contenidos de la educación y considerar el programa escolar como instrumento de coacción sobre profe-

sores y alumnos. En el momento de iniciar este diálogo, de aproximarse a este texto, esas preocupaciones están presentes, generando ciertas expectativas, llevando a una determinada interpretación del tema, y pueden provocar malentendidos, en la medida en que no se haga explícita nuestra perspectiva.

Entre todos los posibles enfoques, este texto pretende tan sólo rescatar la función, el lugar, del contenido en la acción educativa y proponer algunas reflexiones necesarias para el momento de seleccionar y organizar los contenidos programáticos. No se trata de relacionar los contenidos de la educación básica, de presentar una propuesta programática, sino de reflexionar sobre la función esencial del contenido en el acto de educar y, en seguida, intentar extraer algunas conclusiones de esta discusión que permitan orientar la elaboración de un programa. Sin embargo, para entender el discurso que sigue se hace necesario explicitar en qué sentido se habla aquí de educación y de educación básica.

La educación es una acción social intencional, a través de la cual se promueven determinados aprendizajes que contribuirán para la realización de un proyecto de sociedad. En este sentido, es posible afirmar que la educación es un instrumento y se diferencia del aprendizaje, que es un fenómeno mucho más amplio. El aprendizaje podría definirse como la forma de interactuar el hombre con su contexto, con su realidad, modificando esa realidad en función de sus objetivos y, al mismo tiempo, transformándose a sí mismo, construyendo su humanidad.

Entendiendo así “educación”, dejaremos de juzgar las políticas educativas en términos de productividad o de eficacia, y analizaremos esas políticas en función de los objetivos que procuran alcanzar, del proyecto de sociedad que pretenden realizar.

Una política de “deseducación” que intente mantener alejadas del poder a las grandes mayorías será una política que promoverá el analfabetismo, que expulsará a los niños de la escuela, que programará acciones educativas irrelevantes. En términos de discurso, la evasión y la repetición constituirán un problema para este tipo de política: en realidad, serán instrumentos aptos para que las mayorías asuman su condición de seres inferiores.

Cuando se considera la educación como un problema técnico y se centralizan los análisis en la calidad, olvidando la finalidad, se llega a falsas conclusiones. Por ejemplo, es muy común oír, respecto a la falta de contenidos de nuestra escuela, una expresión de nostalgia: “la escuela de antes enseñaba más”. No se considera para nada el proyecto de sociedad que esa escuela pretendía implantar; se olvida cuál era la “clientela” de esa escuela y el alto grado de coincidencia entre el lenguaje de los profesores y el de los alumnos en esa escuela que excluía a las grandes mayorías de la población.

Evidentemente, como instrumento, la educación podrá ser utilizada para manipular a los hombres o para alcanzar la realización de sus intereses. Cuando el ins-

trumento es alienado, utilizado por otras personas con intereses contrarios a los de aquéllos envueltos en la acción educativa, la educación será un instrumento manipulador. Sin embargo, la instrumentación de cualquier acción educativa genera, al mismo tiempo, un espacio donde puede ir siendo construida una cultura que responda a los intereses de los dominados, y cuando eso acontece, la educación se transforma en instrumento para la liberación, para la realización del proyecto político de esos sectores.

Podemos afirmar que toda educación está orientada en una dirección: fuera de la política, la educación es una falacia, un engaño. Sin embargo, al mismo tiempo, es necesario determinar de qué modo y hasta dónde el compromiso político se realizará en el campo específico de la educación.

II. EL SIGNIFICADO REAL DEL CONTENIDO

Hoy, en Brasil, se pretende hacer de la educación instrumento de una propuesta política de construcción de la democracia. Los aprendizajes a ser promovidos en la educación básica serán, en consecuencia, aquéllos que hagan posible la realización de ese proyecto político. En una sociedad democrática es necesario que los individuos y los grupos sepan reconocer sus intereses propios y los intereses de los otros, que tengan capacidad para expresar esos intereses y para negociar su realización, organizándose para “utilizar” con esta finalidad los diferentes canales de representación existentes. Las acciones educativas en el contexto de un proyecto de democracia serán expresión de un derecho de los ciudadanos, como también un instrumento que posibilitará el aprendizaje de esas capacidades necesarias para garantizar la continuidad de la democracia.

Todo esto tiene que ver con lo que es enseñado en la escuela, con el contenido de la educación básica, relegado a un segundo plano por propuestas pedagógicas modernizantes, que proclamaban la primacía del “oficio” del profesor sobre los contenidos. Al mismo tiempo, algunos educadores comprometidos se preocupaban cada vez más por la imposición de programas que debían ser respetados y cuya ejecución era estrictamente controlada, con una práctica educativa transformada en acto rutinario y verbal, con la “trasmisión” acrítica de contenidos mutilados y deformados ideológicamente. Esta preocupación llevó a muchos de ellos a alistarse en la cruzada por mudar las “relaciones sociales” de la educación. Pero la tentativa de acabar con el autoritarismo, la imposición, la “violencia” simbólica que reproducían en el interior de la escuela las relaciones de opresión predominantes en la sociedad, llegó, no pocas veces, a formulaciones extremas y acabó confundándose con aquellas propuestas tecnocráticas que se apropiaron inclusive de ese discurso “comprometido”.

En oposición a esas propuestas pedagógicas surge la afirmación del saber, enseñado como el aspecto dominante en la acción educativa. Althusser, ya en 1964,

distingue forma de contenido en la educación, identificando el contenido con el saber y la forma con el método, y llega a concluir que la forma, o sea el método, constituye un aspecto secundario, subordinado, de la acción educativa. Hablar de método como lo prioritario es una forma de encubrir la realidad, afirma Althusser.

Este análisis se difunde, llega a transformarse hoy en un lugar común y sus conclusiones son exageradas, hasta convertirse en una caricatura. Se decreta, en consecuencia, la muerte del método y el reinado del contenido. De ahí que hablar ahora de contenidos programáticos exige analizar cuidadosamente lo que está por detrás de la declaración de la “primacía” de los contenidos.

Es necesario repensar por lo menos dos aspectos. Devolver a los contenidos programáticos su papel relevante en la acción educativa, ¿implica necesariamente subordinar o pasar a un segundo plano el problema del método? La diferenciación entre contenido y forma, en una acción educativa, ¿puede reducirse simplemente a caracterizar el contenido como programa y la forma como método? Vamos a discutir brevemente estas dos cuestiones.

El diccionario define como contenido aquello que es contenido o encerrado dentro de cualquier continente. En este sentido, contenido significa también, por extensión, el asunto, el tema, la materia de un determinado texto o documento.

¿Existirá entre el método y el conocimiento a ser enseñado esa misma relación que hay entre contenido y recipiente? ¿El método deberá entenderse como la “forma” en la cual el conocimiento socialmente producido se manifiesta en el acto educativo? El papel del método se reduce entonces al de mero “continente” y, como un modelo hueco, un molde, puede recibir tanto barro como plástico, en estado líquido, o cualquier metal precioso derretido. En esa interpretación, la “forma” se aproxima al concepto estético de organización de la materia en la obra de arte, a través de la cual el artista trasmite su manera de ver y sentir el mundo, o también, al concepto de “codificación” en la teoría de la comunicación, que implica seleccionar y dar una determinada sintaxis a los elementos de un código para transmitir una información. En ambos casos, la forma es un “vehículo” del contenido, apariencia física a través de la cual se expresa otra cosa.

En el campo de la lógica encontramos también una definición de las relaciones forma-contenido. Se define el contenido, o materia de un raciocinio o enunciado, como las determinaciones particulares que dan a una forma su aplicación concreta. La forma, en este caso, es una organización, una estructura lógica que expresa una determinada relación entre los términos a los cuales se aplica. El “formalismo” considera la validez de un raciocinio como una característica puramente formal, que depende sólo de la corrección de su construcción sin tener en cuenta los contenidos a los que él puede referirse. Existen, además, otras formulaciones de la teoría del conocimiento que atribuyen también un papel predominante a la forma. Para Kant, por ejemplo, los datos simples que recibimos a través de los sentidos,

sólo pueden ser percibidos y comprendidos mediante una serie de relaciones que establecen entre ellos las leyes del pensamiento, las formas.

Con relación al vocablo “método”, es preciso también hacer una rápida revisión de sus “significados”. En un sentido amplio, significa el camino a recorrer para llegar a un fin, para alcanzar un determinado resultado. Esta definición, basada en la propia etimología de la palabra, se va llenando con contenidos semánticos específicos en el contexto de diferentes discursos. Para la teoría del conocimiento, el método es el camino para llegar a la verdad, la vía que los hombres deben andar para conocer las cosas y su estructura esencial, que no se “muestran” tal como son directamente. De ahí se desprende que, según esta acepción, el método implica mucho más que un camino, no es apenas un mapa del tesoro. Karel Kosik afirma:

El conocimiento de la realidad, el modo y la posibilidad de conocer la realidad dependen, al final, de una concepción de la realidad, explícita o implícita. La cuestión: “¿cómo se puede conocer la realidad?”, es siempre precedida por una cuestión más fundamental: “¿qué es la realidad?”.

Podríamos agregar que la respuesta a esta segunda cuestión fundamental determinará la respuesta a la pregunta sobre “el cómo”. Por eso, se puede afirmar que una opción metodológica implica una opción sobre lo que es la realidad y el hombre como sujeto en interacción con ella, y también presupone una toma de posición respecto a las “relaciones de producción” y “apropiación” del conocimiento sobre esa realidad.

En el contexto de la pedagogía, el vocablo *método* significa “proceso o técnica de enseñanza”. Aquí se emplea la palabra con un significado mucho más estricto: el camino más adecuado para alcanzar los resultados previstos en un plano de enseñanza. De ahí que sea imprescindible especificar en qué sentido se utiliza el término. Ciertas conclusiones pueden tener validez cuando se emplea dicha palabra en su significado estrictamente pedagógico, hasta didáctico, podríamos afirmar. Sin embargo, si se considera el contenido de la palabra en el sentido filosófico, no pueden aceptarse tan fácilmente las mismas conclusiones. Con frecuencia, esos dos niveles de significación se confunden, ingenua o deliberadamente, y el método —como el “camino para llegar a la verdad”— se reduce a una serie de técnicas, o inclusive medios, materiales o instrumentos a través de los cuales ese método es operacionalizado en el campo específico de las acciones educativas. Esta consideración del método como un conjunto informe de técnicas e instrumentos, esta visión formalista, olvida que toda posición respecto al método envuelve una concepción de la realidad y de las relaciones del sujeto con esa realidad.

Una vez definido brevemente el sentido en que utilizaremos algunas palabras, volvamos a las dos cuestiones planteadas sobre la afirmación de Althusser en cuanto a la primacía de los contenidos.

¿La primacía del contenido implica necesariamente la subordinación del problema del método? ¿Será necesario avanzar en el pensamiento pedagógico de forma

pendular, yendo de un extremo para otro, pasando de propuestas “anticontenido” a propuestas exclusivamente “procontenido”? De concebir el *currículum* como un paquete de contenidos que debe ser asimilado por los alumnos en un plazo más o menos corto, ¿será necesario pasar a un *currículum* que se agota en una propuesta de relaciones personales entre profesores y alumnos, donde el tiempo ya no tiene ninguna importancia? Frente a las pedagogías que promueven la imposición de los contenidos, que miden la eficacia de la acción educativa en términos de la cantidad de informaciones recibidas y asimiladas por los alumnos, se levanta como propuesta el vaciamiento de las acciones educativas, lo que significa negar el acceso de las mayorías al saber social sistematizado. Del papel del profesor como manipulador, como la única persona que sabe frente a los alumnos que no saben, se pasa con frecuencia a la omisión total del profesor, que retira su saber de la situación concreta de enseñanza-aprendizaje.

Los alumnos de la Escuela de Barbiana reflexionan sobre este absolutismo de los pedagogos. Cuentan, en *Cartas a una profesora*, que un “pedagogo” visitó la escuela y observando todo críticamente, afirmó: “En tanto los profesores y los programas sean lo que son, cuanto menos los niños del pueblo vayan a la escuela será mejor”. Ante este comentario, los alumnos de Barbiana reflexionan: “Puede ser verdad, pero para mudar los profesores y el contenido es preciso que nosotros lleguemos a ser gobierno y para ser gobierno es necesario apropiarse del lenguaje”.

Es preciso no caer en falsas dicotomías, devolver a los contenidos su papel en el proceso educativo no implica necesariamente desvalorizar los métodos. No se trata de decidir cuál de ellos tiene primacía en el proceso, sino de reflexionar sobre el lugar que ocupan el contenido programático y el método en las acciones educativas. Inclusive considerando el método en su sentido más estricto —como las técnicas y procedimientos de enseñanza, como el saber-hacer del profesor—, aquél tendrá un papel importante en la acción educativa. Estar alerta frente a las tentativas de escamotear los contenidos, reconocer su fundamental importancia, no implica desconocer el “valor” de las formas. Las limitaciones de los códigos, las resistencias de los materiales, las dificultades para llegar a expresar a través de ellos ciertos descubrimientos, derivan de la interpretación de la realidad que está agazapada en las formas, del contenido que ellas “encierran”.

La segunda cuestión expresada, la identificación de forma y método en el proceso educativo, en la medida en que se entiende “método” en su doble significación de camino para conocer la verdad de las cosas y procedimiento de enseñanza, exige una reflexión más profunda.

Para comprender mejor nuestra resistencia a aceptar esa reducción del “método” a la “forma” analizaremos brevemente cómo se presenta esa relación en el campo de la creación artística y en la teoría de la comunicación. Watzlawick, Beavin y Jackson afirman que toda comunicación implica un compromiso político; por lo tanto, simultáneamente, da alguna información y define la relación entre las

personas que se comunican. Cualquier mensaje transmite dos tipos de informaciones: una sobre los objetos, y otra sobre la información misma. Este segundo tipo de información define las interacciones que la comunicación establece entre las personas, y entre ellas y la realidad. Así, los autores distinguen en todo mensaje aspectos denotativos, que transmiten los datos de la comunicación, y aspectos connotativos, que dicen cómo debe ser entendida esa comunicación y que corresponden al nivel de la “metacomunicación”. Ambos son aspectos referenciales en el sentido que están relacionados con una realidad; ambos están incluidos en lo que podríamos llamar el “contenido del mensaje”. Otra cosa es el “código” y el “medio” o “canal” de la comunicación, las formas a través de las cuales el mensaje se materializa.

En la teoría de la comunicación, como en el pensamiento pedagógico, existe una corriente que privilegia las técnicas, los medios, los instrumentos. Su más clara formulación es la frase de McLuhan: “El medio es el mensaje”. Enzensberger analiza con profundidad esa teoría y su contenido ideológico. Afirma que la frase de McLuhan es una constatación de que quienes dominan los medios de comunicación no tienen más que decir, es una manifestación de su esterilidad. Ellos quieren dominar los medios para no decir nada. Por otra parte, ese vacío de contenido puede interpretarse como la necesidad de convencer a la población de la inutilidad “política” de los medios de comunicación. Como el mismo autor señala, hoy los medios no están al servicio de la comunicación, sino que más bien la obstaculizan; no permiten el diálogo, reducen al “interlocutor” a receptor, atribuyéndole una pasividad casi absoluta. Y esta transformación de un medio de comunicación en mero medio de distribución de información, la reducción de la posibilidad de respuesta al mínimo, no tiene ya ninguna justificación técnica. Pero, al mismo tiempo, Enzensberger previene contra la posibilidad de caer en el error complementario: pensar que el medio es indiferente, que cualquier medio es adecuado para difundir cualquier mensaje, sin considerar las interacciones entre la estructura del medio y la del mensaje. La falacia consiste en reducir el mensaje a los medios.

El problema del contenido y la forma se presenta también en el ámbito de la estética. La forma es la organización de la materia, a través de la cual se expresa un determinado contenido. El artista da forma al material con el cual trabaja para expresar su mensaje. Del proceso creador, del proceso de producción de la obra, surgen al mismo tiempo el contenido y la forma. Aquí también aparece el peligro de un formalismo vacío. Mario de Andrade, en una carta al compositor brasileño Camargo Guarnieri, habla del peligro de que la técnica se transforme en oficio y que el oficio genere apenas formas vacías; de que el oficio del artista finja lo esencial. Y concluye: “En ese caso, usted descubrirá que no inventó una sonata, apenas la escribió”.

Volviendo a la acción educativa, ¿será posible identificar el método con la codificación del mensaje, con la forma que el artista da a la materia? ¿O el método tiene más que ver con el proceso de producción de la obra de arte, con aquellos aspectos denotativos, incluidos en el contenido del mensaje?

Algunos pedagogos que declaran la primacía de los contenidos afirman: “lo más importante en la acción educativa es lo que se dice, lo que se calla, lo que se presenta en ella”. Pero surge aquí una cuestión: ¿quién dice, calla o presenta? ¿Será que hay un actor y un público apenas espectador en la acción educativa? ¿Será que existe también en la educación un escenario y una platea? Y así estamos entrando en el problema del método como una opción inevitable en cuanto al contenido. ¿Se trata de transmitir informaciones, contenidos como productos, o de producir conocimientos? Evidentemente, ese “producir” implicará un cierto grado de apropiación de conocimientos ya producidos por otras personas. Aprender geometría, afirma Snyders, es también crear una actitud matemática, rehacer el camino que conduce a una determinada demostración y continuarlo, o por lo menos, intuir por dónde va a continuar ese camino.

Es evidente que no es posible transmitir informaciones. Esta acción implica, al mismo tiempo, difundir ciertos patrones de pensamiento y acción como legítimos, válidos, racionales; implica determinar una forma de relacionarse los hombres entre sí y con la realidad. En este sentido, se habla del “*curriculum oculto*”. Junto con la transmisión de una serie de informaciones e instrumentos, la escuela enseña también a aceptar recompensas no relacionadas con la tarea; a estudiar por la nota; a tener una actitud negativa frente a los conflictos; a considerar al hombre como instrumento de las instituciones y no como su creador. La ciencia, por ejemplo, se presenta como un producto concluido, patrimonio de la sociedad, y el conocimiento aparece como un atributo del poder y no como un instrumento de poder. En resumen, si es verdad que nadie aprende a aprender sin aprender alguna cosa; que no es posible adquirir un método sin aplicarlo a un cierto dominio de lo real, es también cierto que para conocer alguna cosa es preciso utilizar un método.

Ahora podemos reubicar el problema de la primacía de los contenidos, del saber enseñado. Una pedagogía se define por el tipo de hombre que se propone contribuir a formar, por los aprendizajes que privilegia. El valor intrínseco y positivo de la educación consiste, precisamente, en la apropiación de una totalidad de posibilidades de dominio sobre la naturaleza y sobre el hombre. Una pedagogía que propone esta apropiación del saber no puede limitarse a difundir informaciones, debe procurar organizar procesos de producción colectiva de conocimientos. En este caso, los contenidos de la acción educativa no serán sólo informaciones sobre la realidad e instrumentos ya elaborados, sino también ese mismo proceso de producción.

Cuando la educación se concibe como transmisión, el método es un instrumento del trasmisor, es un instrumento del profesor, es un método de exposición. Cuando la propuesta educativa es la producción de conocimiento, el método es el método de la investigación; es un instrumento del profesor y de los alumnos, pasa a constituir una parte del contenido, una parte de lo que debe ser enseñado.

Las propuestas educativas exclusivamente “pro contenido” transmiten un saber dominador, un saber que contiene dentro de él elementos que legitiman la domina-

ción, que inhiben la posibilidad de los hombres de transformarse en sujetos de su propia historia. Ese saber dominador hace a los hombres instrumento de otros hombres, se torna ajeno, encubre su origen social. Es un saber que fue expropiado y es devuelto a sus creadores en la forma de recetas, instrucciones, postulados. Es un saber que crea al mismo tiempo al hombre culto, al doctor, y al hombre que no sabe nada; a los hombres que sólo podrán utilizar instrumentos o memorizar informaciones.

El contenido de la educación debe ser, por el contrario, una apropiación crítica de la cultura, entendiendo la cultura como la síntesis de la capacidad humana de actuar físicamente y representar mentalmente, como la síntesis de operación e inteligencia. En este sentido, la cultura es un producto permanente del existir humano, resulta de la forma de vida del hombre en el mundo. Vieira Pintò la define como algo que se produce al mismo tiempo que el hombre; la creación de la cultura y la creación del hombre son, en verdad, dos fases de un mismo proceso. Ella nace permanentemente del acto de dominación del mundo por el hombre, para “autoproducirse”; resulta de la complejidad creciente del trato de los hombres con su contexto, para producir su existencia.

La cultura tiene dos dimensiones: es al mismo tiempo producto y proceso, como crítica de los productos. Cuando se considera la cultura como contenido de la educación se está hablando, entonces, de dos formas de realidad: por un lado, las informaciones sobre las cosas y los fenómenos, los conocimientos acumulados que son patrimonio de la sociedad; y por otro, la explicitación del método a través del cual estos conocimientos fueron producidos, operacionalizado en los instrumentos que posibilitarán una visión cada vez más aguda de la realidad y en las técnicas que permitirán preparar y utilizar esos instrumentos. Por eso, cultura es al mismo tiempo bien de consumo —informaciones, objetos, códigos— y bien de producción —un conjunto de posibilidades que permitirán avanzar en la exploración cognitiva del mundo. Es, al mismo tiempo, una serie de conocimientos producidos sobre la realidad y una definición de lo que es conocer, como momento de apropiación de la realidad, para continuar operando sobre ella. Karel Kosik define el “conocer” como llegar a comprender las cosas, a ver su estructura más profunda, separando el fenómeno de la esencia, lo principal de lo secundario, la apariencia del ser de las cosas. Es mostrar, desvendar el carácter específico de las cosas, su coherencia interna; lo que implica una percepción del todo, del cual se desprenden o destacan ciertos aspectos. Kosik afirma que esta definición de conocimiento implica una determinada concepción de la realidad:

La diferencia entre conocimiento sistemático aditivo y conocimiento dialéctico es esencialmente diferencia entre dos distintas concepciones de la realidad. (...) principio metodológico de la investigación dialéctica de la realidad social es el punto de vista de la totalidad concreta, que antes de todo significa que cada fenómeno debe ser comprendido como momento del todo.

A partir de ahí comienza el proceso de conocer procurando destruir la “cáscara” de la pseudoconcreticidad que cubre los objetos; es un proceso de crítica de la civilización y de la cultura. La conciencia ingenua, afirma Kosik, acepta la pseudoconcreticidad y no percibe la cosa en relación con el todo, no tiene conciencia de esa relación.

En esta perspectiva, la apropiación crítica del saber socialmente producido en función de los intereses de la clase implica, necesariamente, el método. Esa apropiación debe ser crítica, porque el saber sistematizado es también histórico y, como tal, no acumula conocimientos neutrales, sino aquéllos que contribuyen a satisfacer los intereses de los grupos dominantes. Por eso es preciso explicitar, en el momento de la apropiación, la historia, el proceso de producción de ese conocimiento. El saber es meramente utilizado por determinados grupos; esos grupos también orientaron el proceso de su producción, eligieron los caminos por donde la ciencia debía avanzar, formularon a la realidad algunas cuestiones que tenían que ver con la posibilidad de mantener su dominación, investigaron algunas cosas y olvidaron completamente otras, produciendo así un conocimiento deforme, que deberá ser analizado críticamente para volver a ser colocado en función de las necesidades del hombre.

Es esa posibilidad de analizar críticamente el saber producido y andar por otros caminos la que queda prácticamente anulada cuando el conocimiento se presenta como una cosa ya concluida, como un patrimonio que beneficia a todos por igual.

Hablando de los libros de texto de la escuela primaria, afirma Mario Lodi:

Encontramos el concepto de cultura como entidad ya organizada, que existe en el mundo exterior y que el alumno asimila gradualmente todos los días. (...) la cultura y la moral son entidades que están por encima y por fuera de la experiencia, completamente desligadas de la vida.

Así, cuando se asume la propuesta de la primacía de los contenidos debe tenerse al mismo tiempo claridad sobre lo que eso significa: una apropiación crítica del conocimiento; apropiación del saber socialmente sistematizado, pero también de las formas empleadas para producir ese saber, del método. En este sentido, el método es precisamente lo que posibilitará la crítica del saber acumulado.

Podemos identificar nuestro concepto de “método” con lo que Gramsci llama “filosofía de la *praxis*”. Después de afirmar que es necesario entender que la filosofía o concepción del mundo existe siempre en el lenguaje, en el sentido común, en el *folklore*, y que los hombres piensan y obran con referencia a esa filosofía, Gramsci se pregunta si será mejor pensar sin tener conciencia de ello —participar de una concepción del mundo impuesta por el contexto— o, por el contrario, elaborar críticamente esa concepción.

Ese pensar sin conciencia lleva al hombre a actuar al mismo tiempo con referencia a su concepción del mundo, manifiesta en las formas de supervivencia y de resistencia, y a partir de una concepción del mundo propia de los intelectuales, que pertenece a otros grupos. Esa concepción “extraña”, en cuanto afirmada, aunque sea apenas verbalmente, lo somete y subordina a esos grupos:

Puede decirse que tiene dos conciencias teóricas (o una conciencia contradictoria): una implícita en su hacer, y que realmente lo une a todos sus colaboradores en la transformación práctica de la realidad; y otra superficialmente explícita o verbal, que ha heredado del pasado y ha recogido sin crítica. Pero esa conciencia “verbal” no carece de consecuencias: vuelve a anudar el sujeto con un determinado grupo social, influye en la conducta moral, en la orientación de la voluntad, de una manera más o menos enérgica, que puede llegar a un punto en el cual la contradictoriedad de la conciencia no permita ya ninguna acción, ninguna decisión, ninguna elección, y produzca un estado de pasividad moral y política.

¿Cómo superar esa concepción del mundo ocasional, disgregada, que incluye al mismo tiempo elementos primitivos, informaciones científicas, prejuicios, intuiciones, residuos de épocas pasadas? ¿Cómo avanzar hacia la construcción de una concepción del mundo unitaria y coherente? Criticando esa concepción del mundo, criticando los elementos que ella tiene del sentido común y de la filosofía de los intelectuales. Esa crítica implica el conocimiento de la filosofía producida hasta ahora y de las estratificaciones consolidadas que ella ha dejado en la cultura popular, para avanzar en la construcción de esa concepción propia del mundo, todavía embrionaria y que apenas se manifiesta ocasionalmente cuando los hombres actúan como un conjunto orgánico, en función de sus propios intereses de clase.

El método que para nosotros debe estar comprendido en el contenido de la educación es, en consecuencia, el que parte de la crítica del sentido común y de la filosofía de los intelectuales, procurando entender el origen en la historia de los productos de la cultura y analizar la realidad tratando de ordenar coherentemente la visión de los diferentes agentes históricos, intentando rescatar el contexto en el cual los problemas han surgido. Recuperar el momento de producción de la cultura para criticar los productos, implica tomar conciencia de su valor real, de su significación como un eslabón en la cadena de la historia. De este modo, será posible fijar los problemas actuales o las nuevas formas que asumen hoy los viejos problemas. No se trata de conocer la historia como una narración, sino como un proceso del cual nosotros somos al mismo tiempo producto y productores.

¿Cómo, por qué, por quién fue producido el saber que está ahí? ¿Qué provecho podemos obtener de él?

De este modo, el contenido del proceso educativo será la creación de la cultura y podrá hablarse de educación como producción de conocimientos y no como transmisión de un conocimiento ya totalmente acabado.

Nuestra formación como intelectuales podría llevarnos a hacer el siguiente cuestionamiento: “¿Cómo hablar de producción de conocimiento si no se crea na-

da nuevo? De hecho, es apenas una metáfora. La producción de conocimiento acontece en los laboratorios, acontece en la práctica teórica de los intelectuales, y la educación se reduce apenas a representar, a 'dramatizar' ese proceso de producción de conocimiento para facilitar su transmisión". Para salir al encuentro de esta astuta argumentación es bueno recordar un párrafo de Gramsci:

Crear una nueva cultura no significa sólo hacer individualmente descubrimientos "originales"; significa también, y especialmente, difundir críticamente verdades ya descubiertas, "socializarlas", por así decirlo, y convertirlas por tanto en base de acciones vitales, en elemento de coordinación y de orden intelectual y moral. El que una masa de hombres sea llevada a pensar coherentemente y de modo unitario el presente real, es un hecho "filosófico" mucho más importante y "original" que el descubrimiento, por parte de algún "genio" filosófico, de una nueva verdad que se mantenga dentro del patrimonio de pequeños grupos intelectuales.

El contenido de la educación, el saber enseñado en la acción educativa, debe abarcar, por tanto, los conocimientos, los instrumentos y las informaciones sobre la realidad, así como el método a través del cual esas informaciones, esos conocimientos y esos instrumentos fueron producidos. Es así que rescatamos la propuesta de la primacía del contenido y la secundariedad de la forma, entendida como las técnicas, los materiales a través de los cuales ese contenido de la educación será operacionalizado.

III. ORIENTACIONES PARA DETERMINAR EL CONTENIDO DE LA EDUCACION BASICA

A partir de esta comprensión podemos exponer algunas orientaciones para la determinación de los contenidos programáticos de la educación básica. Estas orientaciones tienen como función ofrecer una contribución a los educadores para los procesos de selección y organización de contenidos.

1. Una orientación consiste en tomar en cuenta, en el momento de elaborar los programas para educación básica, la relevancia, la significación de los contenidos. En este sentido, Freire habla de la rigurosidad del conocimiento necesario.

En la misma carta de Mario de Andrade, que ya citamos en el momento de discutir el problema del contenido y de la forma en la estética, él comenta esta característica de "ser necesaria" que debe tener una verdadera obra de arte. Refiriéndose a una sonata que Camargo Guarnieri le había enviado, Mario de Andrade afirma:

Después de oír la sonata yo me olvido de ella, nunca más en la vida tendré deseos de escuchar de nuevo esa sonata. Verifico que ella no es esencial, no es una cosa necesaria.

Los alumnos de la educación básica podrían repetir estas palabras de Mario de Andrade con respecto a muchos de los contenidos que forman parte del programa escolar. Son cosas que nunca más en la vida tendrán deseos de oír de nuevo, que nunca más volverán a utilizar. Son cosas que no eran necesarias para ellos; contenidos irrelevantes, no significativos.

Surge aquí una cuestión importante: ¿Cómo definir la relevancia de determinados contenidos? En primer lugar, es preciso estar prevenidos contra algunas trampas que nos llevan, a veces, a presentar como necesarios contenidos innecesarios o a disfrazar de innecesario el saber que es en realidad indispensable para los hombres. Esto último es lo que acontece con mayor frecuencia: el saber necesario se presenta en la situación educativa como algo inútil, sofisticado, tedioso, difícil.

Durante nuestro trabajo de investigación participante en el Estado do Ceará, en el diálogo con los campesinos fue evidente hasta qué punto ellos han internalizado ese “mensaje” de la inutilidad de la educación. Una profesora rural escribió el siguiente texto para comunicar a la comunidad la marcha de la investigación:

(...) todos dijeron que la escuela no estaba sirviendo para quien moraba aquí en Ipueiras, muchos afirmaron que era mejor ser analfabeto que saber leer y no tener empleo, y también que tener saber y ser agricultor no sirve para nada.

¿El contenido necesario será aquél que tiene directamente que ver con la experiencia concreta de los alumnos? Es interesante recordar aquí una reflexión de los alumnos de la Escuela de Barbiana. Ellos señalan como ejemplo de la inutilidad de algunos contenidos el siguiente problema que un profesor les planteó:

Un sólido está formado por una semiesfera superpuesta a un cilindro, cuya superficie corresponde a tres séptimos de aquélla.

Ese problema sugiere a los alumnos de Barbiana una escultura de la bienal, y afirman que sólo podría haber surgido en la mente de un enfermo. El mismo profesor, cuando procura ligar los contenidos con la experiencia concreta de los alumnos, transforma apenas el problema: “Una caldera tiene la forma de una semiesfera superpuesta...”.

La propuesta de definir los contenidos necesarios por la incorporación de la experiencia concreta de los alumnos puede ser una cuestión formal, un vestir con otro ropaje los mismos contenidos innecesarios. En el otro extremo, esa propuesta puede llegar a transformarse también en la retirada del saber sistematizado de la acción educativa, limitándose a contenidos regionalistas y folklóricos.

¿Cómo superar el dilema y decidir sobre los contenidos que son necesarios?

Snyders define la pedagogía como la unidad dialéctica entre continuidad y ruptura, que tiene que ver con la necesidad de apropiarse del saber, de la cultura, de

salir de la inmediatez, de la aproximación para liberarse tanto de los prejuicios y de los estereotipos como de la presión difusa de las ideologías dominantes.

Ese momento de ruptura tiene que ver con lo que Karel Kosik llama la “destrucción de la cáscara de la pseudo concreticidad”, que sólo será posible a partir de la visión del contexto global, del todo en el cual se inserte la experiencia cotidiana del grupo.

Queda todavía sin respuesta la cuestión del equilibrio necesario entre continuidad y ruptura. Esa respuesta, sin embargo, deberá ser buscada en la situación educativa concreta. Encontrarla dependerá, fundamentalmente, de la competencia técnica y del compromiso político del educador con el grupo de educandos, con el proyecto de sociedad que responda a los intereses de estos últimos.

2. Otra orientación tiene que ver con algunos contenidos que no podrían estar ausentes en un programa de educación básica: el lenguaje, las matemáticas, el trabajo y la iniciación científica.

2.1. En primer lugar, el lenguaje debe ser uno de los contenidos esenciales de la enseñanza básica. Los alumnos de la Escuela de Barbiana reafirman esta importancia del lenguaje como contenido de la educación:

Necesitamos el idioma, porque el idioma nos hace iguales. Igual es aquél que sabe expresarse y entienda la expresión de los demás.

Gramsci afirma también la necesidad de reflexionar sobre el idioma, que encierra una filosofía que orienta el actuar del hombre sin tomar conciencia, a veces, de ese contenido. La creación de una nueva cultura exige ese análisis crítico y también la ampliación del idioma como instrumento de apropiación de la realidad:

“Si es verdad que todo lenguaje contiene elementos de una concepción del mundo y de una cultura, será también verdad que por el lenguaje de cada cual se puede juzgar la mayor o menor complejidad de su concepción del mundo. El que no habla más que su dialecto o comprende sólo parcialmente la lengua nacional participa, por fuerza, de una concepción del mundo más o menos estrecha y provincial, fosilizada, anacrónica (...) sus intereses serán restringidos, más o menos corporativistas o economicistas, no universales.

La lectura y la escritura son instrumentos esenciales de la construcción de esa concepción del mundo unitaria y coherente, universal. La lectura no es sólo la lectura del texto, sino también del contexto, de la realidad. La lectura implica ese reconocimiento del grupo, de sus intereses propios y, también, de los intereses de los otros grupos. La escritura no es únicamente la escritura de textos, significa que el grupo consigue expresar sus intereses y actuar en función de ellos, consigue escribir su historia en lo cotidiano.

2.2. En segundo lugar, uno de los contenidos esenciales de la educación básica deberán ser las matemáticas, no por estar en la base de las ciencias de la naturale-

za y por ser una fuente inagotable de nuevos descubrimientos, sino por constituir un código “social” que impregna nuestra vida cotidiana actual.

Como instrumento para comprender y transformar la realidad, extendiendo el dominio de los hombres sobre ella, el pensamiento matemático se ha mostrado extraordinariamente eficaz. La ciencia y la técnica comenzaron a desenvolverse más rápidamente a medida que los hombres operaban abstractamente con ciertas propiedades de los objetos concretos, como la forma, la dimensión, la cantidad.

Sin embargo, casi siempre en las actividades de educación básica, las matemáticas se presentan como una disciplina árida, trabajosa, totalmente desligada de lo cotidiano y sin sentido, lo que de hecho convierte a esta materia en instrumento de selección. Es necesario revertir esa situación y enseñar las matemáticas como ciencia humana, como lengua viva. Para eso, será preciso no memorizar fórmulas, principios, mecanismos operacionales, sino entender la evolución del pensamiento lógico-matemático, reproduciendo los caminos andados en el origen de las ciencias. No basta memorizar la tabla de multiplicar para aprender matemáticas, aunque eso sea también necesario; debe entenderse al mismo tiempo cómo y por qué surgen las operaciones como la respuesta más económica a problemas concretos, deben considerarse aquellos problemas en apariencia más elementales que constituyen la piedra fundamental del complejo “edificio matemático”.

No obstante, las matemáticas son uno de los lenguajes más utilizados en la sociedad por su rigurosa sintaxis. El hombre es el único animal capaz de utilizar códigos digitales, o sea, de operar con dígitos en lugar de datos concretos, luego de establecer entre ambos una correspondencia arbitraria. Eso exige, para participar plenamente en la sociedad actual, el dominio de las operaciones matemáticas fundamentales. En caso contrario, los hombres quedan limitados tanto en su capacidad de comunicación como en su posibilidad de “entender” el contexto en el cual están inmersos.

Una película italiana narra la historia de un hacendado que intenta desviar el curso de un río para irrigar sus plantíos. Ese río era límite entre sus propiedades y las tierras de una pequeña aldea campesina. Los campesinos, informados de lo que pretendía hacer el hacendado, se arman con palos y azadas y parten dispuestos a defender su río. Pero los “acólitos” del hacendado consiguen parar la revuelta argumentando que su señor concedía desviar el río apenas 2 kilómetros y no 2 000 metros como había pensado, atendiendo así a la petición de sus vecinos. Esa enorme disminución, de 2 000 a 2, acaba tranquilizando a los campesinos, que vuelven a sus casas. Lo grotesco de esa escena muestra claramente la facilidad con que puede ser manipulado un grupo de personas a las cuales la sociedad les negó el acceso a uno de sus más importantes códigos. La historia de la película se sitúa en los primeros años del siglo; puede ser que hoy ya no sea tan fácil engañar a los campesinos con el río, pero el ejemplo puede aplicarse por extensión a la inflación, a la deuda externa, a los salarios, etcétera.

2.3. En tercer lugar, los programas de educación básica deben procurar unir educación y trabajo productivo, restableciendo la “humanidad” del trabajador escindida por la división social del trabajo en los países industriales. Esa vinculación no se postula en el sentido de adiestramiento a que se refiere, en muchos casos, la formación profesional o la calificación de mano de obra. Se relaciona con la necesidad de recuperar la integración mano-cerebro, elementos separados por la división social del trabajo. En este sentido, es preciso que la educación posibilite la comprensión de las fases científicas y tecnológicas de la producción. No se trata de enseñar a los agricultores a preparar la tierra en el programa escolar, sino de procurar que ellos sean conscientes del proceso que desarrollan, para que puedan dominarlo y no sean dominados por él. El trabajo que ellos realizan como parte de la unidad productiva familiar deberá ser rescatado en el programa escolar como una situación de aprendizaje, como principio activo de los contenidos programáticos de la educación básica.

Esa recuperación de la visión integral del trabajo permitirá devolver a los hombres su dignidad. Como afirma Karel Kosik:

El trabajo es procedimiento o acción en que de cierto modo se constituye la unidad del hombre y de la naturaleza en la base de su recíproca transformación: el hombre se objetiva en el trabajo, el objeto arrancado del contexto natural original, es modificado y elaborado. El hombre alcanza en el trabajo la objetivación, y el objeto es humanizado. En la humanización de la naturaleza y en la objetivación (realización) de los significados, el hombre constituye el mundo humano.

En la sociedad contemporánea, el trabajo ha sido degradado. El saber es retirado del trabajo y reintegrado a la vida de los hombres de modo que contribuya a su deshumanización, es transformado en una entidad que tiene valor por sí misma, completa, acabada, que ya no es parte del trabajo, sino una fuerza alienada, un poder exterior al hombre que, por eso mismo, lo domina y lo deshumaniza.

Finalmente, la ciencia —como producto y como quehacer— es un contenido necesario en la educación básica. La ciencia, caso particular de la cultura, es un sistema ordenado de informaciones sobre los objetos para facilitar su dominio por el hombre. Como cuando analizábamos la cultura, es preciso diferenciar en la ciencia dos aspectos: por una parte, afina los instrumentos de la experiencia y del control de las experiencias, rectifica incesantemente el modo de conocer; por otra parte, informa sobre las aplicaciones de ese instrumental, sobre los datos de la realidad que posibilitarán distinguir lo esencial de lo transitorio, particular, arbitrario.

La ciencia existe, por tanto, como producto y como medio de producción. Un sistema educativo que difunda solamente los productos generados por la ciencia contribuirá a crear una superstición científica, un cientificismo; y transformará a los hombres en instrumentos de ese poder cuyo mecanismo permanecerá desconocido por ellos.

Es preciso mostrar al mismo tiempo la ciencia, las verdades científicas, y el modo en que esas verdades fueron producidas, el sentido de la producción científica. Es necesario conocer la historia de la ciencia y del método científico; entender cómo y por qué fueron hechas ciertas preguntas a la realidad y no otras, para avanzar en la transformación de esa ciencia, para reconocer en ella un instrumento de realización de intereses de clase.

3. Para finalizar, una última orientación: es preciso estar alertas para no extender los momentos analíticos, necesarios en la fase de programación de los contenidos, a todo el proceso educativo, sin llegar en ningún momento a la síntesis. Las clasificaciones, las distinciones, el reconocimiento de las diferentes partes o elementos de la totalidad, si nunca vuelven a integrarse en un momento de síntesis, dejan de ser útiles y se transforman en disociaciones.

Existen numerosos casos, entre los contenidos programáticos de la educación básica, de pensamiento disociado, de división del mundo en compartimientos. Se pueden citar algunos de los ejemplos más importantes: la división de los contenidos en disciplinas; el aprendizaje de la lectura como paso previo a la comprensión del texto; la separación de los instrumentos de las situaciones concretas en que esos instrumentos deberán ser utilizados; la gradualidad de la enseñanza, que lleva a distribuir rígidamente en el tiempo contenidos simples y particulares, y contenidos complejos y universales; la división entre una formación general, que tiene que ver con la cultura, y una formación especial, que tiene que ver con el trabajo. Si tuviésemos ocasión de reflexionar más profundamente sobre cada una de estas disociaciones, veríamos cómo ellas contribuyen a mantener el pensamiento incoherente, desintegrado, contradictorio, lo que Gramsci define como una “concepción del mundo acrítico”. Son manifestaciones de una disociación mayor que separa a la teoría de la práctica, las cuales sólo podrán unificarse, finalmente, cuando los grupos progresen en la dirección de la posesión real y completa de una concepción del mundo coherente.

Será necesario, entonces, no únicamente indicar contenidos sino sugerir formas para trabajar esos contenidos en la situación concreta de enseñanza-aprendizaje; alertar sobre la indispensable tarea de encontrar los puntos de articulación entre el saber socialmente sistematizado y las necesidades e intereses del grupo social concreto. Comúnmente se piensa en esos dos elementos como dos conjuntos, que serán apenas yuxtapuestos, sumados, en las acciones educativas, cuando de hecho deberían ser tratados como dos dimensiones de un mismo contenido programático. Lo inmediato y lo mediato, lo concreto y lo abstracto, no son aspectos diferentes, productos de operaciones distintas. Como afirma Lefebvre, son dos momentos inseparables del conocimiento, que se convierten incesantemente uno en el otro.

El saber sistematizado permite la formulación coherente de los intereses del grupo concreto. En el proceso de enseñanza-aprendizaje es imprescindible mostrar ese momento de articulación, explicitar la vinculación entre el saber sistematizado y

la situación particular del grupo social. El papel del Estado debe ser analizado en relación con los programas de reforma agraria en las zonas rurales o con el problema de la vivienda en las periferias urbanas. El proceso de formulación de las leyes y la forma en que los diferentes grupos sociales participan o son excluidos de ese proceso deberán ser analizados en función de leyes vinculadas a la satisfacción de las necesidades económicas, políticas y culturales del grupo concreto. El *estatuto de la tierra*, en el caso de los agricultores, y las leyes salariales, en el caso de los operarios, constituyen ejemplos concretos a través de los cuales los alumnos podrán tomar conciencia del proceso legislativo y de sus intereses específicos. El contenido de esas leyes se refiere a la situación particular de cada grupo en relación con la situación más general del Estado y de la nación.

IV. CONCLUSION

Estas reflexiones permitirán avanzar en el proceso de selección y determinación del contenido programático para educación básica. Proceso que necesariamente deberá ser continuado y completado en cada situación concreta de enseñanza-aprendizaje. En resumen, consideramos importante devolver a los contenidos programáticos su valor en el proceso educativo. Se afirma la primacía del contenido, pero entendiendo por contenido tanto a la ciencia y a la cultura producida, como al método para apropiarse críticamente de esos productos sociales, de ese saber social sistematizado.

Para finalizar, citaremos unas palabras de Lodi, un profesor que fue construyendo su teoría educativa en la práctica de la enseñanza primaria:

El contenido ideológico y el método autoritario son expresiones de una escuela política de clase que está encaminada a formar hombres dóciles y pasivos, de ser posible, ignorantes de los problemas más acuciantes.

- ALUMNOS de Barbiana. *Cartas a una profesora*. Schapire, Buenos Aires, 1972.
- ANDRADE, Mario de. "Duas cartas de...". En: *Novos estudos*. CEBRAP, 2(2): 71-79, julio, São Paulo, 1982.
- ARGUMEDO, Manuel. "Elaboração curricular na educação participante". En: Werthein, J. y Argumedo, M. (Org.). *Educação e participação*. Philobiblion, Rio de Janeiro; IICA/SEPS-MEC, Brasília, 1985.
- CEARA. Secretaria de Educação. *Educação rural integrada: a experiência de pesquisa e planejamento participativo no Ceará*. Secretaria de Educação do Estado, Instituto Interamericano de Cooperación para a Agricultura (IICA), Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1983.
- ENZENSBERGER, Hans Magnus. *Elementos para una teoría de los medios de comunicación*. Edit. Anagrama, Barcelona, 1974.
- GRAMSCI, Antonio. *Antología*. (Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán). Siglo XXI, México, 1970.
- KOSIK, Karel. *Dialéctica do concreto*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1976.
- LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal/lógica dialéctica*. Civilização Brasileira, tercera edición, Rio de Janeiro, 1983.
- LODI, Mario. *El país errado*. Laia, Barcelona, 1970.
- MANACORDA, Mario A. *Marx y la pedagogía moderna*. Oikos-Taus, Barcelona, 1979.
- PINTO, Alvaro V. *Ciência e existencia: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Paz e Terra, segunda edición, Rio de Janeiro, 1979.
- SNYDERS, Georges. *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* Moraes Editores, Lisboa, 1976.
- WATZLAWICK, Paul et al. *Teoría de la comunicación humana*. Tiempo contemporáneo, Buenos Aires, 1971.