



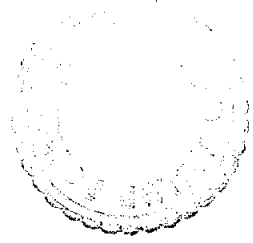
Arxiu històric FUNDACIÓ JAUME BOFILL

Hacia una pedagogía autogestionaria

Ezequiel Ander-Egg

NOVEMBRE 1977

FUNDACIÓ
Fundació
JAUME
Jaume
BOFILL
Bofill



HACIA UNA
P E D A G O G I A A U T O G E S T I O N A R I A

=====

- Presentación de tres experiencias
- Nuevas propuestas de organización autogestionaria.

Objetivos y alcances del estudio.

El presente trabajo es un estudio de experiencias pedagógicas participativas realizadas en Argentina en los primeros años de la década del 70 y que son examinadas dentro de una perspectiva de reflexión teórica más general sobre la autogestión pedagógica.

En el estudio se presentan tres experiencias:

- la cátedra autogestionada
- el sistema de taller
- el sistema de áreas.

Pero antes, en un capítulo inicial y para una mejor comprensión de las mismas, se esboza una explicación de la situación cultural-educativa de la Argentina -y en lo que fuere necesario de latinoamérica- que constituye el contexto en el que las experiencias se llevaron a cabo.

Como el estudio se refiere a experiencias llevadas a cabo a nivel de educación terciaria, el antecedente de la Reforma de Córdoba como primera realización de Universidad participada, será inserto en una breve mención al comienzo de nuestro análisis. Igualmente mencionamos las preocupaciones por superar la cátedra magistral e introducir formas de pedagogía activa, característica que es una nota fundamental de la pedagogía autogestionaria.

Por último, apoyados en las experiencias antes mencionadas y en la teoría y la práctica de la autogestión considerada como sistema de organización de la sociedad, presentamos una propuesta de organización autogestionaria de un Centro de enseñanza de nivel terciario que, a modo de documento de base y para discusión, ha sido elaborado con el fin de tener pautas para intentar una experiencia de organización pedagógica autogestionaria.

ezequiel ander-egg

Barcelona, 4 de julio de 1977.

EL CONTEXTO DE LA PROBLEMATICA EDUCATIVA.

El problema de la educación no puede ser considerado aislada-
 mente del contexto político, social, económico y cultural en que se
 da. Hoy es un lugar común de la sociología de la educación corre-
 lacionar la educación con el sistema social vigente. En todo país
 la educación responde o es reflejo del tipo de sociedad existente
 en el mismo. Y en cuanto "institución", principalmente la educación
 oficial, aparece como dependiente del sistema de poder, aunque con un
 cierto margen de operatividad autónoma. De todos modos, y en térmi-
 nos generales, puede afirmarse que en América Latina -y en Argentina
 por supuesto- la educación oficial es reflejo de la estructura de
 poder que rige esas sociedades. En una realidad socio-económica de
 dependencia y dominación, la educación expresará esa situación. Pero
 hay que advertir -de lo contrario caemos en una interpretación meca-
 nicista, que la educación no es sólo un reflejo de la sociedad, tam-
 bién influye sobre ella. Es a la vez producto y factor de la socie-
 dad. De ahí la vinculación dialéctica entre sociedad y educación,
 que nosotros tomamos como marco referencial de nuestro análisis.

En América Latina el colonialismo cultural es una nota que con-
 figura toda la realidad continental. En nuestros países no sólo im-
 portamos productos, sino también ciencia, tecnología, cultura y educa-
 ción. Y con ello, ideas, valores, comportamientos y modelos culturales
 ajenos a nuestra realidad. Esto no es extraño en un Continente he-
 cho "desde fuera", e impregnado y penetrado por "lo exterior", en
 consecuencia invertebrado y sin identidad propia. La dominación cul-
 tural es pues, uno de los aspectos de la dominación imperialista, ta-
 nto más necesaria, cuanto mayores son las manifestaciones de ficción
 jurídica.

Los componentes y efectos del esquema dominación-dependencia,
 se repiten al interior de cada país. Como consecuencia de esta si-
 tuación, la alienación cultural se manifiesta en todos los niveles
 de la sociedad, agravada por la "invasión" que se produce a través
 de los medios de comunicación social y los mecanismos de la socie-
 dad de consumo que impele y constriñe a formas culturales y a un es-
 tilo de vida que nos vienen dados desde afuera.

Esta dominación cultural se operativiza mediante un aparato cultural-ideológico en donde el sistema educativo aparece como órgano de reproducción y perpetuación del sistema económico-social, realizando funciones de racionalización y legitimación.

Nuestra educación de claros perfiles universalistas, enciclopedistas e intelectualistas de corte europeo, incorporó los elementos pragmáticos del estilo tecnocrático norteamericano, pero siempre como reflejo o copia de los países hegemónicos y no como resultado de la historia y de la vida del pueblo. Sus notas esenciales han sido impuestas desde fuera y sus funciones han sido la de asegurar la su pervivencia del sistema. Expresamos el capitalismo periférico o imitativo como pieza que integra un sistema mundial de dominación, cuyo centro hegemónico es Estados Unidos. Fundada en modelos extra-nacionales, asumiendo valores de "otro", la educación cumple con objetivos últimos que son "para otros".

No sólo sufrimos de una situación de dependencia cultural -el hecho no es nuevo- sino que sufrimos los efectos de la colonización cultural, dentro del contexto de una nueva dependencia que impone el capitalismo monopolista norteamericano y que da un sello también al tipo de educación que quieren para nosotros. De lo que se trata, es de mantener y reforzar la monopolización de las economías dependientes latinoamericanas, manteniendo el atraso de nuestros países, mediante esa combinación de liberalismo económico y absolutismo político que señalara Antonio García.

La situación de alienación cultural y educativa, no es consecuencia directa del aparato cultural y educativo en sí mismo, sino reflejo de una situación socio-económica que condiciona esos niveles superestructurales. En la etapa en que el imperialismo se expresa en nuestros países bajo la forma de capitalismo monopolista, la educación debe estar en consonancia con esa situación. Como consecuencia de ello, las Universidades tienen que formar el tipo de profesional que necesita el capitalismo monopolista. La educación, en general, debe preparar la fuerza de trabajo que necesita el sistema en esta etapa de su evolución y el tipo de técnicos que requiere en las actuales circunstancias conforme a la fase actual de desarrollo industrial. Pero además, la educación debe cumplir con su función de racionalización ideológica, para asegurar la conservación del sistema capitalista y la dominación imperialista.

Desde una perspectiva socio-política, el término liberación se aplica a diferentes niveles y dimensiones de la realidad social de América Latina:

- se lo entiende como liberación de los pueblos (política, económica, social y cultural).
- como liberación de grupos, sectores y clases dominadas, explotadas y marginadas, y,
- como liberación del hombre a lo largo de la historia personal inserto en una historia que se hace; la existencia personal haciéndose se entrecruza con la marcha de la historia realizada por el hombre.

Aplicado a la práctica social del pueblo, estos niveles expresan:

- las luchas por la liberación nacional (nación contra imperio),
- las luchas por la liberación social (clases explotadas contra explotadores),
- las luchas por la liberación personal (desalienación y concientización para la creación de una nueva manera de ser hombre).

De esta manera la liberación aparece como concepto socio-analítico y como praxis; es al mismo tiempo horizonte de la praxis, reflexión sobre la praxis y motivación para la praxis. A partir de esta concepción de la liberación, pueden comprenderse las funciones de una educación liberadora, tanto a nivel de las luchas de liberación nacional, de liberación social y de construcción del hombre nuevo.

¿Cómo se expresa todo esto en el contexto de la problemática educativa a comienzos de la década del 70 ?

En Argentina el problema educativo aparece con perfiles superpuestos y contradictorios, como que es resultante de una cuádruple correlación de fuerzas culturales, que expresan opciones ideológicas y políticas diferentes y, consecuentemente, distintos proyectos educativos. Estas son, en apretada síntesis las fuerzas o tendencias culturales:

Al avance de las luchas de los pueblos latinoamericanos, cuando estas llegaron a niveles peligrosos para el sistema, se produjo una contraofensiva imperialista que nos hace vivir más claramente el hecho de que nuestro continente es parte del sistema de dominación norteamericano. Liberar las fuerzas creadoras del pueblo, es un pecado pedagógico y cultural que las clases dominantes no pueden perdonar, ni tolerar... la hoguera y la inquisición vuelven a actuar.

Ahora bien, ¿qué significan hoy todas estas experiencias en busca de una nueva educación al servicio del pueblo y de sus luchas y en busca de una cultura nacional y popular?... acaso sólo quedan como una utopía incumplida que mueve a recordar con nostalgia años de esperanza revolucionaria?

Hace pocos años hemos vivido una serie de experiencias educacionales, como punto de partida de nuevos caminos, hoy todo aparece aplastado y destruido. Pero... ¿quién puede detener la historia?...

Este documento quiere ser "memoria" de experiencias y búsquedas de nuevas alternativas en educación... algún día ellas se retomarán. Y como tenemos esa esperanza, esbozamos una propuesta de organización para la nueva educación. Escrito este trabajo en un momento de oscuridad y retroceso, quiere ser, sin embargo, una llamada de esperanza.

Bibliografía citada.

- 1/ DINEA. Acción para la recuperación de la cultura nacional. Informe anual Regional, Buenos Aires, 1974
- 2/ Godio, Julio Notas acerca del II Encuentro de Universidades Latinoamericanas (mimeo) Maracaibo, 1976
- 3/ Idem

ALGUNOS ANTECEDENTES QUE CONDUCEN A UNA PEDAGOGÍA PARTICIPATORIA:
LA PROBLEMATICA DE LA UNIVERSIDAD "PARTICIPADA" EN LA REFORMA DE
CORDOBA Y LA PEDAGOGIA ACTIVA.

Hasta y a entrado el siglo XX, las Universidades latinoamericanas vivieron en el marco de un pensamiento escolástico y dogmático y, acorde con el mismo, una pedagogía caracterizada por el estilo magisteril dominaba las relaciones pedagógicas. El profesor en posesión de la cátedra -la que constituía un signo de prestigio jerárquico- adquiría la propiedad de la misma, al estilo de la posesión que los señores medievales tenían de sus feudos.

Esas estructuras comienzan a resquebrajarse con el fuerte sacudón -verdadero terremoto en el ámbito de las Universidades latinoamericanas- que produce la Reforma de Córdoba. En ella encontramos el primer antecedente importante de la Universidad participada que, a nuestro juicio, se dió en América Latina.

La reforma de Córdoba, Argentina (1918): el cogobierno y la autonomía.

En 1918, con la Reforma de Córdoba, se inicia un proceso de reformas universitarias que procuran superar las formas tradicionales de organización universitaria, en las cuales la esclerotización estructural acompañaba a una esclerotización mental igualmente aguda.

Si estudiamos la Reforma de Córdoba y todas aquellas que se han ido sucediendo hasta nuestros días, es fácil constatar que ninguna planteó de manera explícita la autogestión pedagógica. Esto no es de extrañar, la expresión es muy reciente(.), sin embargo en todas las reformas se formularon propuestas que contienen germinalmente una concepción autogestionaria. En efecto, las ideas de participación y autogobierno tienen en Argentina una larga tradición. Más aún, ha sido precisamente en ese país -a partir del movimiento reformista iniciado en 1918- que estas ideas nacen y se expanden en todo el ámbito latinoamericano. A lo largo de las décadas subsiguientes, las ideas de co-gobierno logran realizaciones concretas en Argentina, Uruguay, Perú, Bolivia, mas tarde en Chile, Costa Rica, Venezuela, Colombia, etc. Esto se logra en América Lati-

(.) La expresión Autogestión pedagógica, según George Lapassade, aparece por primera vez en el coloquio tenido en Royaumont, en diciembre de 1962. L'Autogestion pedagogique. París, 1971

pectivas, no podemos ignorar esta experiencia que ha dejado su sello en todas las las reformas universitarias de América Latina.

De la cátedra magistral a la pedagogía activa.

Si nos atenemos fundamentalmente a los aspectos que hacen a la búsqueda de un mayor nivel participatorio en el proceso de enseñanza-aprendizaje impartido en nuestras universidades, nos encontramos que la pedagogía activa aparece entre nosotros como superación de la educación tradicional expresada en la cátedra magistral, que la Reforma de Córdoba no modificó sustancialmente.

La cátedra magistral se apoya en el supuesto de que en educación están "los que saben" y "los que ignoran". Los primeros son los "magister" que explican desde lo alto de la cátedra; los otros son los "alumnos" que deben escuchar pasiva, respetuosa y silenciosamente, para recibir en depósito todo cuanto le dicen los que saben.

Entre nosotros la pedagogía activa estuvo ligada -aunque no identificada- con la dinámica de grupos, que suscitó un gran interés en su aplicación en la educación, principalmente entre aquellos educadores preocupados por encontrar nuevos caminos en los métodos de enseñanza.

De algún modo la pedagogía activa apareció como una concepción alternativa de la pedagogía tradicional. Mientras esta se limitaba a una simple repetición de los contenidos de los libros, la pedagogía activa aparecía preocupada por desarrollar la capacidad de actuar y adquirir aptitudes en relación con lo que se aprende. No se trataba de aumentar cuantitativamente los conocimientos, sino de cambiar cualitativamente las conductas y aptitudes.

La pedagogía activa, cuyas características y modalidades no viene al caso desarrollar aquí, en cuanto significa un acrecentamiento cuantitativo y cualitativo de la participación, constituye también un antecedente que prepara - o puede preparar- el advenimiento de una pedagogía autogestionaria.

Bibliografía citada

- 1/ RIBEIRO, Darcy La universidad latinoamericana. Ed. Universitaria Cormoran, Santiago, Chile, 1971

LA CATEDRA AUTOGESTIONADA.

De la pedagogía activa a la cátedra autogestionada.

El paso de la pedagogía activa a la cátedra autogestionada, no es un proceso que se ha dado entre nosotros. Se trata de un itinerario personal sobre el cuál deseamos extraer algunas conclusiones (preferimos teorizar a partir de prácticas concretas y no a partir de libros), pero que no pretenden una validez más allá de las limitaciones que imponía la circunstancia de una experiencia limitada: al ámbito de una cátedra, salvo el caso en que la experiencia se realizó en una Escuela en donde el funcionamiento de la Comunidad Didáctica, daba al conjunto una modalidad participatoria de tipo autogestionario. Pero también en este caso existen limitaciones, puesto que una Escuela autogestionada en un contexto de instituciones no autogestionadas, constituye una "herejía" educativa.

Esta idea de la cátedra autogestionada la intentamos llevar a cabo por primera vez en 1972, en la cátedra de Sociología del Desarrollo correspondiente al 5 año de la carrera de Sociología de la Universidad Nacional de Cuyo, y la repetimos en la misma cátedra en los años 1973 y 1974. Una experiencia similar la intentamos en España durante el año académico 1976/77 dentro de la Escuela de Asistentes Sociales de Alicante en la cátedra de Sociología Política. En un contexto diferente -pues la Escuela funcionaba autogestionariamente sin utilizar ese nombre- fue la experiencia realizada en los años 1973, 74 y 75 en la Escuela de Trabajo Social de Mendoza, en los cursos de Problemática Contemporánea y Planificación.

Antes de comenzar estas experiencias, nos habíamos formulado algunas preguntas: cómo puede autogestionarse una cátedra o curso dentro de estructuras no autogestionadas?. Y pensando en las limitaciones que ello imponía, nos preguntamos además, pueden alcanzarse logros efectivos que ayuden a un proceso de democratización autogestionaria?...

Después de realizadas estas experiencias, al echar una mirada retrospectiva y a modo de evaluación, otras muchas preguntas e interrogantes nos acucian: qué significado o enseñanzas pueden extraerse de experiencias autogestionarias en contextos no autogestionarios?, cuáles son los logros y dificultades encontradas?, qué diferencias más significativas se han encontrado comparando los resultados de la experiencia de cátedra autogestionada en un contexto de

Concepción bancaria de la educación:

- "a) El educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado.
- b) El educador es quien disciplina; el educando el disciplinado.
- c) El educador es quien habla; el educando quien escucha.
- d) El educador prescribe; el educando sigue la prescripción
- e) El educador elige el contenido de los programas; el educando lo recibe en forma de "depósito".
- f) El educador es siempre quien sabe; el educando el que no sabe.
- g) El educador es el sujeto del proceso "el educando su objeto"(1)

En la educación liberadora

- "a) No más un educador del educando.
- b) no más un educando del educador.
- c) sino un educador-educando con un educando-educador.

Lo que significa:

- 1) que nadie educa a nadie.
- 2) que nadie se educa solo.
- 3) que los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo"(2)

Explicamos luego las características principales que Freire atribuye a la educación liberadora:

- educación humanizante al servicio del hombre, ayudándole a ser agente de su propia transformación, a fin de que efectue el paso de la conciencia intransitiva a la conciencia transitivamente ingenua y de esta a la conciencia transitivamente crítica.

- educación crítica, en cuanto desarrolla la actitud crítica del hombre para interpretar y valorar la realidad, para establecer relaciones de diálogo y para transformar la realidad.

- educación dialogal, basada en el diálogo educador-educando, o sea, en el encuentro entre los hombres mediatizados por el mundo.

- educación concientizadora puesto que eleva el nivel de conciencia y lleva a un acercamiento crítico del mundo y un develamiento de la realidad; la concientización presupone la acción de

reflexión y la praxis. Se trata de un proceso que se encamina, a través del develamiento de la realidad, a organizar la práctica de transformación de la realidad.(3)

Las actitudes básicas que exige una praxis pedagógica autogestio-
naria.

La segunda cuestión que ponemos a consideración de los alumnos a quienes invitamos a participar de la experiencia, es la que denominamos como actitudes básicas que exige la autogestión pedagógica, a saber:

- actitud dialógica
- actitud de apertura frente a la verdad.

Actitud dialógica. Si bien esta cuestión ya ha sido considerada cuando se explica la educación liberadora, en este contexto se sacan conclusiones pedagógicas del hecho que el diálogo constituye una comunicación horizontal y entre iguales. Aceptado el diálogo como aspecto fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, se redefine la relación profesor-alumno. No habrá pues relaciones verticales y autoritarias, ni las barreras de formalidades propias de sistemas educativos anquilosados y esclerotizados.

En cuanto a los aspectos prácticos de la actitud dialógica, se insiste en dos exigencias:

- capacidad de escuchar al otro antes de responder; de discutir antes de juzgar.
- capacidad de ponerse en cuestión y rectificar las propias posiciones o puntos de vista, cuando el otro u otros demuestran la insuficiencia de los propios planteamientos.

En la explicación de lo que significa la actitud dialógica, la lectura, comentario y reflexión de Freire en un pasaje que ya se ha hecho clásico, resulta en este punto de gran utilidad.

Cómo puedo dialogar?

¿Cómo puedo dialogar, por ejemplo, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí?

Cómo puedo dialogar si me reconozco como un hombre diferente, virtuoso por herencia, al frente de los otros, meros "ellos", a quienes no veo como "yo"?

Cómo puedo dialogar si me siento participante de un "ghetto" de hombres puros y de hombres sabios, propietarios de la virtud y del saber, para quienes todos los que estén fuera son unos enfermos

EL TALLER COMO PEDAGOGIA PARTICIPADORA.

El sistema de taller- como modalidad de enseñanza-aprendizaje- constituye otra experiencia de pedagogía participatoria a nivel universitario ensayada en los últimos años en la Argentina.

Para la comprensión de esta nueva forma didáctica, es conveniente y necesario una breve referencia a los principales factores que llevaron a su aplicación en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Córdoba, en donde se iniciaron estas experiencias en el año 1.968, extendidas posteriormente a Facultades de Arquitectura de Rosario, Buenos Aires, La Plata, San Juan y Mar del Plata, y ~~en~~ ^{en} carreras de Sociología y Trabajo Social. *Arquitectura*
Las razones que se esgrimieron en la Facultad de ~~Argentina~~, de Córdoba para adaptar este sistema fueron las siguientes:

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

Si estos factores se presentaron como problemáticos en una carrera como Arquitectura que tiene perfiles bastantes definidos, fueron mucho más agudos en otras carreras y profesiones. Frente a esta situación de crisis y desafíos, en algunos Centros Universitarios el taller apareció como una primera respuesta a los problemas que se planteaban en ese momento: reformular los contenidos de la enseñanza, establecer más claramente el perfil profesional y repensar la concepción de la profesión.

En qué consiste el taller?

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

Y esto es natural, pues el taller participa de ciertas características de uno y otro.

En lo sustancial el taller constituye una nueva forma pedagógica de adquisición de conocimientos y de inserción en la realidad profesional. Se organiza a través de una situación de enseñanza-aprendizaje mediante un equipo de trabajo que actuando sobre terreno lleva a cabo un programa concreto en el que docentes y alumnos participan activa y responsablemente. En cuanto sistema pedagógico cumple con una triple función: docencia, investigación y servicio, procurando la integración de teoría, investigación y práctica a través de un trabajo ^{grupal} ~~global~~ y un enfoque interdisciplinario.

Por otra parte, este sistema -apoyado en la tríada docencia, investigación, servicio, privilegiando^a este último- presupone un modo diferente (respecto del que se venía utilizando en la Universidad) en cuanto al modo de abordar la ciencia, el conocimiento y la realidad. Siguiendo la experiencia antes mencionada, ésta nueva modalidad puede resumirse en lo siguiente:

- no se entregan resultados de la ciencia, sino se entrena en procesos a través de los cuales se construye la ciencia.
- el conocimiento no es un objeto acabado, separado de la realidad y la experiencia, intocable e incuestionable, ajeno a los sujetos que la manejan;
- y por el carácter interdisciplinario, el taller total es un esfuerzo por conocer y operar sobre una realidad multifacética y compleja. (2)

Por último cabe destacar que el taller, por su modalidad operativa implica un sistema de relaciones pedagógicas enteramente nuevas, en la relación docente- docente, docente-alumno, alumno-alumno.

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

- taller total
- taller vertical
- taller horizontal.

El taller total consiste en incorporar a todos los docentes y alumnos de una facultad o escuela en la realización de un proyecto sobre terreno. En algunos casos de taller total, se ha considerado que no es conveniente incorporar los alumnos del curso básico o primer año por carecer de los conocimientos e instrumentos necesarios para trabajar en un programa concreto, levándose a cabo con alumnos de 2 año hasta nivel de tesis.

El taller vertical comprende alumnos y/o cursos de diferentes años, pero entre los cuales se realiza un programa común.

Y el taller horizontal abarca todos los alumnos correspondientes a un mismo año o ~~año~~^{ciclo} de una determinada carrera.

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

Los objetivos del taller.

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

- docencia
- investigación
- servicio.

Lo que caracteriza a la docencia dentro del taller, es una pedagogía fundamentalmente inductiva. Apartir de una acción en terreno-un proyecto de trabajo-, de una manera inductiva van surgiendo problemas que, en la reunión del taller, se transforman en reflexión sobre la acción.. De ahí se va a la búsqueda de los conceptos, categorías, teorías ect, ~~etc.~~, necesarios para la comprensión de la experiencia. Y esto se hace principalmente de dos maneras, : por una parte aplicando los conocimientos teóricos de ciencias ~~sociales~~ que los alumnos han recibido- y están recibiendo- en los diferentes cursos, por otro lado, esto determina que aspectos teóricos, metodológicos o técnicas hay que profundizar.

Los problemas no se plantean a partir de teorías o principios que el profesor entiende que debe transmitir, sino a partir de cuestiones concretas que suscita una práctica sobre terreno. Cuanto más "provoca" intelectualmente la realidad, tanto mayor será la incitación para ir profundizando progresivamente diferentes cuestiones .

científicas , que ahora se enfrentan no a partir de la teoría, sino a partir de la práctica. Esto lleva a establecer la primacía de la acción o de la práctica, como nota esencial del sistema de taller. No es una marcha de la teoría y los métodos hacia la acción, sino el desafío de la realidad de una práctica que conduce hacia los problemas teóricos, metodológicos y técnicos.

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

Si la docencia del taller privilegia la práctica prestando especial interés al hacer, no por ello descuida la teoría. En el taller la teoría siempre está referida a una práctica concreta que se presenta como problema; ella aparece como una necesidad para iluminar una práctica, ya sea para interpretar lo realizado, ya sea para orientar una acción. Práctica y teoría son dos polos en permanente referencia uno del otro. Práctica y teoría, además, son dos aspectos que carecen de sentido el uno sin el otro, aunque en el taller la práctica sea lo principal y la teoría tenga un carácter secundario. En el taller se trata de evitar lo que Wright Mills llama "la ceguera de los datos empíricos sin teoría y el vacío de la teoría sin datos empíricos".

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

La investigación en el trabajo de taller procura el conocimiento de una realidad concreta particular en función del proyecto o programa a realizar, con lo cual se transforma en una instancia en la

que el estudiante aplica conocimientos de métodos y técnicas de investigación.

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

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

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

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

- se enfatiza la supervisión grupal.
- participan también los estudiantes.
- se incorporan docentes de otras especialidades, todo lo cual, indudablemente, enriquece las tareas de supervisión.
- y - en algunos casos- se incorpora al pueblo, esto es, a la gente con quien se trabaja.

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

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

Organización del taller

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

Hacia 1.968 había en la Facultad de Arquitectura unos 200 alumnos (entre segundo año y el nivel de doctorado). El taller total se organizó a través de diez equipos de trabajo formados por 5 docentes y entre 100 y 120 alumnos, todos los cuales trabajaban en el programa común.

Dentro de cada equipo existían "Comisiones de Trabajo": las de inter-nivel eran presididas por estudiantes más avanzados, las de

"nivel" por alumnos del mismo nivel. Los profesores (titulares, asistentes, adjuntos, jefes de prácticas, etc), unos 50 en total se organizaron en equipos de 5 profesores, que trabajaban en la totalidad del Equipo o individualmente en alguna de las "Comisiones de Trabajo", en que se subdivide el Equipo.

Apoyados en esta organización el taller se constituye en una situación de enseñanza, aprendizaje, en torno a un programa de trabajo.

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

Lo que caracteriza a este modo de enseñanza es un "aprender haciendo" que se lleva a cabo mediante la realización de un programa concreto, considerado como una "situación de aprendizaje". En otras palabras, la puesta en marcha de un taller depende de un "programa de trabajo" y no siempre los programas pueden ser montados, y siendo posible organizarlos, no es fácil que se cumplan con todas las exigencias curriculares. De ahí que el taller -que ha suscitado a veces grandes entusiasmos acerca de una aplicación más o menos indiscriminada- no siempre puede organizarse: se necesita de un programa concreto a través del cual se desarrolla el proceso pedagógico, llevado a cabo de modo grupal e interdisciplinario.

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

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

Las relaciones pedagógicas participatorias dentro del taller.

La pedagogía universitaria tradicional sólo atiende a un tipo de relación educativa: "docente-alumno"; las otras relaciones educativas ("docentes-docente", "alumno-alumno") están descuidadas, o, al menos no son consideradas de modo expreso. Por otra parte, el dogmatismo, la verticalidad, y en el mejor de los casos el paternalismo, son los modos ordinarios de la relación pedagógica tradicional, en un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el profesor, de donde proviene la importancia que se le ha otorgado a la clase "magistral". De ahí que estas relaciones hayan sido caracterizadas por Freire, como de "naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertante"

Narración de contenidos que por ello mismo, tiende a pretificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto -el que narra- y objetos pasivos, oyentes -los educandos-. Esta educación tradicional que Freire ha llamado "concepción bancaria", consiste fundamentalmente en "depositar": "los educandos son los depositarios y el educador quien deposita" (3).

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

- docente-alumno
- docente-docente
- alumno-alumno.

La triple dimensionalidad de estas relaciones, se enmarcan dentro de un trabajo de equipo.

No siempre es posible constituir un equipo en el que participe más de un profesor -la imposibilidad se deriva de razones presupuestas-. Con esto la interdisciplinariedad sufre algún deterioro, aunque ello se atenúa cuando el profesor conoce suficientemente el currículum y ha superado los enfoques sectorializados o parciales de su ciencia. Una vía intermedia, es el equipo constituido por un docente y alumnos, pero contando con eventuales participaciones de otros profesores, según las necesidades del trabajo.

Los alumnos por su parte, tienen que asumir responsabilidades y hacer aportes creativos ante el desafío de los problemas concretos

que enfrentan en su tarea de campo. Y estos aportes los debe realizar en diferentes dimensiones o aspectos: aplicar conocimientos teóricos ejercitarse en el uso de técnicas, actuar frente a los acontecimientos, saber resolver problemas prácticos y adquirir la capacidad de hacer inferencias teóricas a partir de hechos empíricos y de iluminar con la teoría las acciones concretas. En fin, ser capaz de consultar, escuchar, y decidir. Hay en todo esto un aprender a ser -por la afirmación de sí mismo- y un aprender a aprender, por el modo de adquisición de conocimientos.

El o los profesores, por su lado, tienen que excluir todo tono de "sabelotodo", todo argumento de autoridad y, en lo posible, los resabios de paternalismo que pueden quedar.

Los profesores entre sí, que suelen tener solamente relaciones de tipo circunstancial, a veces administrativas y en pocas circunstancias de tipo pedagógico, adquieren otro tipo de relaciones entre sí en un trabajo conjunto que los enriquece científica, pedagógica y humanamente... No está mal comenzar a aprender a salir de nuestros individualismos que tenemos internalizado hasta los tuétanos.

Y los alumnos entre sí, se relacionan conjuntamente -no sólo en los pequeños grupos de amigos o compañeros de estudio- para realizar un aprendizaje en equipo ya sea por el trabajo de reflexión como por la acción.

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

Hay pues, un trabajo y una vida de equipo. Una exigencia de actuar con los demás; de colaborar con los otros, de distribuir funciones y responsabilidades. Aunque no sea un objetivo siempre explícito, el taller es una pedagogía válida para el entrenamiento del trabajo en equipo: hay que trabajar con otros, aprender a escuchar las opiniones y aportes de otros; saber expresar los propios puntos de vista... un taller no puede funcionar eficazmente con personas yuxtapuestas o desinteresadas de la tarea o programa que tienen que realizar, de ahí que trabajo en equipo y pedagogía de la responsabilidad son dos notas que lo caracterizan como aspectos fundamentales que surgen

de las relaciones pedagógicas que se establecen en el sistema de taller.

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

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

- promover la capacidad de aprender ~~a~~ aprender (autoformación), de gran importancia para el profesional que, en un mundo que cambia cada vez más aceleradamente, debe adquirir la capacidad de una permanente puesta al día. Cabe recordar en relación a este punto, el hecho conocido que desde comienzos del siglo XX, los conocimientos científicos registran un "doubling time" entre 10 y 15 años;
- desarrollar la capacidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos; no es el mejor profesional el que hace mejores formulaciones teóricas, sino quien mejor sabe utilizar sus conocimientos; el saber asimilado tiene más importancia que el saber acumulado porque es un saber que se ha asumido e incorporado de una manera vital y personal: la persona sabe y sabe hacer.
- fomentar la originalidad y creatividad para encontrar soluciones a problemas inéditos que debe confrontar ante situaciones y circunstancias concretas,
- integrar la teoría y la práctica y facilitar comprensión de la reciprocidad de funciones de una y otra, mediante la inter-relación entre conocimiento y acción;
- capacidad de registrar y sistematizar actividades particulares propias de la acción profesional;
- promover y desarrollar la capacidad de trabajar en equipo; con un enfoque interdisciplinario, como respuesta a la necesidad de operar sobre una realidad multifacética y compleja.

- fomentar la participación activa y responsable de la propia formación y de la asunción de las tareas del programa.

Si examinamos ahora las limitaciones del sistema de taller, la primera dificultad que habría que señalar, no es del taller en sí, sino de las posibilidades de organizar el taller, puesto que para el funcionamiento de este sistema, se necesita de un programa o proyecto concreto a realizar. Además, el programa o proyecto debe ser lo suficientemente rico, amplio y flexible en sus posibilidades como para integrar en él, todas las necesidades curriculares. Y este objetivo no siempre se tienen las posibilidades de alcanzar. La puesta en funcionamiento de la cátedra autogestionada depende de la decisión de los profesores (o profesor) y alumnos que cursan una determinada asignatura; las áreas quedan establecidas en relación a un campo epistemológico y son permanentes mientras no haya una variación en aquel campo que así lo aconseje. El taller, en cambio, depende de un programa de trabajo, y no siempre los programas pueden ser montados, en consecuencia, el taller no es un sistema que puede aplicarse en cualquier circunstancia: tiene un carácter eventual.

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

Una limitación que ya hemos señalado en relación a las experiencias de cátedras autogestionadas, son las actitudes de dependencia respecto del profesor, aunque dada la índole y características del sistema de seminario esa dependencia es menor, porque al confrontar problemas concretos el alumno está impulsado a asumir mayores responsabilidades.

= = = = =

T... s... c... t... s... la... ón... a... a... oir,

Bibliografía citada.

- | | |
|-----------------------|---|
| 1) Equipo pedagógico. | <u>El taller total</u> Facultad de Arquitectura
Córdoba, 1968 |
| 2) Idem | |
| 3) FREIRE, Paulo. | <u>La educación como práctica de la libertad</u>
Tierra Nueva, Montevideo, 1969. |

EL SISTEMA DE AREAS COMO PEDAGOGIA PARTICIPATORIA.

La tercera experiencia de pedagogía participatoria que vamos a analizar, es el denominado "sistema de áreas" o "sistema de áreas curriculares". A diferencia de los otros dos (cátedra autogestionada y taller) que tienen un carácter limitado, el sistema de área afecta la totalidad de la estructuración de una carrera, constituyendo una alternativa de reforma educativa a la pedagogía tradicional estructurada en torno al sistema de cátedras.

Si bien existen experiencias aisladas como las realizadas por Domingo B unocubre en la Universidad Nacional del Litoral en los años 50 y 60, y la de la Universidad Nacional de San Luis (a partir de 1.971), nosotros proponemos presentar la experiencia realizada en la Universidad Nacional de Cuyo entre los años 1.973 y 1.975, que se inicia en un momento de auge de las luchas populares, en el cual las fuerzas de la cultura van asumiendo también parte cada vez más activa en las luchas de liberación... La experiencia fue truncada, mejor dicho "borrada" por siniestros personajes carentes de toda cualificación académica, pero útiles instrumentos del fascismo a nivel universitario.

En qué consiste el sistema de áreas?

Como lo señala Arturo Roig, principal gestor e ideólogo de esta nueva pedagogía en la experiencia realizada en la Universidad Nacional de Cuyo (UNC), Mendoza, Argentina, la organización del sistema de áreas es una modalidad operativa que reemplaza a la "cátedra" y al "taller total", por "una organización más ágil que se adecúa a las múltiples exigencias de la nueva pedagogía y de la nueva concepción de la ciencia" (1)

Se ha definido el área como "una unidad orgánica de docencia, investigación y prestación de servicios, en relación con un objeto de la realidad y sobre la base de metodologías generales comunes.. Desde el punto de vista de sus integrantes, el "área" es una coordinación abierta de recursos humanos, de diversos niveles, que integra en ella al docente e investigador ya formado, al que se encuentran en proceso de formación y al alumno" (2).

Siguiendo a Roig en el trabajo antes citado, pueden señalarse las siguientes características principales del sistema de áreas:

- el "sistema de áreas" reordena las tradicionales "catedras de una facultad o escuela, de acuerdo con sus afinidades, en campos epistemológicos o campos del saber, a los que denomina "áreas" en relación con las "carreras".

- mientras la "cátedra" depende de la "estructura del plan de estudios" y se encuentra encajonada en una estructura presupuestaria el "área" depende exclusivamente para organizarse de un criterio científico: es el "campo del saber" el que marca sus límites.

- es una comunidad de trabajo y de estudio que determina a sí misma sus tareas internas las que no están predeterminadas, sino en sus objetivos generales.

- anualmente o semestralmente, el "área" regida por un "coordinador" elegido por rotación, distribuye sus tareas de acuerdo con los intereses de cada uno de sus componentes, atendiendo a las necesidades de la docencia, la investigación y la prestación de servicios.

- esta distribución de tareas dentro del área cuenta con la libertad de mover dentro de su propio campo todos sus integrantes desde los profesores titulares, hasta los adjuntos, jefes de trabajo / prácticos, auxiliares, ayudantes, alumnos, etc... éstos últimos no dependen de un "titular", tal como sucede en el "sistema de cátedra" sino que tan sólo pertenecen al área... la agilidad interna del "sistema de áreas" deriva de la posibilidad ilimitada del intercambio de tareas y funciones que el estudio y la prestación de servicios exija en cada caso, como también las necesidades individuales de cada uno de los componentes(3).

Ciclos y áreas.-

Otro aspecto que hay que considerar para comprender el sistema es lo referente a los niveles dentro de cada área o ciclos. Mientras las "áreas" son definidas como unidades epistemológicas, los "ciclos" constituyen unidades curriculares. Cada ciclo constituye una unidad orgánica que procura alcanzar determinado objetivo, al mismo tiempo que sirve de apoyo al ciclo subsiguiente.

En lo referente a ciclos, según las experiencias, se han hecho diferentes distinciones de niveles. Roig distingue tres ciclos: "básico", de "orientación" y de "post-grado", asignándole a cada uno de ellos los siguientes objetivos: el ciclo básico "es aquel por medio del cual se asegura al alumno, en función de su carrera profesional

los conocimientos que se consideran indispensables y de base y que integran de modo permanente la enseñanza. Este ciclo o nivel es predominantemente docente".

Un segundo nivel es el "ciclo de orientación", "constituido por el abanico de opcionalidades que el "área" deb^e organizar para los alumnos más avanzados (los que hayan sobrepasado el nivel del "ciclo básico" de esa área d de un grupo de ellas, según los casos) este nivel sigue siendo fuertemente docente, más, ya en él se preten de permitir una orientación vocacional real y las tareas docentes sólo podrán ser cumplidas en ellas de modo eficiente siempre que el profesor incorpore en la enseñanza sus puntos de vista de investiga dor o el fruto de sus investigaciones; éste es el nivel en el que por naturaleza se impone principalmente el trabajo de "seminario". En este punto Roig, aclara que ni la cantidad de "opciones, ni el número de "seminarios" está predeterminado por un plan de estudios. Esto permite un sistema curricular flexible, lo que facilita imple mentar los contenidos en función de la realidad nacional y regional y de acuerdo a las posibilidades concretas de cada Facultad o Escue la. Flexibilidad curricular y seminarización, son dos notas esencia les de este nivel, que unida a la opcionalidad, da una gran capaci dad de adaptación de los contenidos, conforme a los cambios que se producen en la ciencia y las exigencias de las circunstancias histó ricas y espaciales. Cabría señalar, por último, que en este ciclo se inician las tareas de "prestación de servicios".

El tercer nivel que distingue Roig es el de "post-grado", en el que se elimina la función docente tradicional y el graduado se incorpora al "área" asignándole tareas de estudios conforme a los planos generales y tareas comunes a la formación de graduado".(4).

En la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacio nal de Cuyo, los ciclos se organizaron en los siguientes niveles:

"Ciclo introductorio": comprende el primer año de estudios y es común a todas las carreras cursadas en la Facultad.

"Ciclo básico" dura tres años y está estructurado en dos sec tores:

- de formación profesional específica que comprende cursos, se minarios y actividades obligatorias y/u optativas orientados específicamente a la formación profesional básica.
- de formación docente, destinado a conferir, conocimientos, desarrollar habilidades y suscitar actitudes necesarias para

el ejercicio de la docencia.

Y por último el "ciclo de orientación", destinado a completar la formación profesional, orientándola, conforme a los intereses de los estudiantes, hacia un campo de aplicación de las diversas ciencias. En tal sentido cada carrera ofrecerá una cierta gama de orientaciones por las que el estudiante podrá optar.

Otros, por último, han preferido denominar a los tres niveles: Ciclo básico que proporciona los conocimientos fundamentales y básicos de la carrera; el "ciclo de formación" que tiene por objetivo central y fundamental la formación profesional específica de nivel universitario, y el "ciclo de post-grado que se apoya en el supuesto de la necesidad de formación permanente, por lo que la educación se prolonga " a lo largo de toda la vida".

Obviamente que las denominaciones son cuestiones accesorias. Los ejemplos precedentes explican suficientemente la significación de los ciclos dentro de las áreas.

Áreas y departamentalización interna.-

El sistema de áreas -en la experiencia a la que estamos haciendo referencia- constituye una forma de departamentalización interna, que no rompe con la organización de facultades y escuelas (*). El motivo por el cual se opta por esta forma de departamentalización, es que de este modo los estudios quedan siempre incorporados necesariamente en relación con una determinada carrera, lo que entre nosotros ha servido para acentuar el dualismo entre ciencia y sociedad, y entre teoría y práctica, disociando de una manera radical el conocimiento del valor social del mismo, lo cual sirve además, para afirmar -/

(*) Todos los que han participado en la formulación y puesta en marcha del sistema de áreas, han sido severos críticos del modelo de departamentalización norteamericano que Rudolph Acton difundió y consiguió que se aplicase en numerosas universidades latinoamericanas. Este sistema de departamentalización ayudó, entre otras cosas, a formar técnicos asépticos y descomprometidos, para quienes la disociación entre lo que produce la ciencia y la aplicación profesional de la misma, es un supuesto básico de su pedagogía.

nuestro carácter de países culturalmente dependientes, tanto por la ciencia que se produce, el tipo de profesional que se forma y el servicio que prestan (tanto la ciencia como el profesional).

Area fundamental y áreas de apoyo.--

No todas las áreas concurren con igual importancia a la formación de determinado profesional o graduado universitario, de ahí que en cada facultad o escuela en concreto, se distingue entre:

- área fundamental y
- áreas de apoyo

El área fundamental comprende todo aquello que concierne a lo específico de una carrera o profesión. Las áreas de apoyo comprenden las disciplinas o ciencias que pueden y deben proporcionar los insu-mos a la formación profesional específica. Esto supone una coordinación inter-áreas. Así por ejemplo, en una carrera de sociología, el área sociológica será el área fundamental, las otras áreas: económica histórica, instrumental, etc,..serán las áreas de apoyo.

Ahora bien, la jerarquización y coordinación de las áreas faci-lita la superación de las distorsiones tan frecuentes que se produ-cen por el hecho de que el "feudo" de cada cátedra decide lo que mejor le parece conforme a su perspectiva (personal o profesional), a sus intereses o a sus conveniencias. No todos los cursos dentro de una carrera, concurren con igual importancia al proceso de formación; esto exige una jerarquización y un principio unificador que el siste-ma de áreas asegura a lo largo de todo el proceso de la carrera.

Es evidente que el sistema de áreas en cuanto forma de organi-zación, adquiere significados y alcances diferentes según sean los supuestos ideológicos y pedagógicos subyacentes. Sin embargo, el siste-ma en sí presupone una concepción pedagógica en cuanto al modo de adquirir conocimientos, las formas de relaciones pedagógicas y el ti-po de participación de todos los implicados en el proceso de enseñan-za-aprendizaje que sólo puede darse en el contexto de una pedagogía participatoria crítica y creativa. De ahí que nosotros consideremos el sistema de áreas como un precedente de la pedagogía autogestiona-ria; y más aún, como una forma posible de pedagogía autogestiona-ria.

El sistema de áreas supone una alternativa a la pedagogía tradicional, puesto que constituye una reforma a las concepciones vigentes: reforma de la concepción psicológica y del rol del educando, de la metodología didáctica y de la metodología educativa. Se podrá objetar de que no modifica sustancialmente el poder institucional que se deriva de la estructura educativa. Sin embargo, éste no queda intacto aún cuando no haya una conducción de co-gobierno a nivel de facultad o de escuela, puesto que la participación en el área, es en sí misma contestataria de toda estructura no democrática o no participativa.

Objetivos del sistema de áreas.-

En la definición que nos propone Roig y que expresa la forma en que se organizó la experiencia en la Universidad Nacional de Cuyo, podemos constatar que el área, lo mismo que el sistema de taller, se apoya en la tríada docencia-investigación-prestación de servicios.

Lo que caracteriza la docencia dentro del sistema de áreas, es que la enseñanza se imparte a través del dictado de cursos que reemplazan a las asignaturas. Esto da una tónica general al sistema: mientras que las asignaturas constituyen, dentro del sistema curricular, el campo de estudio asignado a una cátedra y tiene como carácter fundamental el ser una unidad permanente dentro de una estructura no flexible, los cursos, ^{en cambio} ~~por su lado~~, constituyen una unidad curricular flexible, pues estos pueden ser aumentados o disminuidos (dentro de ciertos márgenes pre-establecidos en el área). Este aumento o disminución pueda darse bajo dos formas: variando el número de cursos que se dictan en el área, o bien variando el número de horas que cada uno de ellos debe insumir.

La responsabilidad de los cursos (contenidos, orientación, etc) es, en primer lugar, tarea de la comunidad educativa o equipo constituido por los miembros del área; en segundo lugar la responsabilidad más directa (dictado del curso), recae en un docente, no necesariamente un "titular" o "catedrático", puede ser un profesor adjunto o asociado, o profesores no numerarios (PNN) como se los llama en España.

En cuanto a la incorporación y participación de los estudiantes en el área, se realiza de dos maneras: los alumnos de un determinado ciclo integran el área porque reciben insumos propios de esa área, es decir, sigue algunos de los cursos que se dictan en el área o bien habiendo recibido ya los insumos del área, se integran en cierto número de alumnos con el fin de colaborar en la docencia, la investigación y la prestación de servicios. En el primer sentido tienen que ver con el área todos los alumnos que deben llenar las obligaciones del curriculum establecido. En el otro caso, se trata de una forma de iniciación a la docencia, a la investigación o al trabajo profesional a través de una prestación de servicios.

La investigación en el sistema de áreas curriculares, no consiste en un estudio concreto en relación a un proyecto, sino la realización de las investigaciones o la investigación que realizan los miembros del área, ya sea por parte de los investigadores propiamente tales o los responsables de la tarea fundamentalmente docente. A estas investigaciones se incorporan los alumnos como auxiliares, de modo que la investigación constituye otro modo de aprendizaje dentro del área.

A través de la prestación de servicios o tareas de extensión, se pretende que las facultades o escuelas dejen de ser reductos aislados de la sociedad. La prestación de servicios es mucho más que un contacto o puente con el medio: se trata de una inserción mediante una tarea concreta de servicio como parte sustancial del mismo proceso de enseñanza aprendizaje.

La prestación de servicios se realiza a través de "programas de trabajo" que puede ser realizado por un área, varias áreas o la totalidad de las mismas. En ese aspecto hay una cierta similitud con el sistema de taller.

Dentro de la concepción del sistema de áreas, la prestación de servicios no es algo adicional o complementario. "Es una función -nos dice Roig- que ha de cumplir la universidad a través de sus egresados cuando éstos ya se hayan separado de ella y se hayan integrado en los diversos campos de acción de la sociedad, sino que debe lle-

varla a cabo con sus docentes, sus investigadores y sus alumnos como labor propia universitaria". El sistema de áreas, dice en otro pasaje, parte de la idea de "una universidad abierta de claro y decidido sentido nacional y social, en la que se haga carne en el universitario su primordial función del servicio"(5).

Las relaciones pedagógicas participatorias dentro del área.-

Un factor necesario para cambiar las metodologías y procedimientos de la enseñanza, es la modificación de las relaciones sociales jerárquicas existentes en las formas tradicionales de relaciones pedagógicas. Esto sólo es viable en un contexto pedagógico no autoritario y participatorio.

En el sistema de áreas el equipo de trabajo está formado por docentes, investigadores y alumnos dentro de un marco de relaciones pedagógicas tridimensional:

- docente-alumno
- docente- docente
- alumno-alumno.

Con esto se establece un estilo de comunicación pedagógica bastante diferente a la pedagogía tradicional que solo atendía o atiende en la medida que aún se practica- las relaciones "docente-alumno". En efecto, la organización mediante el sistema de áreas curriculares desarrolla un estilo de funcionamiento autogestionario a nivel de éstas unidades epistemológicas. Si a ello se agrega una estructura organizativa participatoria con el co-gobierno de docentes, ~~egregados~~ y alumnos, esta coparticipación del poder institucional amplía los niveles de organización autogestionaria.

Buena parte de los logros del sistema de áreas, en la experiencia de la Universidad Nacional de Cuyo, fueron consecuencia directa del tipo de relaciones pedagógicas que se establecieron entre enseñante y enseñado. Con todas las limitaciones que haya tenido en sus realizaciones concretas, el sistema de áreas creaba un estilo de trabajo que desarrollaba el espíritu crítico, estimulaba la creatividad y facilitaba las iniciativas personales y grupales.

También las relaciones "docente-docente" manifestaron un cambio de importancia, pues al relacionarse la programación y distribución de tareas dentro del área, ello permitió que cada docente conociera lo que realizaban los otros (un avance no pequeño dentro del feudalismo de sistema de cátedras). Por otro lado el sistema de áreas ofrece - la posibilidad del dictado en común de determinados cursos. Y en otro orden de cosas, la posibilidad de cursos alternativos respecto de una misma disciplina.

En cuanto a las relaciones "alumno-alumno", estas son mucho más profundas desde el punto de vista pedagógico, pues va mucho más allá que el simple "estudiar juntos" que posibilita el sistema tradicional o el trabajo grupal de las pedagogías activas.

Si la pedagogía moderna --como lo señala la UNESCO-- sólo responde a las exigencias de la sociedad actual en la medida que desarrolla la capacidad de aprender a ser, de aprender a aprender y de aprender a hacer, evidentemente el sistema de áreas constituye una alternativa pedagógica que aporta elementos válidos para el logro de esos objetivos.

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

Evaluar la experiencia del sistema de áreas curriculares realizado en la UNC como experiencia de pedagogía autogestionaria, tiene una serie de limitaciones; la primera de ellas la corta duración de la experiencia: ésta fue "destrozada" cuando apenas nacía, cuando apenas daba sus primeros pasos y recién se perfilaban los que podrían ser sus principales logros y dificultades. La regresión política neofascista que en Argentina se produce entre 1.974 y 1.975, liquidó todas las reformas pedagógicas que hacían de la Universidad un centro de cuestionamiento político-ideológico del sistema, al mismo tiempo que se hacían efectivos aportes al proceso de liberación de nuestro país. No menos grave es la limitación de no estar en el escenario de los hechos y lejos de los principales protagonistas de esta experiencia con los cuales podríamos confrontar opiniones acerca de la evaluación que puede hacerse de la misma.

No obstante estas dificultades, se puede intentar un primer va lance. Como cuestión general-y a partir de la experiencia personal-estimamos que las potencialidades del sistema se vieron más claramente entre los alumnos, que entre los profesores. Esto no necesita mayor explicación :ya es un lugar común afirmar que es más fácil cambiar las estructuras y contenidos educativos, que modificar las estructuras mentales de los profesores. Ya volveremos sobre los "efectos" del sistema en el estamento profesoral, por ahora nos vamos a detener en los resultados que nosotros hemos podido constatar.

Por último queremos señalar las dificultades encontradas a nivel de estamento profesoral. Tampoco aquí se trata de limitaciones propias del sistema, sino limitaciones con que se tropezó en la experiencia de la UNC, como podría haber ocurrido en otras experiencias similares.

La experiencia se realizó en un momento de auge de las luchas populares, de ofensiva nacionalista y popular. Como era de preveer, tratándose de profesionales, el oportunismo estuvo a la ~~mano~~^{orden} del día. Sin convicciones acerca de la validez y significación del sistema de áreas cerrados a todo cambio real, con mentalidades de élites, muchos profesores se mantuvieron en sus esquemas importados y sus antiguas convicciones pedagógicas del "cátedrático" que "sabe" frente a los alumnos que "no saben" y con los cuales establecen relaciones de tipo autoritario, y, en el mejor de los casos de tipo paternalista. Mientras el sistema de áreas, procura personas libres, capaces de pensar, decidir, y actuar por sí mismos, con sentido de servicio y solidaridad con el pueblo, es evidente que si una parte del estamento profesoral sigue reflejando la vieja realidad política y pedagógica, el sistema tiene sus limitaciones. *mientras no se realicen transformaciones a nivel de las estructuras globales de la sociedad.*

Sin embargo, aún con estas limitaciones, hay que destacar que el sistema curricular de áreas, tiene en sí mismo potencialidades para promover una serie de cambios que arrasan las concepciones pedagógicas anacrónicas tan internalizadas en ciertos viejos "catedráticos" que hacen del sistema educativo un órgano de reproducción ideológica y cultural del sistema vigente, ayudando a su legitimación y perpetuación. La experiencia nos enseña que la autonomía universitaria y

más aún si se da una organización en el sistema de áreas- permite - que las corrientes progresistas den su tónica y estilo a la vida universitaria al tiempo que se transforman en elementos del proceso de liberación cultural en el seno de la universidad.

Por otro lado, todo contexto participacionista convulsiona siempre el academicismo formalista y revoluciona las concepciones y prácticas pedagógicas, El sistema de áreas permite la autonomía funcional de cada unidad epistemológica, de modo que "los científicos", "lo académico" y "lo pedagógico" no queda condicionado o trabado por lo administrativo y lo burocrático del conjunto "institucional". Todos los estamentos implicados en el funcionamiento de la escuela o facultad, están representados con posibilidades de decisión efectiva en la organización y planificación de las actividades académicas.

=====

Bibliografía citada.

1/ ROIG, Arturo. El proceso de cambio en la Universidad Argentina actual. (1.966- 1.973) .

En revista latinoamericana. Filosofía, Buenos Aires, 1.975.

2/ Idem.

3/ Idem.

4/ Idem.

5/ Idem.

LA PRAXIS EDUCATIVA AUTOGESTIONARIA. ALGUNOS DE SUS
LOGROS PRINCIPALES.

Sin realizar un análisis exhaustivo, apoyados en las experiencias antes mencionadas, podemos intentar señalar los logros principales de las prácticas pedagógicas autogestionadas, aún cuando ellas hayan sido limitadas en su ámbito de aplicación.

La praxis educativa autogestionaria tiene ciertas características fundamentales que le otorgan un perfil propio. Estas características indican, por otra parte, los principales logros obtenidos. De nuestras experiencias los resumimos en los siguientes aspectos:

- crea un clima de libertad y favorece la comunicación.
- facilita el diálogo y la confrontación de experiencias.
- no da recetas, ni soluciones simplistas, sino enseña a plantear problemas para la búsqueda conjunta de soluciones, con un marcado carácter anti-dogmático.
- se aborda la realidad de una manera global procurando integrar problemas y cuestiones parciales en su totalidad.
- fomenta el desarrollo de la personalidad y ayuda a adquirir y desarrollar la conciencia crítica.
- proporciona datos sobre la realidad, al mismo tiempo que se procura un esfuerzo de desmitologización y desmitificación de la misma.
- hace comprender -y actuar en consonancia con ello- que los problemas no se resuelven desde el mundo de las ideas o de la teoría, sino desde la praxis.
- da mayor importancia al hábito de pensar por sí mismo, que el estudiar lo pensado por otros; y lo que se estudia hay que pensarlo.
- aporta una formación más profunda que los sistemas tradicionales; si bien se adquiere el saber de una manera menos estructurada, quizás con menos "saber acumulada", se alcanza un mayor nivel de "saber asimilado".

- enseña a expresarse, a exponer y defender los propios puntos de vista, con total respeto a otras perspectivas y puntos de vista.
- desarrolla la iniciativa, la responsabilidad, la autocrítica y la capacidad creativa.
- más que proporcionar conocimientos, procura un cambio vital, que es mucho más que un cambio de actitudes.
- supera las dicotomías ciencia-vida; ciencia-sociedad; teoría-práctica; profesional-pueblo, que subyace en la pedagogía tradicional.

Estos logros no son exclusivos o propios de una pedagogía autogestionaria, pero es evidente que con esta modalidad pedagógica se dá una situación más favorable para alcanzarlos. En las experiencias que hemos presentado, algunos de estos logros son evidentes de una manera bastante generalizada, como son por ejemplo, el aumento de la capacidad de expresión, el espíritu crítico, el desarrollo de la iniciativa, pero no se alcanzan iguales progresos en la capacidad de respetar los puntos de vista ajenos.

En fin, la pedagogía autogestionaria, nos parece ser la respuesta adecuada a las nuevas exigencias educativas, dentro de una sociedad adultificada y una juventud mucho más adulta y emancipada que en las pasadas épocas.

LINEAMIENTOS GENERALES DE ORGANIZACION AUTOGESTIONARIA DE UN CENTRO DE ENSEÑANZA DE NIVEL SUPERIOR.

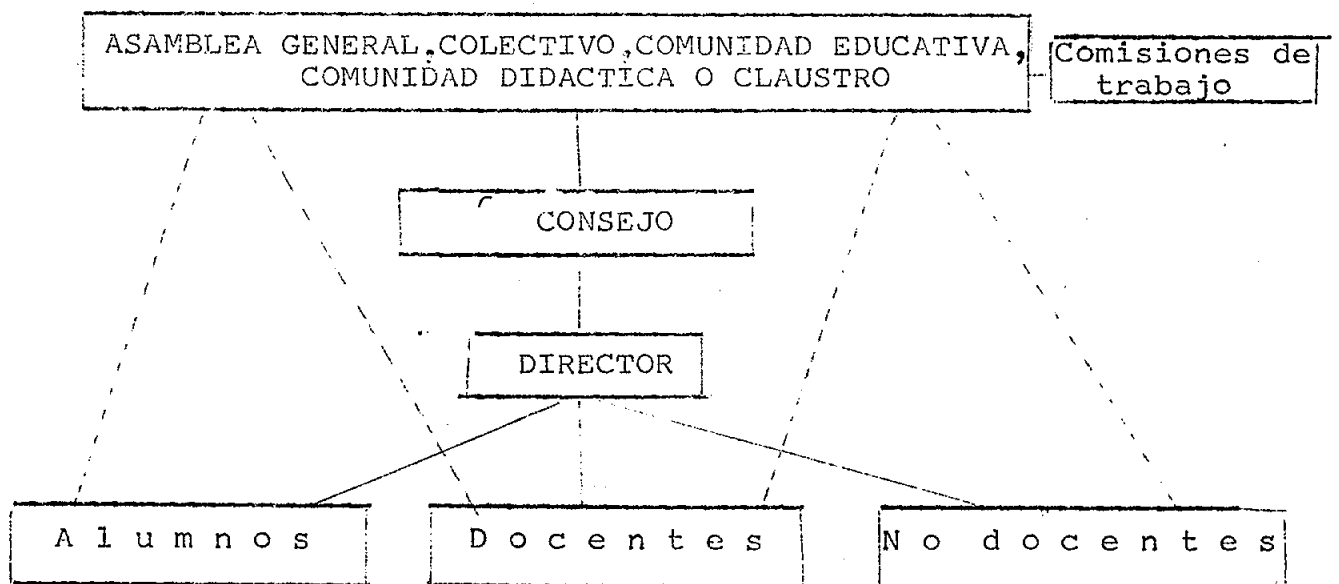
A lo largo de todas estas experiencias, siempre se nos planteó la necesidad de realizar una experiencia de organización autogestionaria a nivel de un Centro de enseñanza de estudios superiores (Escuela o Facultad). Habiéndose presentado una oportunidad para organizar autogestionariamente un Centro de enseñanza de ese nivel, la primera cuestión que se planteó fue la de establecer un Estatuto que reglamentara el funcionamiento del mismo.

Sin embargo, una propuesta de organización así formulada, nos pareció no acorde con el espíritu y estilo de la autogestión. En efecto, un principio autogestionario fundamental es que la autogestión no se hace de arriba hacia abajo, sino todo lo contrario, nace y se desarrolla desde la base hacia la cúspide. No obstante, ningún proyecto autogestionario nace desde cero. Hay experiencias y ellas deben servirnos como pautas, pero... sólo de pautas y no como normas pre-establecidas. La discusión de los Estatutos y la elaboración definitiva de los mismos debe realizarse con la participación de todos los implicados en el funcionamiento del Centro. La puesta en marcha de la organización autogestionaria, que habrá que ir reajustando periódicamente, irá perfilando la estructura administrativa y el mecanismo funcional del Centro. No hay que hacerse ilusiones, ni de reglamentarlo todo a priori, ni de hacerlo de manera definitiva (nada se hace de una vez para siempre). Un proceso profundo de cambio educativo, como implica una pedagogía autogestionaria, exige una maduración en el tiempo. No sólo hay que cambiar las estructuras organizacionales, sino también las estructuras mentales, de ordinario más rígidas y más difíciles de transformar.

Con esto queremos decir que el esbozo de organización autogestionaria que proponemos, sólo es válido como una referencia, y no como lo que debiera aplicarse en cada caso. Sólo pensarlo así sería bastante disparatado; cada Centro de enseñanza tiene sus especificidades y, por otro lado, en cada Centro de enseñanza los

mismos implicados -profesores, alumnos y personal no docente- deben decidir acerca de su organización, escogiendo su propio proyecto autogestionario dentro de los diferentes matices que puede ofrecer una organización cuya nota fundamental es la búsqueda de participación protagonizante, entre todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, repetimos, resulta útil conocer cuáles son los lineamientos generales de una organización autogestionaria.

El esquema organizacional propuesto, no surge de nuestra mente, sino de experiencias ya realizadas y de los principios generales de la autogestión. No es un modelo a seguir, es una forma de organización que, en las actuales circunstancias, expresa bastante adecuadamente la organización autogestionaria a nivel de un Centro de enseñanza, dentro del contexto de una sociedad global no autogestionaria, pero al menos democrática y pluralista. En el caso de un Centro de enseñanza que funcionase en un país organizado autogestionariamente, habría otros aspectos tales como los de incorporar en el Centro las orientaciones generales del plan nacional especialmente en lo concerniente a educación, y más particularmente aún lo que corresponde al nivel y al tipo de carrera que se enseña en esa Escuela o Facultad.



CONSEJO.

Constituye un órgano colegiado con funciones ejecutivas, consultivas y asesoras, en donde se expresa el co-gobierno de profesores, estudiantes y personal no docente (eventualmente también podrían participar los egresados).

Existen dos alternativas principales en cuanto a su forma de elección: una de ellas es la elección por parte de la Asamblea General, y otra la que se hace en cada uno de los estamentos designando a sus representantes. Las experiencias muestran que esta última alternativa es la más adecuada.

Duran en sus mandatos un año y nadie puede ser miembro del Consejo por más de dos años consecutivos. Representan a la Asamblea o a un estamento (según sean los que los han elegido); sea uno u otro el procedimiento de elección, siempre son revocables en sus funciones y su mandato es imperativo.

Respecto del número podría llegarse excepcionalmente a 11, cuando la Escuela o Facultad es de grandes dimensiones. Y en la distribución por estamentos no necesariamente debe ser en partes iguales: habrá más representantes de los profesores que de los alumnos, y de éstos que del personal no docente.

Desde el punto de vista funcional, el Consejo tiene las siguientes tareas más relevantes:

1. Planificar las actividades, fijando cursos de acción orientados al logro de los objetivos establecidos en la Asamblea General.
2. Organizar las actividades, adaptando los recursos humanos y materiales al plan.
3. Controlar y supervisar el conjunto de actividades establecidas en el plan.
4. Corregir el plan adaptándolo a las nuevas situaciones o circunstancias.
5. Asegurar la ejecución y realización de los acuerdos generales establecidos por la Asamblea.
6. Contratar personal y proponer despidos.
7. Asignar y distribuir trabajos y tareas.
8. Establecer las normas de disciplina interna: horarios, distribución de actividades, etc.

Es la primera autoridad académica y con la asesoría y poder decisorio del Consejo, le corresponde la dirección, coordinación y supervisión de la vida del Centro en todo cuanto afecta intrínseca o extrínsecamente a la dinámica pedagógica y administrativa del mismo.

Preside el Consejo de la Escuela del cual es miembro nato y decide en caso de empate, Asimismo es el ejecutor de las decisiones del Consejo del que recibe mandato y apoyo de co-responsabilidad.

Es responsable de la representación y relaciones públicas con las instituciones exteriores al Centro, ya sean de orden local, regional, nacional o internacional. Tiene la facultad de delegar estas funciones en otro miembro del Consejo.

COMISIONES DE TRABAJO.

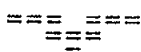
Estas Comisiones son creadas por delegación de la Asamblea o del Consejo. Estan formadas por grupos de profesores, alumnos, y si fuera necesario, por los no docentes, con el fin de estudiar problemas específicos que se les haya asignado. No tienen poder decisorio, ni ejecutivo: su misión es la de redactar documentos, hacer propuestas o dictaminar sobre determinadas cuestiones de tipo académico, pedagógico, administrativo o financiero.

CONSEJOS POR CURSO O DEPARTAMENTO.

Los Consejos de curso integrados por delegados de curso parecen ser necesarios y oportunos en todas las circunstancias. De estos Consejos pueden surgir los delegados que integran el organismo estudiantil que represente a la totalidad del estudiantado y, mejor todavía, si entre ellos están los representantes al Consejo

Si el Centro (Escuela o Facultad) es complejo y de ciertas dimensiones tanto por el volumen de tareas como por el número de estudiantes, es muy probable que esté organizado por Departamentos. En estos casos también cabría organizar los Consejos con participación de docentes, investigadores (que en los casos anteriores los incluimos como parte de los profesores), alumnos y personal no docente. La función específica de este Consejo comporta las siguientes tareas principales:

1. Coordinar las actividades docentes de los profesores del área con el propósito de realizar un trabajo cooperativo que permita integrar y armonizar los contenidos de las asignaturas y actividades afines.
2. Facilitar la articulación entre teoría y prácticas propias de la carrera.
3. Revisar el contenido de las diferentes asignaturas integradas en el Departamento con el fin de que su orientación sea adecuada a las exigencias de formación propias de la carrera.
4. Controlar y evaluar el desarrollo de las actividades educativas con la participación de todos los miembros del Departamento.



Si bien es un lugar común hablar de la crisis de la educación y aceptar la necesidad de reformas educativas más o menos profundas, no siempre hay acuerdo acerca de aquello que consiste la reforma educativa.

Una reforma no consiste en simples cambios aislados, como podrían ser modificaciones en el contenido de los programas o cambios en los planes de estudio (que es algo más que lo anterior); el reemplazo de unos textos de enseñanza o la promulgación de nuevas disposiciones legales sobre educación. Por el contrario, una reforma educativa, implica cambios globales y radicales, abarca la totalidad del sistema en sus diferentes manifestaciones y dimensiones. Consecuentemente, no puede denominarse como "reforma educativa" a cambios aislados o a reformas aisladas. Estos cambios no son despreciables, y si bien no resuelven el problema de fondo, pueden constituir los correctivos o avances que en ciertas circunstancias es posible introducir. En lo que a reforma educativa se refiere, querer jugarla a "todo o nada" prescindiendo de las circunstancias, es prueba de una falta total de inserción en la realidad. No querer hacer nada esperando la coyuntura que permita hacerlo todo, es tan ineficaz, como el precipitarse a hacerlo todo, cuando las condiciones estructurales no permiten un intento de esa naturaleza.

Toda reforma educativa es primordialmente una tarea política, con un fin político, y secundariamente una cuestión pedagógica. En otras palabras, un proyecto de reforma educativa o una propuesta acerca de un cambio en el sistema educativo, es un aspecto, un capítulo particular de un proyecto o modelo nacional. La Autogestión Pedagógica, sólo puede tener su plena realización dentro de una sociedad autogestionaria. Sin embargo, toda experiencia pedagógica autogestionaria, desata potencialidades en vista del proyecto de nueva sociedad, pero al mismo tiempo produce reacciones por su carácter contestario.

En algunos países latinoamericanos, las reformas educativas (a veces parciales en cuanto nivel o área de aplicación), han ido más lejos que el proyecto (explícito o implícito), existente en el más alto nivel de decisión política. Cuando se llevan a cabo estos cambios, reformas o innovaciones que de algún modo anticipan o pre-anuncian un nuevo tipo de sociedad, es necesario tener en cuenta los condicionamientos y limitaciones políticas, tanto para no caer en excesivas expectativas, como para llevar a cabo una estrategia adecuada a esas circunstancias. A despecho de las triunfalistas declaraciones que pueden hacerse a nivel universitario acerca del alcance y significado de las reformas, éstas no pueden ir mucho más allá de lo que permite el marco político. Ciertas coyunturas facilitan que algunas formulaciones pedagógicas constituyan una avanzada, transformándose en un verdadero factor de cambio, en otras, los condicionamientos políticos dejan escasas zonas intersticiales para que un proyecto educacional liberador, pueda dar frutos efectivos. El sistema educacional es una sub-estructura dentro de un sistema global; está condicionado por este, pero en determinadas circunstancias tiene un margen de posibilidades que le permite anticipar o coadyuvar a ciertos cambios en la sociedad global. Este es el valor y significación que pueden tener experiencias autogestionarias y participatorias como las que hemos analizado.

En las décadas próximas a fines del siglo XX y comienzos del XXI, las reformas educativas serán testigos de una búsqueda creciente de una organización pedagógica y de un estilo pedagógico que hará hincapié en la participación activa de todos los impli-

en el proceso educativo. Inseparable de esa característica, la formación permanente al ritmo de cada educando en concreto, será la otra nota distintiva de la educación.

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

HACIA UNA PEDAGOGIA AUTOGESTIONARIA.

Objetivos y alcances del estudio.

El contexto de la problemática educativa.

Algunos antecedentes que conducen a una pedagogía participativa:
la problemática de la universidad "participada" en la reforma
de Córdoba y pedagogía activa.

- .la reforma de Córdoba, Argentina, 1.918: el Gobierno y la autonomía.
- .de la cátedra magistral a la pedagogía, activa.

La cátedra autogestionada.

De la pedagogía activa a la cátedra autogestionada.

El modo de presentar el proyecto de autogestión a nivel de cátedra o curso:

- la educación liberadora como marco referencial de la pedagogía autogestionaria:
 - .actitud dialógica
 - .actitud frente a la verdad
- la modelidad operativa de la cátedra autogestionada:
 - .búsqueda conjunta
 - .puesta en común
 - .responsabilidad colectiva en el funcionamiento del curso.
- los objetivos de la pedagogía autogestionaria:
 - .aprender a ser
 - .aprender a aprender

El funcionamiento de la cátedra autogestionada. Resultados, dificultades y logros.

El taller como pedagogía participativa.

En qué consiste el taller

Los objetivos del taller:

- .docencia
- .investigación
- .servicio.

Organización del taller.

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

Las relaciones pedagógicas participatorias dentro del taller.
El funcionamiento del sistema, de taller: resultados, logros y dificultades.

El sistema de áreas como pedagogía participatoria.

En qué consiste el sistema de áreas.

Ciclos y áreas.

Áreas y departamentalización internas.

Área fundamental y áreas de apoyo.

Objetivos del sistema de áreas:

- .docencia
- .investigación
- .servicio

Las relaciones pedagógicas participatorias dentro del área.

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

La praxis educativa autogestionaria. Algunos de sus logros principales.

Lineamientos generales de organización autogestionaria de un centro de enseñanza de nivel superior.

La asamblea general.

El Consejo.

Las comisiones de trabajo.

Director o Decano

Consejos por cursos o departamento.