



Investigación Educativa
vol. 13 N.º 23, 129 - 136
Enero - Julio 2009
ISSN 17285852



LA DINÁMICA DE LA INSTRUCCIÓN EN EL PROCESO EDUCATIVO

DYNAMICS OF INSTRUCTION IN THE EDUCATIVE PROCESS

Fecha de recepción: 26/02/2009

Fecha de aceptación: 20/05/2009

Alex Romero Meza¹

RESUMEN

El presente artículo busca presentar las implicancias que tiene la instrucción en el proceso educativo tanto en un nivel epistemológico como ideológico pues, como veremos, la transmisión de saberes encierra una serie de supuestos que anulan la participación crítica del docente si es que ellos no son aclarados o puestos en cuestión antes de ser convertidos en material de enseñanza en las escuelas. Veremos que la instrucción supone una actitud frente al conocimiento ya sea en su forma de adquirirla, trasmitirla o simplemente concebirla dentro de ese mismo proceso. Supone de igual forma una visión del mundo, de la realidad social y cultural y, por tanto, de lo que se necesita como individuo. Al no entender esto, la instrucción se convierte muchas veces en un elemento central en la educación tradicional, pues implicará no solo la imposición de un saber que se cree objetivo e invariable sino también una serie de intereses por parte de una ideología dominante.

1 Bachiller en Educación. Licenciado en la especialidad de Lengua y Literatura. Actualmente realiza el diplomado en Filosofía en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya e investiga sobre temas de epistemología, ética y filosofía de la educación.

E-mail: dedocurvo@hotmail.com, alromero@uarm.edu.pe

Esto se verá claramente con los manuales o materiales de enseñanza que, por ser tomados como única referencia teórica de los contenidos que se quieren transmitir (producto de la negligencia de muchos docentes) o por ser desligada su elaboración de su enseñanza, no permiten una reflexión crítica de lo que se va enseñar y evaluar, convirtiéndose el docente (consciente o inconscientemente) en un técnico de la educación que reproduce una concepción de la educación muchas veces ajena y anula la participación crítica de sus estudiantes en ese saber ya que, como diremos en las líneas siguientes, “la instrucción es un proceso objetivo cuyo tratamiento no puede serlo”.

Palabras clave: Instrucción, educación, racionalismo crítico, racionalismo instrumental, material de enseñanza.

ABSTRACT

The main purpose of this article is to show the consequences that has the instruction in the educational process related to both epistemological and ideological levels. As we can see, the process of knowledge is supposed to cancel critical participation of teachers if it is not totally clear before it is become teaching material for schools. We can see that direction implies one attitude facing of knowledge according to the way that it is acquired, communicated or simply created in this process. It is also about a world vision and a social and a cultural reality and, consequently, what a human being needs. If we cannot understand this part, the instruction in the educational process will become a main part in traditional education because it will infer not only a learning imposition that it is believed to be objective and invariable but also a group of interests related to a predominant ideology. This can be clearly seen in teaching materials which are taken as the only theoretical reference of contents to be acquired (consequence of neglectful teachers) or to be separated from their teaching process. This situation does not allow the development of a critical thinking about what teachers need to teach or to evaluate. As a result, teachers (conscious or unconsciously) become tools that not only produce concepts of education disconnected from what classroom teaching process means but also eliminate students' critical thinking during this

process. In short, as it is mentioned later: "Instruction in education is an objective process which its acquirement cannot be".

Keywords: Instruction, education, critical thinking, knowledge acquisition, teaching materials.

I. INTRODUCCIÓN

Resulta significativo observar que la reciente literatura pedagógica, en su afán de criticar a la llamada "Educación Tradicional", ha intentado desligarse del concepto de *instrucción* al considerarla como parte de su terminología. Se ha considerado a la instrucción simplemente como el referente de una educación tan desfasada como autoritaria, y cuyos planteamientos son incongruentes con las nuevas teorías del aprendizaje. Sin embargo, contrarios a lo que algunos autores creen, este concepto nos permite reflexionar sobre el proceso mismo de la transmisión de contenidos que se realiza en las aulas y manifiesta implícitamente una serie de supuestos epistemológicos e ideológicos.

En primer lugar vamos a considerar las implicancias epistemológicas que tiene la instrucción dentro de la práctica educativa. Para ello recurriremos a lo que en la Teoría de la Ciencia se ha llamado "racionalismo crítico". En segundo lugar, veremos las implicancias ideológicas que tiene este proceso de instrucción en las escuelas y que se desarrolla en lo que los teóricos críticos han denominado "racionalismo instrumental". Por último, se harán algunas consideraciones sobre otras formas más valiosas y críticas de instrucción que posibiliten una genuina educación integral.

II. INSTRUCCIÓN: IMPLICANCIAS EPISTEMOLÓGICAS

El término instrucción, según el diccionario de la *Real Academia Española de la Lengua* se define como "el caudal de conocimientos adquiridos" y más precisamente como la acción de instruir, es decir, el acto o proceso de "comunicar sistemáticamente ideas, conocimientos o doctrinas". De acuerdo a su origen latino (*instructio*, -ōnis), del cual se derivan los significados mencionados líneas arriba, el término instrucción está ligado esencialmente al de conocimiento, por tanto, me parece necesario partir del siguiente supuesto epistemológico: *la manera cómo los profesores transmiten los conocimientos de una determinada materia, dependerá en*

gran medida de la postura que tengan frente al conocimiento en general y, en consecuencia, de los contenidos que imparten en dicha disciplina. Resulta significativo analizar la manera cómo los educadores adoptan una postura frente al conocimiento, pues de esa forma dejarán traslucir su concepción de la instrucción, es decir, la manera de entender la transmisión de conocimientos y la metodología para adquirirlos. Un ejemplo lo vemos en la educación tradicional donde la instrucción era concebida como una imposición “sana” y “necesaria” de conocimientos, al ser ellos objetivos y unívocos en su científicidad. No me refiero aquí de la transmisión de hechos y sucesos incuestionables (digamos “Lima es la Capital del Perú” o “Lima fue fundada en 1535”) sino aquella sometida a una argumentación científica, o mejor dicho a una argumentación racional, para establecer su relativa validez.

La transmisión acrítica de los contenidos se debía a que ellos eran en sí incuestionables ya que la ciencia era supuestamente capaz, por su método y su acoplamiento absoluto a la realidad, de darle el rótulo de “verdadera” e “invariable” en su formulación.

El siglo pasado ha dado muestra de la necesidad de asumir una postura crítica frente al conocimiento científico, el llamado “racionalismo crítico”, sometiendo toda teoría a un contraste permanente (interno y externo), fijando sus propios alcances y limitaciones. Lo que ahora concebimos como ciencia es aquello que es susceptible de ser falso (falsabilidad), es decir, que está sujeta a una crítica racional permanente hasta encontrar otra teoría que nos dé respuestas más satisfactorias. Considero que el asumir verdaderamente una postura crítica, y por tanto racional, frente al conocimiento influirá positivamente en la manera cómo se transmitirán los conocimientos a los estudiantes pues el aprendizaje de los mismos se deberá a un proceso dinámico donde el problematismo y los desarrollos posteriores estarán siempre presentes, no solamente como un avance positivo o aditivo de los saberes sino también como una reformulación de los supuestos básicos que nos permitan asumir distintas y nuevas posturas teóricas sobre una materia. La crítica racional permitirá una mayor comprensión de los saberes transmitidos como el desarrollo de capacidades, y no sólo la fijación de contenidos que, al no ser puestos en cuestión o al no ver sus limitaciones teóricas, serán asimilados o mejor dicho inútilmente memorizados en compartimentos cerrados sin mayor relación con otros contenidos que le permita consolidar o reformular ese saber desde una propia perspectiva.

No quiero decir con esto, sin embargo, que la postura crítica de los profesores frente al conocimiento científico haga posible que la instrucción deje de ser un cuerpo positivo de conocimientos. La selección de contenidos en el currículo básico, el tiempo que se dispone y el tratamiento didáctico que se le da a aquellos contenidos “positivizan” el conocimiento y le otorgan a la instrucción, entendido como un cuerpo de conocimientos adquiribles, su verdadero carácter. Vemos, por ejemplo, que el tratamiento didáctico de los temas hace que estos sean asequibles, es decir, explicables por medio de un lenguaje claro y sencillo, liberándolos de todo problematismo; el conocimiento con ello se hace adquirible por el estudiante siendo éste el punto de partida necesario para que el maestro pueda problematizar las nociones que ha otorgado a sus estudiantes como conocimientos previos, mostrando sus matices, sus falencias y limitaciones, asumiendo posiblemente un paradigma inicial para luego cuestionarlo y asumir posteriormente otro que tenga un mayor poder explicativo.

Lo que queremos dejar en claro aquí es que aquel cuerpo positivo de conocimientos que llamamos instrucción debe ser asumido como un conjunto limitado y simplificado de conocimientos tanto por profesores como por alumnos permitiendo entender que aquello que se transmite no son formulaciones únicas e invariables de una disciplina y, por tanto, inaceptables para ser impuestas de alguna forma.

III. INSTRUCCIÓN: IMPLICACIONES IDEOLÓGICAS

El primer apartado ha significado una serie de evidencias que todos podemos reconocer, sin embargo, aquella problematización ingenua se verá complementada con las implicancias ideológicas que pueden tener determinadas formas de instrucción. Para esto quisiera mostrar el contraste entre dos tipos de transmisión de contenidos, una supuestamente desfasada y la otra plenamente vigente pero ambas igualmente negativas y complementarias.

Vemos en la actualidad que la imposición de temas y contenidos al alumno ya no es sólo producto de una “Sociedad Cerrada” que acepta un solo tipo de verdad, concebible y manejable por sus instituciones, sino también por la negligencia y descuido de muchos docentes en su hacer pedagógico. Vemos que la imposición de contenidos no se debe únicamente en la creencia de una verdad objetiva e invariable que nos

lleva a tener el “deber” de transmitirlo a las siguientes generaciones, sino también por la negligencia de muchos profesores al manejar un solo texto o manual que, siendo tomada como única referencia para los distintos saberes que se desean transmitir, anulan la participación crítica de los estudiantes y por tanto otras posturas teóricas sobre el mismo contenido. Esto resulta aún más grave si tomamos en consideración lo siguiente: que la imposición que ejerce el profesor al manejar un solo texto se da más allá de si éste (el libro) haga converger distintos enfoques teóricos sobre el tema (virtud y mérito del que ha hecho el libro). La transmisión de contenidos de este libro no dejará de ser una instrucción inflexible e impuesta porque no ha habido una participación crítica del mismo profesor en la enseñanza de estos temas. En ambas formas negativas de instrucción, tanto en la que se cree transmitir un conocimiento cierto e inobjetable como en el hecho de transmitir conocimientos a partir de una sola fuente, sólo llevará a dogmatizar el saber y existirán en ellos una serie de supuestos ideológicos que cabe aquí analizar.

Si bien la transmisión impuesta por la negligencia del docente es una forma llamativa de instrucción, es principalmente la primera la que tiene mayores implicancias ideológicas. Se dice que “supuestamente” existe esta imposición de saberes en determinados ámbitos informales (dígase el llamado “currículum oculto” en las relaciones del aula) cuando en realidad se da en todas las dimensiones de la vida cultural incluida la ciencia, entendida también como una manifestación de la cultura, pues la sociedad busca reproducirse a sí misma y los grupos dominantes buscan legitimar sus valores e intereses a través de ella. La primera forma de instrucción se corresponde con lo que la Pedagogía Crítica ha denominado “la ideología de la gestión y el control” y lo que la Escuela de Frankfurt ha llamado “racionalidad instrumental”.

El conjunto de materiales y contenidos que se deben transmitir a los estudiantes son siempre “un conjunto de presupuestos del mundo, un conjunto de intereses”. Por lo tanto admitir una determinada selección de contenidos significa la legitimación de la ideología vigente y del grupo social dominante. Pero, ¿cómo se produce esa legitimación? Podemos verlo claramente en la relación que asumen los profesores con sus materiales de enseñanza (manuales), y que se debe muchas veces a la negligencia descrita líneas arriba. La tendencia dominante busca desligar la creación efectiva de los materiales educativos de su enseñanza y la

actitud de los docentes refuerzan tal intención. La reflexión crítica sobre los materiales que se otorgarán, las decisiones que se tienen que hacer sobre lo que se va enseñar y evaluar queda establecido de antemano por el material que se ha entregado. El profesor cumple el rol de un técnico que debe hacer suya una selección de temas ajeno a cualquier decisión razonada de su parte. La racionalidad reflexiva y crítica del educador queda reducida a una racionalidad instrumental donde la eficiencia y la eficacia es el eje directriz de las relaciones sociales, excluyendo de plano una crítica sobre un estado de cosas que se consideran invariables y donde al profesor y los estudiantes tienen que adaptarse. En otras palabras, la reflexión pedagógica del maestro queda anulada por un sentido de lo práctico que encierra en ella misma una ideología y que el que la reproduce (el docente) no puede palpar, ¿cómo puede notar una incongruencia entre lo que enseña y lo que piensa de la educación si esta concepción, su concepción, no existe? Todo queda a manos de una teleología ajena, afín o no a lo que él solamente intuye por una educación integral, o lo que podemos entender por ella, algo verdaderamente acorde a las necesidades espirituales, culturales y sociales de un individuo.

La instrucción se convierte en este punto en el “principio estructurador” sobre el que gira el conjunto de relaciones que se producen en el aula y donde profesor y estudiante son incapaces de cuestionar y reformular los contenidos programados con anticipación.

IV. CONCLUSIÓN

En este ensayo me he propuesto dar una idea mucho más amplia de lo que es la instrucción, sin restringirla a lo que es, o lo que se cree que es, la educación tradicional. Si bien es un cuerpo positivo de conocimiento (al ser sometido a un tratamiento didáctico que lo aleja de su formulación teórica inicial) no quiere decir esto que deba ser un conjunto de conocimientos determinados de modo a priori, ya sea por posturas ingenuas que consideran a un determinado tipo de conocimiento como infalible e invariable, ni por discursos que buscan legitimarse con conocimientos y prácticas educativas que fomente una actitud acrítica frente a una realidad social determinada.

Debemos considerar a la instrucción como un proceso objetivo cuyo tratamiento no puede serlo. Conlleva a una serie de implicaciones

psicológicas, sociales, culturales y epistemológicas, donde una constante interacción y crítica se hacen necesarias. Es posible llegar a formas beneficiosas de instrucción donde los contenidos que se imparten sean sometidos a una reflexión responsable por parte del docente, capaces de ser cuestionados y reformulados, promoviendo así un ambiente crítico en las relaciones dentro del aula.

BIBLIOGRAFÍA

De La Cruz Quintanilla, Luis (2006). *Glosario de educación*. Biblioteca Nacional del Perú. Lima,

Giroux, Henry A. (1990). *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Edit. Paidós Ibérica. Madrid

Hernández Fernández, Lissette Romero Borre, Jenny y Bracho Rincón, Neida "Tesis básicas del racionalismo crítico". *Cinta de Moebio* N.º 23. Septiembre 2005. Facultad Ciencias Sociales. Universidad de Chile <http://www.moebio.uchile.cl/23/hernandez.htm>

Popper, Karl R. (1994). *La lógica de la investigación científica*. Madrid, Editorial *Tecnos*,

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima segunda edición. Madrid.

Romero Meza, Alex "Paralelismos entre la educación, la ciencia y la cultura". En *Investigación Educativa* Año 9. N.º 16, Diciembre 2005, pp. 155-161. Revista del Instituto de Investigaciones Educativas. Facultad de Educación, UNMSM. Lima.

Weston, Anthony. *Las claves de la argumentación*. Editorial Ariel.2001.

NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS

Investigación Educativa es la revista de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Es una publicación de periodicidad semestral y sus artículos son arbitrados. La revista tiene como objetivo la publicación de la producción científica y/o humanística en el campo de la educación.

INSTRUCCIONES PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

1. Los textos deben ser originales e inéditos.
Los artículos originales y/o científicos deberán mencionar en el resumen además de las ideas principales, el/los objetivos, metodología y conclusiones más importantes; los cuales serán luego explicados detalladamente en el desarrollo del artículo y precedidos de una introducción. El desarrollo del artículo tendrá en consecuencia la siguiente forma:
 - Introducción
 - Objetivos del estudio
 - Material y Método
 - Resultado
 - Discusión
 - Conclusiones
 - Agradecimiento (si es el caso)
 - Referencias bibliográficas
2. Los textos serán redactados en español, pudiendo ser redactados además en inglés.
3. Todos los artículos presentados serán sometidos a evaluación a cargo del Comité evaluador; considerándose criterios de evaluación relacionados con el contenido temático y con el formato.
4. Los criterios relativos a la evaluación del contenido tienen en cuenta:
 - Importancia del tema, pertinencia, actualidad y originalidad.
 - Rigurosidad y veracidad en el manejo del tema.
 - Claridad, coherencia y corrección en la expresión.
5. Los criterios relativos al formato tienen en cuenta lo siguiente:
 - Extensión mínima de 4 páginas; tamaño de letra N° 11. Deben enviarse dos ejemplares y estar impresos en papel bond blanco A-4 en una sola cara, a doble espacio y con márgenes a los costados de 3 cm.
 - El texto debe ser entregado, también, en soporte digital, en programa Word para Windows 2000 o XP. El tipo de letra es Times New Roman,.

- El título del artículo en castellano deberá ser escrito al inicio de la primera página y aparecer debajo, el título del artículo en inglés.
- El nombre y apellidos completos del autor o autora deberán aparecer debajo del título del artículo.
- A pie de página de la primera página deberán escribirse datos del autor como institución a la que pertenece, cargo en esa institución y correo electrónico.
- Al inicio de cada artículo y después del título deberá aparecer un breve resumen del artículo en castellano, con una extensión máxima de 12 líneas y luego la traducción de ese resumen en inglés (abstract).
- A continuación del resumen deberán escribirse las palabras claves del artículo en castellano y a continuación del "abstract" deberá escribirse la traducción de esas palabras en inglés.
- Los artículos pueden contener cuadros estadísticos, diagramas, gráficos, dibujos o fotos, siempre que estos sean pertinentes al tema tratado y que evidencien una alta resolución (500 dpi) y claridad.
- Al final de cada artículo deberán considerarse las referencias bibliográficas y ellas deberán regirse de acuerdo al formato APA Quinta Edición.
- Los artículos elaborados por autores externos a la Facultad de Educación, deberán ser enviados al Instituto de Investigaciones Educativas (IIE). Al correo electrónico iiedu@unmsm.edu.pe