



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

REFLEXIONES CRITICAS EN TORNO
A LA DOCENCIA

ADRIAN DE ANDA GUTIERREZ
GIL MARINES PIZANA
GLADIS GONZALEZ NIÑO
IRMA EDEN GARCIA GUERRERO
JUAN ALFREDO BOTELLO NAJERA

PIEDRAS NEGRAS, COAHUILA, 1995



**UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL**

UNIDAD
05C

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA



**REFLEXIONES CRITICAS EN TORNO
A LA DOCENCIA**

**ADRIAN DE ANDA GUTIERREZ
GIL MARINES PIZAÑA
GLADIS GONZALEZ NIÑO
IRMA EDEN GARCIA GUERRERO
JUAN ALFREDO BOTELLO NAJERA**

**TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TITULO
DE LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA**

PIEDRAS NEGRAS, COAHUILA

1995

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Piedras Negras, Coahuila., a 11 de Agosto de 1995

C.C. PROFRES.
ADRIAN DE ANDA GUTIERREZ
GIL MARINES PIZANA
GLADIS GONZALEZ NIÑO
IRMA EDEN GARCIA GUERRERO, y
JUAN ALFREDO BOTELLO NAJERA

P r e s e n t e s :

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado:

"Reflexiones críticas en torno a la docencia",
opción Investigación Documental, a propuesta de la asesora C. Profra. Belem Aguirre Lagunes, manifiesto a ustedes que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto - por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se les autoriza a presentar su examen profesional.

A t e n t a m e n t e
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

PROFR. MANUEL O. VILLALOBOS
Presidente de la Comisión de Titulación
de la Unidad UPN-053



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL
UNIDAD 053
PIEDRAS NEGRAS

ALCA 29/X/95

Con gran cariño
a nuestras familias
por el apoyo brindado
y así poder alcanzar
la meta deseada.

A nuestros asesores,
por compartir sus conocimientos
y dar luz
a nuestro entendimiento.

La superación
amerita esfuerzo, sacrificio y voluntad
para hacer las cosas.

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
PORTADILLA	I
DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION	II
DEDICATORIA	III
TABLA DE CONTENIDOS	IV
INTRODUCCION	1
CAPITULO I	2
OBJETO DE ESTUDIO	2
A. Planteamiento del problema	2
B. Justificación	3
C. Objetivos	4
D. Delimitación	5
CAPITULO II	7
ANALISIS DE LA PRACTICA DOCENTE	7
A. Reflexiones críticas en torno a la docencia	7
B. Análisis institucional de la escuela	8
1. Concepciones generalizadas sobre docencia	13
2. Las concepciones de aprendizaje y enseñanza en profesores y alumnos	17
3. Concepciones a partir de la didáctica crítica	19

	Página
C. Las relaciones interpersonales y la <u>internalización</u> de contenidos en el aula	24
D. La relación pedagógica y las pautas de relación social	25
1. La escuela y los procesos de enajenación	26
2. El vínculo de dependencia profesor-alumno	29
3. La práctica docente	33
a. La práctica docente; una realidad ignorada	34
4. La relación pedagógica en la didáctica crítica	46
E. El problema de la relación teórico-práctico	51
F. La transmisión de los contenidos y la selección de la metodología educativa	62
1. Relación cognitiva	63
2. Contenido-método	67
CAPITULO III	71
LA ACTIVIDAD DEL NIÑO Y LA INSTRUMENTACION DIDACTICA	71
A. La instrumentación didáctica del trabajo en el aula	71
1. La instrumentación didáctica y las actividades de aprendizaje	72
B. La evaluación de los aprendizajes y sus aplicaciones educativas y sociales	77

	Página
1. Características de la evaluación de los aprendizajes	79
a. La evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje	83
2. Evaluación con referencia a la norma	88
a. Algunas características de la evaluación con referencia a la norma	93
b. Propósitos de la evaluación con referencia a la norma	95
C. Interpretación de resultados de esta práctica de la evaluación	97
3. Características de la evaluación con referencia al criterio	99
a. Propósitos de la evaluación con referencia al criterio	101
b. Propuesta de operacionalización de la evaluación con referencia al criterio	102
c. Definición de los criterios y dominios	103
d. Selección de contenidos curriculares	104
e. Selección y/o planeación de los instrumentos de evaluación	105
f. Análisis e interpretación de resultados	106
i Al inicio del curso	106
ii Durante el curso	106

	Página
iii Al término del curso	107
4. Implicaciones educativas y sociales de la evaluación	107
a. Evaluación con referencia a la norma	108
b. Evaluación con referencia al criterio o dominio	111
D. El perfil del docente	115
1. La nueva función del docente	115
2. El papel del docente en la calidad de la educación	117
3. Condiciones de actualización y superación	118
4. Un nuevo sistema de trabajo en la modernización educativa	126
a. Formación y actualización de los maestros	127
b. Características de la modernización de la educación básica	128
CAPITULO IV	129
CONCLUSIONES	129
A. Conclusiones	129
GLOSARIO	133
BIBLIOGRAFIA	136

INTRODUCCION

Algunos de los obstáculos que impiden al profesor analizar - los factores que inciden en la calidad y efectividad del trabajo con los alumnos y, sobretodo, apreciar los resultados de la escuela como formadora de las nuevas generaciones, son los procedimientos rutinarios y costumbres que tradicionalmente se han consolidado en la práctica educativa.

Al realizar un análisis, hemos concretado que la escuela, y en particular, la práctica docente, requieren transformarse. En la primera; deben superarse los modelos que enfatizan la mera - transmisión de la cultura para cambiar a una visión que propicie la asimilación y participación transformadora de los educandos.- En la segunda, es necesario modificar los fundamentos que se tienen del aprendizaje y la enseñanza; replantear la relación maestro-alumnos en la práctica; e incorporar los avances científicos y tecnológicos en la selección de alternativas metodológicas - orientadas a mejorar el proceso educativo.

Una verdadera innovación pedagógica se da siempre de manera gradual; por tanto, es pertinente considerar y programar los momentos de reflexión necesarios para que se genere la modificación de actitudes y de acciones.

CAPITULO I

OBJETO DE ESTUDIO

A. Planteamiento del problema

En el curso de este siglo, la educación ha sido el soporte fundamental de las grandes transformaciones nacionales. A través de ella, cada avance de importancia ha penetrado en el tejido social diseminando sus beneficios e iluminando las perspectivas de mejoramiento individual y colectivo. Hoy, nuestra generación tiene la responsabilidad histórica de cimentar las bases educativas para el México venidero. Ello, ha reclamado impulsos vigorosos y cambios profundos que permiten a la educación continuar siendo palanca decisiva en la integración nacional, sustento importante del desarrollo económico y fuente común de bienestar, democracia y justicia social.

Este diagnóstico situacional nos marca la pauta para identificar alguna situación digna de ser tratada.

El análisis anterior nos ha llevado a plantearnos las siguientes interrogantes:

- ¿Qué aspectos y/o factores es necesario considerar en la reflexión sobre la calidad de la práctica docente?

- ¿Cómo influye la relación maestro-alumno en el mejoramiento

to del proceso enseñanza-aprendizaje?

Con el presente trabajo, se pretende desarrollar cada uno de los puntos contemplados en la tabla de contenidos y que corresponden al quehacer cotidiano que titularemos: Reflexiones críticas en torno a la docencia.

Asimismo esperamos que esta investigación contribuya a la búsqueda de una docencia más benigna y más dinámica, no sólo para aquel que la practica, sino también para el que la recibe, por lo tanto compañeros maestros, los invitamos, a que sigan investigando y aportando ideas renovadoras para que el trabajo que desempeñamos sea más agradable y fructífero.

B. Justificación

Esta problemática se plantea con el propósito de que mediante el análisis crítico del trabajo cotidiano del maestro se mejore nuestra práctica docente, ya que consideramos que es muy importante que el docente reconozca el conflicto y la contradicción como factores de cambio, utilizando estas vías se puede anhelar la superación y transformación de la escuela.

Dada esta situación, consideramos que los educadores debemos tener conciencia, así como una visión clara y precisa de las necesidades y exigencias de esta sociedad que se encuentra en constante evolución.

Es importante mencionar que el mentor adquiere concepciones que muchas veces no van de acuerdo a la realidad del entorno don

de se presta el servicio, por lo consiguiente, un buen maestro - deberá abrir sus posibilidades de opción, y de actualización en el manejo de conceptos.

Por ende, tenemos que impulsar una reflexión de nuestra práctica docente como elemento de vital importancia para superar la rutina de la clase, ya que puede impedir continuar con la senda de superación profesional como una garantía, a la valiosa misión que tenemos encomendada, pues de no entenderse o explicitarse ampliamente las bases teóricas que hay detrás de la acción educativa, se limita la crítica a las técnicas y procedimientos que pretenden mejorar el nivel de la calidad docente.

Con este trabajo no pretendemos criticar la labor del docente ni siquiera como buena o mala, sólo trataremos de fortalecer el conocimiento de los elementos que tienen ingerencia en el proceso enseñanza-aprendizaje.

C. Objetivos

El autoanálisis del papel que desempeñamos ante la sociedad, el saber adecuar los contenidos programáticos, además de enriquecer las interrelaciones en el ámbito escolar son algunas de las principales metas que todos los docentes debemos trazarnos para elevar la calidad de la educación.

Por esta razón, sugerimos los siguientes objetivos:

- Interesar al maestro a que ubique la práctica docente, hacia un conocimiento científico.

- Retroalimentar la metodología que se utilice para el fortalecimiento de la práctica docente.

- Aportar algunos elementos conceptuales para que los docentes puedan realizar un análisis crítico de sus concepciones intuitivas o formales sobre aprendizaje, enseñanza, investigación, conocimiento, método, etc.

- Ubicar el problema de la disciplina como correlativo al problema de autoritarismo en la escuela y como resultado de la institucionalización de roles y funciones.

- Recuperar la relación dialéctica entre aprendizaje y enseñanza, que debe existir entre teoría y práctica.

- Plantear algunas consideraciones sobre didáctica que denominamos crítica, como punto de partida para la construcción de una alternativa que aborde la dialéctica de los procesos educativos.

- Concientizarnos de lo importante que es modernizar las formas de enseñanza actualizando los métodos y procedimientos utilizados en el binomio enseñanza-aprendizaje.

- Dejar a un lado la apatía y las costumbres tradicionales para que éstas sean sustituidas por otras más dinámicas y capaces de armonizar las relaciones interpersonales.

D. Delimitación

La docencia es, sin lugar a dudas, una labor que exige a quien la practica, una constante reflexión, en cuanto a los con-

ceptos teórico-prácticos que maneja, y que de alguna manera vien a determinar el perfil del maestro.

El sentido que se le da a la práctica docente, al proceso de enseñanza, a la educación misma, a la metodología, a los procedimientos, a los contenidos, a la relación maestro-alumno y a la transmisión de contenidos, definen de alguna manera el triunfo o el fracaso de la educación.

Por ello, nos hemos permitido realizar un sondeo en cuanto al manejo de estos conceptos, para establecer más claramente la situación actual de la educación.

Para tal fin, encuestamos algunos compañeros que laboran en centros educativos diferentes, con el propósito de conocer las bases teórico-prácticas que moldean su perfil como docentes y que en lo particular les caracteriza.

Asimismo la docencia no es un trabajo que pueda mantenerse al margen de las exigencias de la evolutiva sociedad en que vivimos, por esta razón quienes la ejercen se ven obligados a buscar constantemente diversas alternativas que le ayuden a realizar con mejores resultados esta tarea tan delicada e importante como es la educación.

CAPITULO II

ANALISIS DE LA PRACTICA DOCENTE

A. Reflexiones críticas en torno a la docencia

La reflexión es el riguroso análisis de la práctica que realiza el profesor con la finalidad de orientar su quehacer cotidiano, es una vía muy importante para lograr que el proceso tiene que ubicarse en el marco de la institución, porque ésta, como producto social, regula las acciones que se cumplen en el aula.

El conflicto y la contradicción están presentes en los procesos de la vida escolar y de la sociedad. Maestros y alumnos participamos en esos procesos, aunque no seamos conscientes de su existencia.

Una didáctica crítica requiere que el maestro reconozca al conflicto y la contradicción como factores de cambio, para buscar, a partir de ello, vías para la superación y transformación de la escuela. A veces los alumnos se muestran más sensibles que los maestros, y perciben más claramente los conflictos y contradicciones de la institución, porque sobre ellos recaen directamente las consecuencias.

Un análisis crítico de nuestras concepciones y acciones docentes, de las interacciones que promovemos en el aula, de nues-

tras formas de transmisión del conocimiento y los procesos de -
institucionalización, nos permitirá tener conciencia de las con-
tradicciones en que como profesores nos vemos involucrados y así
orientar nuestra acción docente, nuestra intención es promover -
este análisis y contribuir a ese proceso de transformación que -
deseamos para la escuela. (Ver página No. 9)

B. Análisis institucional de la escuela

La tarea inicial consiste en ubicar nuestra acción en la es-
cuela tomando ésta como institución inmersa en el conjunto de lo
social.

Como un primer paso en la tarea de análisis de nuestras con-
cepciones podemos preguntarnos:

- ¿Las concepciones que alumnos y profesores tenemos sobre -
la docencia son resultado de un proceso de institucionalización?

- ¿De dónde provienen las nociones que tenemos sobre aprendi-
zaje y enseñanza?

- ¿Qué relación existe entre nuestras concepciones y nuestro
quehacer cotidiano?

Podemos darnos cuenta de que las concepciones que sustenta -
el profesor no son espontáneas; han sido promovidas directa o in-
directamente por la sociedad.

La escuela, cristalización de institucionalización, es-
un conjunto de convenciones establecidas socialmente -
que se han convertido en normas o principios cuya apli-

En este problema, se abordan tres que son básicos, los cuales enfrenta el profesor directamente en el aula. - Y que, en la búsqueda de soluciones efectivas, deben ser vistos por sus connotaciones institucionales y sociales.

Las concepciones del docente sobre el aprendizaje y las determinaciones en su práctica. Las relaciones interpersonales que se suscitan en el aula.

La transmisión de los contenidos culturales y la selección de la metodología educativa.

cación es rígida e impersonal: un edificio especial, - un salón numerado, un horario establecido, una materia-concreta que aprender o que enseñar, un programa esta-blecido, un conjunto de relaciones jerárquicas, muchas-normas que acatar (para cada clase, para conducirse, pa-ra evaluar, etc.); roles que asumir (alumno-subordina-do, profesor-autoridad-modelo); funciones que cumplir - (alumno-aprender-obedecer, profesor-enseñar-dirigir), - son aspectos que profesores y alumnos viven diariamente en la escuela. (1)

Resulta imprescindible el análisis de estas institucionaliza-ciones si queremos avanzar en el proceso de conocimiento de lo - educativo y, en particular, en la comprensión del papel que jue-gan nuestras concepciones pedagógicas.

Este tipo de análisis fue iniciado en Francia por los creado-res de la pedagogía institucional, corriente que hace aportacio-nes fundamentales de las cuales a continuación hablaremos.

Jacques Guigou, al referirse a la escuela nos dice:

Escuela-cuartel, institución-casa, autoritarismo de los maestros, represión administrativa, programas conformis-tas, difusión de la ideología de la clase dominante, la escuela contemporánea presenta todos los síntomas de - una institución burocratizada, es decir, alienada y - alienante. (2)

En esta línea podemos decir que la labor del docente es un - conjunto de institucionalizaciones que tiene lugar en el aula; -

(1) GUIGOU, Jacques. La pedagogía institucional. Barcelona, Ed.- Granica, 1977, p. 99

(2) Ibid. p. 218

se pasa lista, pidiendo que se responda ¡presente! (uno de los tantos rituales que se dan en el aula); el profesor de sillas clavadas en el piso; se exponen o se dictan los mismos apuntes todos los años (o se reproducen en fotocopia, con un afán de modernización); se utilizan los mismos procedimientos y técnicas de enseñanza, sobre todo aquellos que garantizan la disciplina y por ende la pasividad. En un intento de superación se adoptan algunos procedimientos que están de moda, que promueven la actividad pero que no alteran los roles ni las relaciones de poder en el aula.

El dogmatismo, como un obstáculo de conocimiento está fuertemente arraigado y se esfuerza permanentemente a través del conjunto de lo instituido.

La labor docente está regulada, sobredeterminada por el conjunto de lo escolar y lo socialmente instituido. A este respecto, Lapassade, uno de los principales exponentes de la pedagogía institucional, afirma que -la escuela es una institución social regida por normas atinentes a la obligación escolar, los horarios, el empleo del tiempo, etc.- por consiguiente, la intervención pedagógica de un docente (o un grupo de docentes) sobre los educandos, se sitúa siempre dentro de un marco institucional: aula, escuela, liceo, facultad, pasantía o prácticas. (3)

El análisis institucional tiene que abordar -lo instituido y lo instituyente- que determinan a la docencia.

Lo instituido es lo establecido, el conjunto de instituciona

(3) LAPASSADE, G. La transformación de la burocracia. Barcelona, Ed. Granica, 1977, p. 218

lizaciones que norman la vida dentro de la clase, de la escuela, e inclusive en la sociedad misma. Sin embargo, como la acción educativa está inserta en procesos dinámicos (lo instituido llega a convertirse en tal, por los procesos de institucionalización), también hay que considerar lo instituyente, o sea el ingrediente dialéctico, los procesos que desembocan en la consolidación de las nuevas producciones sociales.

Hablar de sociedad y de educación es hablar de historia, y en los procesos históricos los elementos instituyentes son fundamentales, pues en ello reside la posibilidad de cambio.

Tales actos instituyentes sólo pueden servir para desarrollar los gérmenes de otras relaciones con las instituciones, que transformarán las bases de la educación institucionalizada.

Hemos insistido en que lo institucional determina nuestro quehacer docente; sin embargo, considerar lo instituyente nos permite pensar en la creación de las condiciones necesarias para el cambio a partir de las contradicciones, en la intervención de profesores y alumnos en sus centros de trabajo para que las instituciones adquieran otra estructura y los procesos históricos no se interrumpan.

Estamos de acuerdo con Jacques Guigou en que la tarea colectiva a la que deseamos contribuir, consiste en hacer evidentes las condiciones necesarias para que el análisis institucional pueda llevar a una transformación de nuestras instituciones, es decir, al descubrimiento del significado de la institución, ámbito de la ideología dominante, pero también, y al mismo tiempo so

porte de todas las emergencias -reales imaginarias y simbólicas- de los instituyentes-.

1. Concepciones generalizadas sobre docencia

Como nos hemos propuesto la tarea de rebasar nuestras concepciones pedagógicas falseadas, es determinante el cuestionamiento de aquellas que explícitamente se sostienen o de las que se en - encuentran implícitas en el quehacer docente.

Encontramos que tradicionalmente se diferencia al alumno y - al profesor y que, al primero se le pide que aprenda y al segundo que enseñe.

El aprendizaje queda reducido al aula, y se traduce en memori - zación de nociones, conceptos, principios e inclusive procedimi - mientos (preestablecidos en un programa a cumplir), que serán repr - oducidos -sobre pedido- en la clase o en los exámenes y que, - por lo mismo, el aprendizaje puede concebirse como un proceso meca - nico.

La acción del maestro, centrada en los contenidos, consiste en hacerlos llegar al alumno (escribir en el pizarrón, dicta, ex - plica o expone, reparte fotografías, demuestra, etc.) y en disponi - ner actividades que promuevan la retención memorística y su verifi - cación, tales como copiar, responder a cuestionarios, repetir, imitar, exponer lo entendido oralmente o por escrito, etc., es - decir, se apoya en la utilización de técnicas para fijar y evoc - ar los contenidos. Ahora bien, ¿qué concepciones subyacen en -

estas acciones?

El profesor y el alumno, a pesar de ser sujetos diferenciados, se perciben como elementos complementarios, uno posee el saber y el otro lo necesita; uno entrega, el otro recibe.

Se considera al que enseña como la autoridad (que le es conferida por el saber que posee) que decide, otorga, concede, y al que aprende, como un recipiente más o menos vacío y esterilizado al que hay que llenar, al que hay que convertir de ser natural - en ser social por un proceso de codificación del hombre.

El proceso de conocimiento queda reducido a la aprehensión de los objetos a través de los sentidos, al acto mecánico de apropiación de la realidad, de una realidad inmutable, fragmentada en comportamientos estancados, inconexos y divorciados de la acción del hombre. Más adelante retomaremos este problema.

También nos encontramos con profesores interesados en su trabajo que, inspirados en informaciones de -actualidad- difundidas a través de orientaciones oficiales, cursos de didáctica, sugerencias de compañeros, programas educativos televisados, bibliografías accesibles dirigidas con una tendencia tecnológica y propiamente referidas a la tecnología educativa, han participado en la introducción de innovaciones en la escuela y en el aula.

La programación por objetivos conductuales, los criterios de eficiencia para la evaluación, la atomización de objetivos contenidos y actividades educativas, la taxonomía de los aprendizajes, la utilización de textos programados, son ejemplos de algunas de estas innovaciones, que se fundamentan en afirmaciones como las-

siguientes: Los objetivos, por denotar explícitamente la conducta que se quiere, están a la vista del maestro, del estudiante y de quien lo desee.

El maestro es un ingeniero conductual. La conducta de los individuos cambia a ritmo distinto y distintos estudiantes necesitan un lapso diferente para cumplir.

Diferentes reforzadores ponen en marcha la conducta de los individuos. Enseñar significa cambiar a la gente. Se evalúa la enseñanza por el cambio ocurrido en la conducta del estudiante:— Cuan abundante o cuan limitado haya sido el cambio, ocurrido en cierto lapso y si va siguiendo o no la dirección correcta hacia los objetivos enunciados.

La tecnología educativa se apoya en la concepción de que el aprendizaje es una modificación de la conducta observable y particularizada, susceptible de ser provocada y controlada (objetiva), argumentando que sus procesos internos no son mediables y — por tanto no son controlables; hace a un lado o desconoce, la importancia de los procesos inconscientes de la conducta.

La enseñanza se centra en el reforzamiento de las conductas— y, en consecuencia, en la programación de las circunstancias contingentes.

El profesor dispone las acciones para lograr la conducta deseada, (ingeniería conductual) y tiene como principal función el control de estímulos, conductas y reforzamientos, aunque la más sofisticada tecnología pretende llegar a prescindir del profesor. Por su parte, el alumno se somete a la tecnología, a los —

programas creados para él (supuestamente acordes con su ritmo - personal de trabajo y con sus diferencias individuales), así como a los instrumentos de enseñanza -libros, máquinas, procedimientos y técnicas- en pocas palabras, a la ideología del individualismo y la naturalidad.

El hombre, para la tecnología educativa, es un objeto a manejar, se dispone de él, de su conducta; se le moldea científicamente, se le vuelve eficiente como individuo y se le impulsa a competir con otras y con él mismo.

En esencia, el acto cognoscente sigue siendo el mismo, existe una realidad dada, objetiva, que el sujeto debe captar. La tecnología es el medio para ello, ofrece los instrumentos para este acercamiento presumiblemente neutral (que no lo es, porque la tecnología educativa como corriente, está inscrita en un proyecto político).

Ya hemos dicho que se trata de innovaciones y nos atrevemos a afirmar que tiene un sentido de modernización en virtud de que, como podemos ver, al promoverlas no se resuelven los problemas de fondo, pues no hay cambios radicales y no se logran superar las concepciones mecanicistas del conocimiento.

No podemos dejar de considerar los aspectos ideológicos implícitos en las conquistas de aprendizaje y enseñanza imperantes, que garantizan su permanencia entre los profesores y alumnos. En este sentido se plantea que toda una concepción de la producción de conocimientos y de sus formas específicas e institucionalizadas de apropiación se ha filtrado a nivel ideológico-

de las distintas áreas y niveles de la educación, impregnando un tipo de discurso pedagógico, una forma de entender el aprendizaje y los mecanismos que lo configuran.

Las concepciones tradicionales de aprendizaje insisten en la aprehensión de la realidad, esta sola frase tiene graves connotaciones: la realidad (social) está ahí inmutable, estática, establecida y el acercamiento del aprendizaje es para hacerla suya a través de una captación sensorial que implica una actividad de apropiación (de adaptación o integración); el objeto de conocimiento es una fracción de esta realidad que se aborda para extraer de ella su esencia, en eso radica la significatividad del conocimiento. Es claro que la relación cognitiva y por tanto el aprendizaje, es visto como un proceso individual -un sujeto que se relaciona con el objeto de conocimiento-, en consecuencia, también los instrumentos de conocimientos se diseñan para ser utilizados por individuos.

2. Las concepciones de aprendizaje y enseñanza en profesores y alumnos

Cuando se le ofreció el puesto tal vez pensó que la tarea sería difícil, pero no se imaginó que lo fuera tanto. Es consciente de que la realidad pedagógica tiene como propósito la enseñanza y el aprendizaje de contenidos culturales; conoce su materia (cuando menos eso cree) y los alumnos están quietos, desinteresados, ausentes; empiezan a exigir, o a faltar, sin más a

la clase. Piensa que le hace falta instrumentos, que las técnicas que utiliza no son eficaces, que requiere de otras nuevas y que al contar con ellas sus problemas se aminorarán o desaparecerán.

El profesor reduce la problemática educativa a los acontecimientos del aula y olvida que la escuela es una institución, lo que implica que el acontecer de la clase, en la relación pedagógica misma, encontramos actos, roles, contenidos y normas, instituidas, definidos previa e independientemente en ella y que la sobredeterminan.

La experiencia escolar ha mostrado vivamente a profesores y alumnos qué es la enseñanza y qué es el aprendizaje; cuáles son los roles específicos de aquellos, el manejo del poder, las jerarquías, las normas, etc.

En el mayor número de los casos, los profesores son profesionistas que se dedican a la docencia, apoyados en la preparación y conocimientos propios de su especialidad, y su acercamiento a los grupos de alumnos está condicionado por concepciones docentes intuitivas apoyadas en el sentido común.

Profesores y alumnos han estado sujetos a largos procesos de socialización en los cuales juegan un papel definitivo las instituciones.

Sin embargo, ante las exigencias institucionales, estos profesionistas buscan su formación didáctica en instituciones especializadas, cuyas concepciones sobre la docencia son transmitidas dogmáticamente la mayoría de las veces, y recibidas por los

profesores acrípticamente, situación que obedece a la necesidad sentida de contar con instrumentos técnicos que resuelvan sus problemas metodológicos.

En estos cursos el profesor conoce técnicas o procedimientos, supuestamente eficaces para el logro de aprendizajes, pero generalmente no profundiza ni cuestiona las concepciones sobre el hombre, el aprendizaje, el conocimiento, etc., implicadas en dichas técnicas y procedimientos.

La ideología, la falsa conciencia que encierran tanto las concepciones intuitivas del propio maestro como las concepciones transmitidas en esos cursos de los procesos educativos, regulan su práctica docente. Hay mucho que hacer frente a esto.

3. Concepciones a partir de la didáctica crítica

Apoiados en la didáctica, no podemos menos que considerar la realidad como historia y dialéctica, lo cual nos conduce a abordarla como una totalidad; el objeto de conocimiento no es el objeto real, es una construcción social, producto de la reflexión-acción que desde un ángulo de esa realidad cambiante y contradictoria hacen los hombres.

En este proceso, en este ir y venir de la reflexión a la acción, los hombres y la realidad misma se transforman; sus pautas de conducta se modifican. Nos referimos a la conducta molar que para Bleger es una totalidad en un contexto social, una totalidad organizada de manifestaciones, en la que el pensamiento, el-

efecto y el comportamiento, son indisociales.

Para aprender es necesario aproximarse a la realidad y obtener de ella una lectura progresivamente más verdadera, que resulta de la práctica social acción-reflexión.

El aprendizaje es un proceso en espiral, las explicaciones, los cambios conseguidos son la base a partir de la cual se lograrán otros nuevos, más complejos y profundos, y tiene que ser visto no sólo en una dimensión individual sino fundamentalmente en lo social.

Se aprende con y por los otros. Un ejemplo muy claro lo tenemos en muchos aprendizajes no escolarizados que adquirimos por iniciativa personal, en los que el trabajo y la relación con amigos o compañeros son definitivos.

El aprendizaje es concebido por nosotros como un proceso de esclarecimiento, de elaboración de verdades que se produce entre los hombres y lo individual, en sentido estricto, queda subordinado a lo social.

Se trata de un grupo de personas construyendo objetos diversos de conocimiento cuyas acciones lo transforman a sí mismos e inciden en los procesos de cambio de la sociedad.

Estamos hablando entonces, de aprendizaje grupal que cobra sentido en tanto se construye en un medio para develar las tradiciones que generan el conocimiento y la naturaleza de los conflictos, así como sus fuentes, que se presentan como parte de la dinámica de los procesos mismos del aprendizaje. La importancia o significatividad de los aprendizajes tiene aquí un sentido

social.

Hablar de aprendizaje grupal -nos dice la maestra Edith Chehaybar- implica ubicar al docente y al estudiante como seres sociales, integrantes de grupos que buscan el abordaje y la transformación del conocimiento desde una perspectiva de grupo, valorar la importancia de aprender a interaccionar en grupos y a vincularse con los otros; aceptar que aprender es elaborar el conocimiento, ya que éste no está dado ni acabado; implica, igualmente, considerar que la interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto que posibiliten el aprendizaje; reconocer la importancia de la comunicación y de la dialéctica en las modificaciones sujeto-grupo, etc. (4)

Se aprende a pensar en grupo; con otros se afrontan procesos de esclarecimiento tanto de aspectos relativos a una materia como de las dificultades y los problemas que implica este tipo de trabajo.

En el aprendizaje grupal entran en juego dialéctico el contenido cultural (información) y la emoción (atracción, rechazo, movilización de la efectividad), para obtener la producción de nuevas situaciones, tareas, soluciones, explicaciones, etc.

Esto entraña obstáculos que hay que afrontar, derivados fundamentalmente del individualismo y de las actitudes de dependencia en la relación pedagógica.

El grupo, profesor y alumnos, asumen una tarea de elaboración que da lugar a la transformación de sus pautas de conducta. En esta elaboración, el análisis de los obstáculos y del proceso

(4) CHEHAYBAR y Edith Kuri. Técnicas para el aprendizaje grupal. México, Ed. UNAM, 1982, p. 13

mismo de aprendizaje son decisivos, pues de aquel depende en gran parte que se consiga una concientización, una capacidad crítica y las acciones para modificar en primera instancia, nuestras actitudes, y en segundo, para actuar en los procesos sociales.

Estas dificultades en los procesos de aprendizaje deben ser tomadas como un aspecto esencial del mismo, ya que su desconocimiento oculta la posibilidad de llegar a descubrir que el aprendizaje es un acto de permanente cuestionamiento. Ceguera ésta, que no se da solamente entre el educador y el educando, sino que ya está establecida por la institución educativa de la que forma parte.

La acción del docente encaminada a la producción de aprendizaje socialmente significativos en los alumnos, también generan cambios en él, ya que posibilita aprender de la experiencia de enseñar, por la confrontación de su teoría con su práctica.

La reflexión y la acción del profesor constituyen polos de un mismo proceso; ambas hacen posible el análisis de las situaciones docentes y de las contradicciones que se dan en ellas, así como las síntesis teóricas pertinentes; están vinculadas dialécticamente: la reflexión fundamenta su práctica pedagógica, la práctica genera nuevas elaboraciones, nuevos enfoques teóricos sobre su docencia, nuevos análisis y síntesis que a su vez darán lugar a acciones nuevas, posiblemente más coherentes.

Por consiguiente, el profesor obtiene múltiples aprendizajes significativos (social e individualmente) en este proceso y está

en condiciones, a su vez, de promover en sus alumnos aprendizajes del mismo tipo y del mismo modo por la reflexión y acción conjunta del profesor y alumnos.

El conocimiento adquirido se convierte de este modo en instrumentos de indagación y actuación sobre la realidad; ya no se trata de una información acabada que obstaculiza los procesos de aprendizaje, sino de saber que se enriquece, que se construye a partir de las contradicciones y de los conflictos, con un sentido social.

Para promover un saldo cualitativo en las concepciones de enseñanza y aprendizaje, una didáctica crítica tiene que recuperar la unidad dialéctica que existe entre ellas; se aprende mientras se enseña y viceversa, en un interjuego permanente. Un educador-educando y un educando-educador, en la institución escolar, significa potencialmente el cambio de las funciones que tienen asignadas. (5)

Esta tarea no es fácil, la dinamización de los roles produce ansiedad. La ruptura de los roles ya establecidos, reclama un largo proceso en el que la seguridad ante lo conocido cederá su lugar, no sin dolor, a la apertura frente a nuevas situaciones con un monto tolerable de ansiedad.

En el planteo tradicional, hay una persona o grupo (un status) que enseña, y otro que aprende. Esta disociación debe ser

(5) FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. México, Ed. Siglo XXI, 1974, p. 17

suprimida, pero tal supresión crea necesariamente ansiedad debido al cambio y abandono de un estereotipo de conducta. En efecto, las normas son, en los seres humanos, conductas, y toda conducta es siempre un rol, el mantenimiento y repetición de las mismas conductas y normas en forma ritual acarrea la ventaja de que no se enfrenten cambios ni cosas nuevas y de ese modo se evita la ansiedad. Pero el precio de esta seguridad y tranquilidad es el bloqueo de la enseñanza y del aprendizaje; y la transformación de estos instrumentos en todo lo contrario de lo que debenser; un medio de alienación del ser humano.

Una didáctica crítica se avoca al manejo de las contradicciones y a la ansiedad que generan. Hasta ahora la didáctica ha enviado el conflicto, pero no puede continuar haciéndolo. Si se reconoce el conflicto como factor de cambio, podría encontrarse la forma de coadyuvar en los procesos de transformación de la escuela.

C. Las relaciones interpersonales y la internalización de contenidos en el aula

Los procesos educativos intencionales se concretan en la relación pedagógica del aula: alumnos y profesores, en situación de interacción, se proponen aprender y enseñar, pero, ¿qué es lo que verdaderamente aprenden y enseñan unos y otros?.

A través de planes de estudio y programas establecidos la escuela determina los aprendizajes que el alumno está obligado a -

adquirir, o sea, el saber seleccionado por cuerpos académicos, - programadores y profesores.

Pero hay otros contenidos que si bien no están explicitados - en planes y programas de estudio, también se promueven como - aprendizaje dentro del aula; se trata de pautas y modelos de re- lación social que se constituyen en tareas educativas implíci - tas.

D. La relación pedagógica y las pautas de relación social

La interacción de profesores y alumnos y el modo de como se relacionan los sujetos, es el medio de transmisión de contenidos culturales y de mensajes sociales no expresados.

Un sistema de relaciones jerárquicas y burocráticas es im- puesto por esta vía: alumnos subordinados a profesores autorita- rios, que a su vez están subordinados a otros, formando una pirá- mide en cuya cúspide se puede localizar el poder último. Autori- tarismo abierto o disimulado es lo que priva en el aula y en las escuelas manteniendo y reforzando por lo implícito y por el tipo de relaciones que se crean en ella. Lo que sucede en el salón - de clase no puede sustraerse a lo que existe fuera de los muros - de la escuela.

1. La escuela y los procesos de enajenación

El alumno ha actualizado tan efectivamente en sí mismo la institucionalidad (la familia, la escuela y la sociedad en general - se encarga de ofrecer la situación para ello), que le resulta más cómodo y se siente más seguro viviendo en la disciplina, el sometimiento, la dependencia, haciendo lo que se espera de él, adoptando los roles estereotipados que la escuela y el sistema social le destinan y que fomentan su enajenación.

Así, profesores y alumnos se insertan en el granaje social y pierden la oportunidad de enfrentarse a otro tipo de situaciones; no pueden establecer una nueva forma de relación que desarrolle - la iniciativa, la capacidad de decisión y la creatividad.

El problema de la disciplina escolar que preocupa a un - gran número de profesores, es una evidencia del problema del autoritarismo que está profundamente arraigado en la escuela tradicional.

La disciplina se relaciona directamente con el descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder; es el método de control que garantiza la utilidad por su sujeción y la docilidad; es en otras palabras, un instrumento de enajenación del hombre. (6)

En el curso de la historia el hombre ha demostrado que es - creador; que por el trabajo transforma la naturaleza, que es ca - paz de realizar una actividad productiva con sentido humano.

(6) FOAUCAULT, Michel. Vigilar y castigar. México, Ed. Siglo XXI, 1976, pp. 139-174

Pero también estamos siendo testigos de como el hombre, al subordinarse a la máquina, pierde la posibilidad de crear y de prolongarse en sus obras, de como se le enajenan. Su obra y él mismo son cosas que se manipulan, se compran y se venden.

Luka'cs afirma:

"La personalidad se convierte en el espectador importante de todo lo que acontece a su propia existencia". (7)

La enajenación presenta dos rasgos muy importantes: el tipo de relación inerte, deshumanizada, que el individuo tiene con sus semejantes y su ubicación como entidad impotente, que dirige su vida sin que sienta el deseo ni vislumbre la posibilidad de introducir en ella modificaciones sociales.

La escuela tradicional es para Telma Barreiro "uno de los mecanismos más poderosos y sutiles de la alienación, por el ocultamiento que hace de la realidad mediante". (8)

El verbalismo

Se sustituye la experiencia por la palabra fijada y repetida, se disocia la teoría de la práctica.

El congelamiento de lo real

La realidad se presenta como estática, acabada y sólo permite nombrarla, descifrarla, clasificarla.

(7) CYROGI, Luka'cs. Historie et consciencie de classe. Paris, - 1960, p. 118

(8) BARREIRO, Telma. La educación y los mecanismos ocultos de la alienación. Revistas de ciencias de la educación. Argentina, 1975, p. 95

El formalismo

Se hace énfasis en las formas rígidas establecidas de antemano, estereotipadas; formas de hacer las cosas, de relacionarse - con los demás, de responder al sistema burocratizado.

El detallismo y compartimentación

Se sobrestima el detalle y la minuciosidad y se percibe y su perespecializa el conocimiento e impide la visión de conjunto.

La mutilación de la curiosidad

Se ahoga o deforma la curiosidad, se inhibe la indagación, y

El mercantilismo y la competencia

Se ofrecen premios o estímulos para obtener las respuestas - esperadas, como: diplomas, notas distinciones y se promueve la- competencia que impide la solidaridad.

En síntesis, en lugar de aprender a percibirse a sí mismo co mo un ser interiormente vivo que está concentrando su esfuerzo - en madurar, enriquecerse y conectarse con la realidad para integrarse creadoramente en ella, el educando se ejercita en el arte de sentirse una cosa inerte, cuyo único esfuerzo está dirigido a tratar de subir algún peldaño en la escala social, para no que - dar definitivamente enterrado en los estratos más bajos.

El saber, elemento de poder para la clase dominante que lo - regula, se convierte en un medio para manejar arbitrariamente la realidad que puede ser conocida y modificada y a las personas - que aspiran a obtenerla. El medio de relación que se establece - en la escuela tradicional entre las personas que interactúan en- torno al conocimiento, origina un vínculo alienante entre ellas.

En la escuela profesores y alumnos vienen enajenados y, sin darse cuenta asumen los roles complementarios que la institución les adjudica: el profesor es la autoridad que sabe y que dentro de los límites del aula toma decisiones (siempre dentro de lo que es permitido por la institución), el alumno que no sabe es un subordinado que acata, que está dispuesto a depender de la vida familiar, escolar y social.

El vínculo que se establece entre ellos es de dependencia, se educa en la dependencia, en la sumisión y éstas se practican cotidianamente.

2. El vínculo de dependencia profesor-alumno

Nos detendremos un poco en este análisis ya que tocamos un punto que a nuestro juicio es medular; el vínculo de dependencia que se establece en la relación.

Este también se encuentra presente, aunque en forma sutil en la corriente de la tecnología educativa.

En esta última, la dependencia se manifiesta con respecto a un maestro ausente físicamente o presente simbólicamente en que nos son adjudicados frente a los roles de otros, sólo porque eso se espera que hagamos.

La comunicación que establece el hombre con los otros se interioriza como relaciones diversas, que nuevamente se exteriorizará cuando las situaciones que se le presenten sean semejantes.

Esta unión tiene lugar en tanto haya un enfrentamiento en su

jetos; este intercambio entre sujetos está condicionado por las relaciones que se han internalizado previamente y que se actualizan en un momento dado.

Nuestras relaciones internas (mundo de representaciones de objetos y roles) son más o menos estables y permanentes lo cual permite primero predecir con más o menos certeza el comportamiento.

Por ello resulta posible definir el carácter de un sujeto a partir de la consideración de sus vínculos, es decir de las formas de intercambio o relación que son habituales en él de los roles que juega.

Las relaciones parciales en general, y de la relación pedagógica en particular, simplifican la adjudicación de los roles, este interjuego en que él, crea la cohesión del grupo y las uniones grupales.

El problema de la interacción humana en el aula nos ha remitido al análisis teórico del vínculo de dependencia que se establece entre profesores y alumnos, quienes se interrelacionan con el propósito de lograr especialmente modificaciones en estas últimas (actitudes, conocimientos, habilidades).

Hacer realidad la aspiración de un educador-educando y un educando-educador, no es fácil, sólo se logrará cuando la relación de dependencia se transforme en una asociación de cooperación; la emergencia de esto último será consecuencia de un proceso en el que la ruptura de la unión de dependencia, el abordaje de los conflictos que genera la adopción de roles diferentes a -

los estereotipados, sean tareas fundamentales.

El vínculo de dependencia tiene múltiples manifestaciones, - de los que podemos darnos cuenta analizando nuestra práctica do- cente, razón por la que, a la vez de una didáctica crítica, la - reflexión sobre nuestro quehacer educativo es una tarea que per- manentemente tenemos que llevar a cabo. Las conciencias, los re- cursos tecnológicos que se utilizan.

La relación pedagógica implica un tipo de vinculación que se establece entre dos instancias, una que enseña o que aprende.

El vínculo es la manifestación externa y observable de una estructura dinámica interna que tiene determinadas características. Es la manera particular en que un su- jeto se conecta o relaciona con otro o los otros crean- do una estructura que es particular para cada caso y - cada momento. (9)

En otras palabras, es la confirmación de una estructura de - relaciones en la que los elementos participantes en ella cumplen una función específica.

La noción de vínculo se relaciona con las del rol, status-co- municación.

Permanentemente enfrentamos diferentes situaciones en las - que adoptamos determinadas actitudes a las que llamamos roles.

Como el rol es una función que se intenta hacer llegar al - otro y la comunicación se establece a partir de los roles asumi-

(9) PICHEA RIVIERE, Enrique. Teoría del vínculo. Buenos Aires, - Argentina, Ed. Nueva Visión, 1977, p. 22

dos, tanto el uno como los otros se encuentran determinados por la posición que ocupan entre sí los sujetos de la relación.

El status es el nivel del rol y desde allí se establece la comunicación.

Durante toda nuestra vida nos estamos relacionando con personas, con objetos; somos una historia de vínculos establecidos en tiempos y espacios concretos.

Estas maneras de enfrentar los problemas pueden ser adaptados consciente y voluntariamente e inconscientemente. En ocasiones escogemos la forma de relacionarnos con los otros, pero nuestro comportamiento es el resultado de múltiples determinaciones - no sólo conscientes sino inconscientes.

A nivel inconsciente contamos con un repertorio de pautas de conducta que hemos internalizado con nosotros mismos, pero que no manejamos a voluntad, sino que son puestas en escena al moverse en nosotros algunos resortes que las situaciones ponen en juego sin darnos cuenta.

Esto es lo que sucede cuando asumimos determinados roles de los roles que estamos asumiendo y de los que estamos adjudicando a nuestros alumnos, y el análisis de las situaciones de dependencia hecho con y para los propios alumnos, nos ayudará a buscar nuevos vínculos.

En las instituciones, y en este caso en la escuela existen límites de acción, pero también algunos espacios para actuar, para promover otro tipo de situaciones y de relaciones que vayan conformando las condiciones para lograr nuevos y más amplios márg

genes que vitalicen las tendencias transformadoras, frente a las tendencias conservadoras imperantes.

3. La práctica docente

Muchos sectores llamados progresistas tuercen la nariz cuando se coloca como objetivo la transmisión de conocimiento.

Defienden que la escuela debería formar la conciencia de clase de los trabajadores o la conciencia crítica de los dominados.

Lo que se ignora es que una de las llaves de la libertad, es el conocimiento. Traducido por lo menos en los siguientes puntos:

- Adquisición de nociones correctas sobre el origen, la producción y el cambio del mundo físico y de la vida social.

- Dominio de lenguaje en su forma culta, como herramienta para organizar y expresar el pensamiento propio, las emociones propias y comprender las emociones de los otros.

- Dominio de otras formas de comunicación y expresión humana como la música, la literatura, etc.

- Nociones correctas de tamaño, cantidades y números que sirven de base al desarrollo del razonamiento abstracto, lógico, formal y matemático.

Conocer en este sentido, es dar un paso fundamental en dirección de la libertad de pensar de libre ejercicio de la crítica - del abandono de nociones mágicas y supersticiones sobre el mundo y las personas.

Si la educación escolar, en cualquier nivel, fuera eficaz en la transmisión de conocimiento, habrá cumplido su papel para todos los grupos sociales, sobretodo ha - brá prestado un gran servicio a las clases populares.
(10)

No corresponde a la escuela formar militantes políticos, ni tiene poder para determinar el destino, la ideología o el proyecto político de cada uno. Quien aprende a leer y escribir puede usar esa habilidad para entender el diario, el folleto de la puerta de la fábrica, el libreto de la misma, la receta del pastel, el discurso de los políticos.

Si además de haber aprendido a leer y escribir esa persona adquiere nociones correctas sobre el mundo físico y social, podrá interpretar, aceptar y rechazar un mensaje, lo criticará y comparará con sus propios valores religiosos, familiares y políticos. Para todo ésto, la educación primaria es la base.

a. La práctica docente; una realidad ignorada

Mucha literatura existe al respecto. Bastantes análisis se han elaborado intentando dar cuenta de la práctica educativa, que unas cuartillas más permanecieran obvias y repetitivas. Sin embargo consideramos necesario abordar, desde una respectiva individual, esta realidad que por conocida y familiar se nos escapa, bien señala Verónica Edwards. (11)

(10) SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Programa de actualización del maestro. México, Ed. SEP, 1993.

(11) EDWARDS R., Verónica. El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación. CESE-UAS, p. 1

Emprender el análisis de nuestro quehacer en el aula, es una tarea impostergable si en realidad queremos conocernos y encaminarlo por donde creamos conveniente. Para ello tenemos que empezar por ser auténticos con nosotros mismos, es decir tener conciencia de nuestras experiencias; reconocerlas y ser capaces de vivirlas y de comunicarlas si lo consideramos pertinente.

La autenticidad, en este caso, significa reconocernos como el docente que somos y asumírnos como tal, en lugar de tratar de ocultarnos. Debemos asumir a las contradicciones que haya en nuestra práctica docente y recalcar la importancia de los sujetos que en ella intervienen. Tenemos que hurgar en lo explícito y en lo implícito en el curriculum abierto y el oculto. Tenemos que analizar lo que se dice y lo que no se dice en lo que se hace y en lo que se deja de hacer dentro y fuera del aula.

Para lograrlo tenemos que luchar contra ese espíritu dogmático del que habla Bachelard, ese espíritu orgulloso de su saber y reacción de dudar de su propio conocimiento. Tendremos que recurrir al único método posible para aproximarlos más a la verdad y que no es otro, que dudar siempre, dudar de todo hasta de la propia duda. Para conocer y reconocer nuestra experiencia y práctica docente tenemos que observarlos desde la negatividad, sólo así podemos cuestionar las verdades y prácticas sociales que hasta hoy permanecen incuestionables en la escuela donde trabajamos.

El reconocimiento de nuestro quehacer nos llevará, sin duda a la reconceptualización de la práctica docente; motivo de tan

tos cursos de formación de profesores y pretexto de innumerables discursos demagógicos; y es que la reconceptualización de tal práctica requiere; no reflexión de pedagogos y especialistas ni de la retórica discursiva del poder, sino de la participación directa y consciente del propio maestro. Es éste quien transita - su propia crisis; en este tránsito deja de creer en lo que se ha creído, dejar de pensar como ha pensado y dejar de hacer como se ha hecho.

El maestro, dice César Carrizales tiene que arriesgarse, haberse confundido; tiene que aprender a dudar y a vivir lo incierto, tiene la obligación y la necesidad de pensar lo que no está permitido pensar, y ésto lo puede hacer desde su propia perspectiva buscando explicación a todo lo que le parezca oscuro o contradictorio sin olvidar ni siquiera por un momento, que en esta búsqueda chocará con el enorme muro de la tradición y con la insidiosa y terca influencia, el poder establecido.

Naturalmente que una actitud diferente a la que por lo común adoptan los docentes tenderá a ser rechazada por los sujetos con los que el maestro mantiene relaciones sociales de todo tipo, - desde sus colegas y alumnos hasta sus superiores pasando por los padres de familia insertos todos en la más profunda y enraizada tradición de no cuestionar lo dado, lo establecido de una vez y para siempre. Una tradición cuyo mensaje principal es transmitido con suma eficacia por las instituciones sociales de mayor influencia y amplitud educativa, como son: la familia, la iglesia y la propia escuela.

Tal mensaje, según Ciroux; aunque transmitido de diferentes maneras, es siempre lo mismo "no piensan, simplemente siguen las reglas". (12)

Alguna razón tenía Ray Bradbury cuando de su novela Fahrenheit 45, nos advertía del peligro de no pensar y de la preocupación del poder evitar que los personajes de dicha novela tuvieran acceso a la lectura ya que ello los haría pensar, cosa que a sus gobernantes no les convenía de ninguna manera como tampoco les conviene al parecer a quienes administran la educación y las escuelas de la actualidad. Y es que pensar implica (en total acuerdo Bachelard):

Pensar precisamente contra alguien o contra algo, en este caso contra todas esas normas, valores y creencias dichas y no dichas pero implicadas, ambas, en los conocimientos transmitidos a los estudiantes a través de las reglas implícitas que estructuran la rutina y las relaciones sociales en la escuela y en la vida del aula. (13)

Es decir, pensar contra todo lo que significa el curriculumabierto y el oculto dentro y fuera del aula, en cuanto a la normatividad y restricción de nuestra conducta y la de los alumnos.

"Pensar de una manera en forma crítica y desde la negatividad" (14), nos llevará inevitablemente con Posttman y Weingartner.

(12) CIRoux, Henry. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. México, 1985, p. 42

(13) BACHELARD, Gastón. El nuevo espíritu científico. México, Ed. Nueva Imagen, 1989.

(14) POSTMAN, Moy. El medio es el mensaje. México, Ed. SEP, 1986 pp. 110-111

A cuestionar ideas fuertemente afianzadas en el quehacer del maestro, y, en consecuencia reguladores de la acción educativa - en la que éste participa junto con sus alumnos.

Algunas de las ideas que estos autores resaltan y cuestionan con firmeza, tienen que ver con la difundida actitud de aceptar pasivamente lo establecido en lugar de afrontarlo en forma crítica y activa. Señala que la aceptación pasiva nos hace suponer - que el conocimiento es algo ya dado de antemano, y que el más alto logro intelectual es la memorización; razón por la cual los alumnos deben ver a ésta como el eje de su aprendizaje, sin posibilidad de aspirar a construir y acceder por sí mismos al conocimiento. Esto que no se explica abiertamente en la clase ni con los programas.

De esta manera se va legitimando la voz de la autoridad, representada en el aula por el maestro, haciendo ver como intrascendentes las opiniones de los propios estudiantes.

La aceptación de la pasividad y el sometimiento a la autoridad aunados a la concepción de la memorización como el más alto logro intelectual, nulifica la capacidad de aprender de los alumnos. Mecanizan sus pensamientos y los hacen buscar a toda pregunta una única respuesta correcta, huyendo de aquellas que parezcan ambiguas o contradictorias, sin antes considerarlas como posibles respuestas. No obstante, ni siquiera esa respuesta correcta, la buscan por sí mismos, escogiéndola de entre las tantas que les parecen ambiguas. Ellos esperan que el profesor la dicte, la señale en el libro o proporcione pistas para dar con -

ella. La respuesta entonces no responde a la interrogante que los estudiantes se hayan planteado (¿cuál interrogante se les ha acostumbrado a pensar desde la pasividad y a aceptar la voz de la autoridad?), sino que satisface la pregunta que el maestro formula a sus alumnos.

Aunque eso de satisface es, en este caso, un término demasiado optimista o ambicioso en tanto la pregunta no fue formulada con el espíritu de investigar, de indagar y construir un conocimiento que nos permita explicar y comprender mejor el fenómeno o hecho al que se refiere tal interrogante. Más bien intenta constatar que los estudiantes captaron los conocimientos que les transmitimos. Conocimientos, que, sin modificarles un ápice, año tras año transmitimos a nuestros alumnos; los mismos apuntes nos sirven, utilizamos las mismas láminas y el mismo lenguaje y técnicas empleamos para impartir la clase. Y es que nos decimos ¿porqué habremos de abandonarlas, si nos han dado tan buenos resultados? pues precisamente por eso, por los buenos resultados, que nos han brindado.

Si meditamos un poco veremos que tales resultados son buenos en tanto nos permiten impartir la clase en condiciones que a nosotros, como docentes nos resultan cómodas y atractivas. Sin embargo; ¿lo serán igualmente para los alumnos?. Estos resultados que tanto nos enorgullecen son buenos desde la enseñanza o desde el aprendizaje, es decir, ¿son buenos para los maestros o para los alumnos?, lo más probable es que cuando digamos buenos resultados, lo hagamos desde la óptica del buen maestro, de aquel que

se considera bueno para enseñar cuando mantiene al grupo en si -
lencio, bajo rígidas normas de estudio y patrones de conducta -
previamente establecidas por él, decimos que son buenos resultata-
dos cuando los alumnos nos responden lo que deseamos que nos respe-
ndan, cuando pliegan por completo su voluntad a la nuestra. -
Vista la práctica docente desde la perspectiva tradicional ten -
dremos que aceptar estos resultados como buenos. Más observados
desde una perspectiva más crítica las rechazamos rotundamente -
por cuanto entendemos con Alicia Molina, sino que se requiere de
una búsqueda activa y de una participación libre tanto del alumno-
no como del maestro". (15)

Aquí es conveniente recordar a Freire cuando afirma que la -
educación no es la transferencia del saber, sino que más bien, -
"es un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significa-
ción de los significados". (16), es conveniente recordarlo -
porque desmitifica al maestro como el poseedor del conocimiento -
y único pocibilitado para transmitirlo. Lo que Alicia Molina y -
Freire nos dicen es que el proceso de enseñanza-aprendizaje es -
siempre eso, un proceso dialéctico en el cual intervienen y parti-
cipan sujetos que coordinan esfuerzos en pro de la construcci -
ción-aprehensión del conocimiento. Un proceso en el que ninguno
de los interlocutores es más importante que el otro, en tanto -
que ambos dialogan, se cuestionan y se aproximan cada vez más al

(15) MOLINA A. Alicia. Del aula y sus muros. México, Ed. El caballito, 1989.

(16) FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. -
México, Ed. Siglo XXI, 1974, p. 29

conocimiento. No en balde José Bleger, rescata el neologismo en señaje para referirse al proceso en el que solidariamente se relacionan la enseñanza y el aprendizaje.

Ahora que en dicho proceso persistimos en adjudicarle al maestro un papel diferente al que desempeña el alumno tendremos que recurrir, por fuerza, a la categoría con que Carl R. Rogers denomina al maestro como -facilitador de aprendizaje- aclarando empero, que la facilitación de un aprendizaje significativo implica un cambio en la práctica docente común. Un cambio que nos permite deliberar la curiosidad, permitir que las personas (en este caso alumnos) evolucionan según sus propios intereses, despertar el sentido de exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio aunque nunca se logre de manera total.

Sólo de esa manera podrían surgir verdaderos estudiantes, gente que aprenden en realidad. Tal planteamiento concuerda con la sugerencia de Postman y Weingartner en el sentido de que debemos pugnar porque la enseñanza se organice de manera que los estudiantes puedan hacer preguntas y no permanezcan únicamente escuchando y aceptando lo que el maestro dice.

Enfatizan esta sugerencia argumentando que el hacer preguntas es una forma de comportamiento y que sin practicarlo no podremos producir ni aprender ningún conocimiento, en tanto que éste se produce en respuesta a las preguntas -un nuevo conocimiento es el resultado del cuestionamiento de nuevas preguntas; a menudo un nuevo cuestionamiento de las viejas preguntas-.

Este planteamiento de organizar la enseñanza de manera dis -

tinta a como la hemos hecho, conlleva la idea de modificar, quizá la raíz, la propia práctica de nuestro quehacer docente. Implica dejar de comprender el saber como algo ya dado y factible de ser transmitido y acumulado, para empezar a comprenderlo como una producción teórica realizada por sujetos concretos y referida a circunstancias concretas. Sujetos que buscan, con esta producción, transformar las circunstancias en que vives, a la vez - que se transforman ellos también.

Este cambio en la práctica docente, empero, no es nada fácil porque significa dudar de nosotros mismos y del saber que orgullosamente exhibimos a cada instante, de ahí que, temiendo la ruptura del status que ostentamos, mostremos resistencia al abandono del marco de seguridad en que nos desenvolvemos precisamente por el temor de vernos lanzados a una corriente de posibilidades alternas que aumentaría nuestras dudas y confusiones.

A esto es a lo que más le tenemos miedo, a la duda que nos obliga a tomar decisiones propias o contrarias a lo establecido por el poder que impone sus criterios a nuestro propio quehacer, y es que siempre será más fácil y tranquilo aceptar y acumular pasivamente, los conocimientos que cuestionarlos desde la duda y la confusión, productos del hecho de atrevernos a pensar lo impensable y de eliminar nuestras certezas y seguridades, para interpretar nuestra experiencia desde un ángulo distinto y opuesto al tradicional.

El cambio en la práctica docente se presenta difícil, también porque los maestros hemos internalizado que todo cambio en-

la docencia debe ser promovido desde la cúpula del poder.

Esperemos que sea la administración escolar la que determine cuándo y cómo debemos iniciar los cambios.

No nos percatamos que el discurso del poder es hábil y nos envuelve en su retórica, llevándonos al terreno que a él le conviene. Para cambiar nuestra práctica tenemos que conocer y reconocer, junto con ella el discurso alienante y nos hace creer que cambiamos cuando en realidad permanecemos igual. A través de la competitividad se nos ha enseñado a ser programáticos, a mirar el saber como acumulación de cursos diversos para competir con los propios compañeros e incrementar, así la certeza y seguridad de que sabemos cada vez más.

Es decir, nos impulsa a cursar licenciaturas y posgrados sólo para aumentar el curriculum, pero no con la intención de que aprendamos a reflexionar y actuar de manera a como hoy lo hacemos. Pensemos que sucedería si alguno de los maestros-alumnos de estos cursos comenzara a cuestionar el programa y la práctica docente, ya no del expositor sino de todos los maestros que asistimos a los cursos. Lo más probable es que el expositor, los representantes de la administración y los propios maestros-alumnos discrepen y refuten acremente, o bien, escuchen pacientemente sin el menor ánimo de retomar la propuesta neutralizando así la validez y riqueza de dicho cuestionamiento.

Por eso insisto en que esta empresa tiene que empezar desde abajo, desde cada profesor y no impuesta por la administración (a la que seguramente no le conviene tal actitud de ninguno de -

los docentes). Cada uno de nosotros podemos y debemos iniciarlas desde nuestra perspectiva particular y desde el interior de nuestra propia práctica y experiencia docente. Esto si pensamos que el docente debe pensar en su práctica desde una perspectiva desalienante, en la cual el primer paso consiste en dudar del modelo alienante como condición indispensable para iniciar el camino hacia su transformación.

Como podemos apreciar, esta profesión, a la que con tal fuerza nos aferramos y que tantas satisfacciones y descalabros nos ocasiona, puede ser la más sencilla o la más compleja; depende de como la entendamos y, aún más de como la practiquemos.

Si lo hacemos desde el tradicionalismo académico que considera al alumno como un recipiente al cual llenamos de conocimientos, que él tiene obligación de retener y de mostrar cuando se lo solicitamos, entonces no hay el menor problema; nos bastará con someternos al patrón del docente común y dejar que el mundo corra con tranquilidad. Que corra, sí, pero por los cauces que la normatividad impone, bajo las reglas y preceptos que el poder nos marca como paradigma.

Apoyados en el poder que la institución y la tradición nos confiere, podemos hacer del alumno un individuo carente de voluntad personal, dispuesto siempre a obedecer la voz de la autoridad que toma al mundo como algo ya hecho sin posibilidad alguna de transformación.

Lo peligroso, lo dramático de esto, es que no sólo al alumno se le neutraliza su creatividad y capacidad de aprender; sino que

al participar en ello, los docentes estamos abdicando de la oportunidad de construir y de aprender con los alumnos, el conocimiento que pretenciosamente decimos poseer.

Pero si queremos, concebir y practicar nuestra profesión desde una perspectiva crítica, tenemos entonces que asumir todos los riesgos y confusiones que ello acarrea.

Tenemos que prepararnos para aceptar la inseguridad, incluso la derrota de los conocimientos que por ahora nos sostienen en el status que detectamos.

Tenemos que pugnar por transformar en preguntas nuestras respuestas, y las que a cada paso, a cada indagación vayamos encontrando.

Asumir la práctica docente, de tal manera significa como dice Melchor Inzunza; "no tener miedo a los resultados de nuestra propia crítica como tampoco tenerlo de que nuestras dudas dialoguen con nuestras certezas". (17)

Pensar y activar críticamente, pues requiere de cierta decisión para romper con los esquemas que la tradición y el poder han esclerotizado; requiere mirar la vida de otro modo y en nuestro caso, pensar y practicar la docencia como tanto tiempo nos han prohibido pensarlo y practicarlo.

De ahí, que por mucha literatura que exista al respecto y por más cursos de formación de profesores que se implanten, lo que

(17) INZUNZA, Melchor y C. Chadwick. Tecnología educativa para el docente. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1977, p. 128

realmente importa, si de verdad deseamos modificar nuestro quehacer magisterial, es situar nuestra reflexión en la propia práctica; cuestionar nuestras creencias, valores y seguridades, tener la valentía de pensar lo no permitido y compartir nuestras experiencias y confusiones con los alumnos y con los maestros de nuestras escuelas.

Es decir, transitar por la confusión y la indagación como señala Carrizales a fin de orientar la práctica docente por el camino de la investigación.

Uno de los pasos más seguros a seguir para modificar nuestra enseñanza es la autoevaluación, la autocrítica, ya que los cambios deberán surgir del interior del docente.

4. La relación pedagógica en la didáctica crítica

La propuesta de la didáctica crítica para abordar el problema de las interacciones estereotipadas entre profesores y alumnos es la del trabajo en grupo, a partir de la concepción de aprendizaje grupal que tratamos anteriormente.

Cotidianamente hemos observado la gran capacidad de elaboración que se logra desarrollar trabajando en grupos sobre cuestiones que interesen a los interrogantes de los mismos; y aunque la escuela ha tratado de ignorar o desdentar este poder productivo de los grupos, en educación se hace necesario su planteamiento como alternativa de acción frente al individualismo, la competencia y los roles estereotipados que se advierten en la relación -

pedagógica.

Si bien la institución ha asignado a los grupos escolares la tarea de aprender, como una tarea en sí, estos grupos tienen la perspectiva de apropiarse de su trabajo, de volver la tarea para sí, en un intento de conseguir una nueva forma de aprender.

Desde este punto de vista el trabajo en grupo tiene dos tareas simultáneas que cumplir, una en torno a objetivos concretos - de conocimiento y otra de elaboración de un vínculo no dependiente.

El trabajo en grupo que pretendemos, es una forma de aprender y por tanto de elaborar otros vínculos mientras se manejan contenidos específicos de aprendizaje; el grupo se conforma operando como tal y sólo así adquiere el carácter de grupo de aprendizaje.

Esta importante tarea de aprender que tiene el grupo, dadas las características que le hemos atribuido como proceso de construcción de pautas de pensamiento, afecto y comportamiento, en relación con los otros requiere que se prevean algunas condiciones, tales como las siguientes:

- La presentación de un programa mínimo y flexible de la materia que señale a grandes líneas los objetivos y contenidos.

- La explicitación del objetivo general y el planteamiento de algunos textos que oriente el proceso en el momento de arranque, puesto que se trata de que el grupo elabore vínculos de no-dependencia.

- El avance en dicha elaboración que conduzca al grupo a -

plantear sus propias iniciativas, establecer sus objetivos, buscar las formas de abordar la tarea.

- Disponer del tiempo necesario para el aprendizaje en grupo, que el propio proceso irá señalando y que requiere ser respetado dentro de los períodos establecidos institucionalmente.

- La intencionalidad de la puesta en marcha de un proceso de ruptura de los roles estereotipados, directivos y pasivos que son asumidos reiterada e inconscientemente para evitar la ansiedad que tiende a presentarse ante las situaciones nuevas, y la elaboración , lenta y dolorosa de otras actitudes que faciliten la relación interpersonal, la indagación que por tanto el aprendizaje, son imprescindibles para ello:

- El análisis y estudio por parte del grupo de los problemas y los conflictos en el momento en que surjan, así como los recursos disponibles tomando en todo caso como referencia los objetivos y las tareas.

- La autoobservación del grupo para verificar la marcha del proceso y el cumplimiento de la tarea con respecto a contenidos como a la interacción.

- La toma de conciencia de las posibilidades y limitaciones del grupo, que se adquirirá por la confrontación permanente con la estructura institucional. Los límites institucionales constituyen un criterio de realidad a partir del cual el grupo podrá elaborar un proyecto de acción para incidir en las situaciones por la vía de lo no institucionalizado.

La elaboración de nuevos roles se enfrentará con su gran re

sistencia institucional, para ir ganando terreno frente a ellos-
posibilitará el cambio de actitudes, la modificación del tipo de
relaciones entre profesores y alumnos en el aula y al mismo tiem
po irá creando condiciones para posteriores cambios a nivel esco
lar y social.

La tarea de aprendizaje es en esta concepción la que dirige-
las acciones y participaciones; no es ya una persona, el profe-
sor quien domina e impone su voluntad. Esto último tiene aún el
papel importante que es el de constituirse en un elemento orien-
tador, pero en un sentido mucho más profundo y complejo como pro
motor del cambio de roles, de modelar internalizados, tanto en -
otros profesores como en los alumnos.

Instar a los alumnos a cambiar su rol a través de las acci-
ones conducentes, tratar de vencer las propias resistencias y las
de los alumnos en una ardua tarea que el profesor tendrá que -
afrentar junto con ellos, conforme a una didáctica crítica. Pa-
ra ello, una función única del profesor consistirá en observar -
la dinámica del trabajo grupal y el operar del grupo, así como -
hacer señalamientos, tanto en el terreno de lo conceptual como -
en el de la interacción, en los momentos oportunos y con respec-
to a logros, avances diarios, lagunas y contradicciones, de los-
que el grupo no puede darse cuenta por estar inmerso en el proce
so. El profesor también dispone de una experiencia, un conoci-
miento, que puede aportar para estimular el desarrollo de la ta-
rea grupal, pero sin bloquear los procesos ni sustituir los de -
indagación del grupo ni su actitud productiva.

Los alumnos tienen una sensación de pérdida de tiempo cuando comienzan por sí mismos a construir su conocimiento como manifestación del temor a aceptar sus nacientes capacidades.

Hay profesores que enfrentan angustia ante la poca estructuración de la clase, la aparente pérdida de tiempo por el lento avance, el no cumplimiento del detallado programa oficial, el riesgo de mostrar su ignorancia ante los alumnos y la posibilidad de que la discusión, el análisis, la indagación, lleven a los alumnos a conclusiones equivocadas, entre otras situaciones.

El profesor y los alumnos tienen delante de sí una tarea de indagación y búsqueda permanente, de asunción de la contradicción, entre lo que se desea y de la angustia que ésto genera.

Bleige se pregunta; ¿y cómo se transmiten a los estudiantes los instrumentos de problematización e indagación?, hay una sola forma de hacerlo, es la de emplearlos transformando a estudiantes de receptores en corresponsables de los resultados, logrando que se utilicen y que se hagan cargo de sus potencialidades como seres humanos.

En otros términos, hay que energetizar o dinamizar las capacidades de los estudiantes, tanto como las del cuerpo docente.

El trabajo grupal puede propiciar aprendizajes integrales, así docentes y estudiantes participan en un proceso dialéctico en el que se puede encontrar el placer de pensar y trabajar al mismo tiempo y se viven tensiones y sufrimientos al enfrentar las contradicciones, los miedos, las ansiedades y los conflictos.

La didáctica crítica tiene que abordar las múltiples contradicciones que se viven en el aula y en la escuela; pensar de un modo y hacer las cosas de otro, generar diálogos con el compañero y entrar en disputa con él, pretender la creatividad y lograr la reproducción, etc., así como manejar un grado óptimo de ansiedad, de ahí que el aprendizaje requiere de la presencia de ellos para que impulse al grupo a actuar, a indagar, a buscar, a establecer nuevas relaciones no sólo con las personas, sino con los objetos de conocimiento.

E. El problema de la relación teórico-práctico

Si partimos de la consideración filosófica de que la realidad es una totalidad concreta, y de que el hombre, en su origen, realiza un quehacer totalizado en el que se entrelazan dialécticamente su pensamiento y su acción, y que el conocer se lleva a efecto en este juego, tenemos que considerar a la disociación teoría-práctica como un problema importante para la didáctica. Mucho han dicho los filósofos y sociólogos acerca de ello; como antecedente, valga recordar que la división social del trabajo condujo a encender la actividad humana en trabajo intelectual y trabajo manual, lo que generó dos categorías de trabajadores: manuales e intelectuales. Al profesor se le ha considerado como un trabajador intelectual.

Los crecientes procesos de enajenación del hombre han agudizado la disociación entre el pensar y el hacer y somos testigos-

de algunos de sus síntomas; el hombre que piensa de un modo y actúa de otro, el verbalismo, etc.

Como la escuela no puede sustraerse a los procesos sociales, en ella se observan múltiples manifestaciones de esta problemática, tanto en aquella que tiene un corte tradicionalista como en la que podemos ubicar en la corriente de la tecnología educativa, aunque en sentidos distintos.

Entre nuestros colegas que se podrían considerar en la línea de la escuela tradicional escuchamos afirmaciones, tales como: - la práctica es el momento final de las aplicaciones de la teoría aprendida, el alumno no necesita conocer la teoría para contar con todos los elementos para practicar, etc., sus clases son verbalistas, sobrecargadas de conceptos, principios y teorías, y en la mayoría de los casos la actividad del alumno se reduce a la recepción, Hasta los procedimientos prácticos de la disciplina en cuestión son teorizados. La práctica queda para el futuro y a la iniciativa del alumno; por ende, el conocimiento es memorísico, teorizante y parcializado.

Por otra parte, aquellos profesores que han recibido la influencia de la tecnología se ven inclinados a un practicismo o activismo, en el que la ausencia de la teoría hace que la práctica tenga su fin en sí misma y que el producto sea pobre, reducido a una ejercitación simple y llana, a una reproducción automatizada de una baja calidad. El conocimiento es el dato obtenido de la ejecución de acciones predeterminadas.

Un ejemplo claro lo constituye la programación por objetivos

conductuales, que ha llegado a considerarse la panacea para la solución de los problemas en algunos sectores educativos de nuestro país.

En el terreno particular, el trabajo del profesor le plantea una problemática derivada de la disociación teórica-práctica; la de la separación entre los contenidos y los métodos.

Por una parte, al abordar la planeación de los cursos, el profesor se pregunta: ¿qué debo enseñar con respecto a la materia?, ¿cómo jerarquizó los contenidos que se plantean en el programa que tengo que cumplir?, ¿qué secuencias temáticas son las más apropiadas para mi curso?, ¿porqué a pesar de que los temas que enseño son esenciales no despiertan suficiente interés en mis alumnos?, ¿cómo puedo ofrecer contenidos actualizados si mi programa es el mismo desde hace años?, ¿porqué estos contenidos y no otros?, etc., y por otro lado, ¿cómo enseño estos temas?, ¿cómo enseño a investigar?, ¿qué procedimientos facilitarían mi labor?, ¿a dónde puedo acudir para aprender procedimientos didácticos nuevos y efectivos? entre otras cuestiones.

El profesor que ha sido formado en la disociación teórica-práctica, fundamentalmente en el verbalismo y en la facilidad de conocimiento, manifiesta una tendencia a separar los contenidos de su disciplina y la metodología de la enseñanza, cosa inexplicable puesto que aprendió a teorizar.

La especialidad del profesor le permite una cierta claridad de ideas con respecto a la materia a enseñar, de ahí encontramos que como programa dispone cuando menos de una lista de temas que

le es ofrecida por la institución, o que él mismo elabora. En cuanto a la forma de enseñar, el docente generalmente carece de elementos metodológicos; sus experiencias en clase le obligan a buscarlos independientemente de los contenidos de asignatura, por lo que acude a los llamados -cursos didácticos-. Sin embargo, tanto el problema del contenido como el de la metodología están siempre presentes en el quehacer del profesor. ¿Porqué?

En primer lugar el problema de los contenidos y la metodología nos remite nuevamente al tema de la ideología, puesto que los procesos educativos que la sociedad promueve tiene razón de ser en tanto que interese a los grupos en el poder la transmisión de la cultura dominante; la educación formal y la informal son necesarias para lograrlo.

La cultura dominante que interesa difundir y que se establece en el curriculum y en los programas escolares contiene una determinada carga ideológica, cuyo fin implícito es promover y justificar la reproducción de las relaciones sociales existentes.

La transmisión cultural incluye contenidos científicos legitimados por las instancias dispuestas para ello (institutos de investigación, cuerpos de especialistas, profesores, etc.) y formas de relación y de convivencia, así como un conjunto de normas para que éstas se practiquen.

La tarea de hacer ciencia está reservada a los científicos, en el laboratorio, y la enseñanza de las verdades científicas a los profesores, en el aula. Se trata aquí de una manifestación más de la incursión entre teoría y práctica. El quehacer del

científico se nulifica, se le atribuye una gran importancia y se plantea como una ardua y rigurosa tarea teórica, en cambio el quehacer del docente se vulgariza, se discrimina y se desvaloriza en tanto se piensa que su función no es promover la producción de conocimientos sino, en el mejor de los casos la reproducción de ellas para su futura aplicación.

Estas concepciones son promovidas en las escuelas como mensajes explícitos e implícitos y son a su vez asumidos por los actores sociales correspondientes, profesores y alumnos de los diferentes cursos.

Muy acertadamente, a nuestro juicio José Teódulo Guzmán, señala que:

El proceso de la educación está constituida fundamentalmente por el tipo de relaciones humanas entre individuos y entre grupos sociales, mediatizadas por objetos, lenguajes, intereses económicos, conductas sociales y valores dentro de una organización social determinada.
(18)

Resulta particularmente interesante que el mismo autor hable de tres factores que están implicados en las situaciones educativas:

- El material (edificios escolares, materiales de instrucción, etc.)

(18) GUZMAN, José Teódulo. El currículum escondido y los métodos educativos universitarios. Ponencia, 1978, p. 123

- El simbólico (lenguaje, valores de la cultura en cuestión) y
- El normativo (institucionalidad de el problema de la finalidad).

La educación tiene propósitos explícitos, claros y definidos - generalmente referidos a la adquisición de contenidos culturales - plasmados en el programa y planes de estudio; pero también existen pretenciones o intenciones no manifiestas que constituyen el curriculum oculto y están dirigidas a la adquisición de valores y actitudes sociales que se filtran desde la selección misma de los contenidos y se concretan en el manejo que se hace de los mismos - en el aula por profesores y alumnos.

La comunicación es un factor decisivo. El hecho de transmitir un mensaje es una relación de la comunicación pedagógica, implica e impone una definición social que aquello que merece ser transmitido por quienes deban hacerlo, de aquellos que son dignos de recibirlos y de modo de inculcación del manejo, incluso de las normas que deben sujetarse a quien recibe el mensaje.

La relación que se establece entre el estudiante y el saber, está mediatizada por el profesor. Este, no sin esfuerzo; selecciona, automatiza, jerarquiza, sintetiza los contenidos de su materia y los ofrece a sus alumnos utilizando procedimientos (metodología) en una gama que va desde aquellos que pueden considerarse propios de la didáctica tradicional pedagógica. Entre estos últimos tenemos tanto aquellos que muestran un carácter psicológico, tales como las conocidas -dinámicas de grupo- (panel, mesa redonda, corrillos, entrevistas, etc.) y los que se ubican en la-

corriente de la tecnología educativa.

Los contenidos programáticos representan los objetos de conocimientos que promueve la escuela, con el fin de consolidar la formación de los alumnos como sujetos de conocimientos en constante desarrollo.

El problema actual de la metodología es formar con el trabajo cotidiano, alumnos críticos y reflexivos que comprendan y participen comprometidamente en la transformación social. En ésto, es decisiva la actitud, la acción y el nivel de participación que manifiesta el alumno en el acto de aprender. El proceder debe promover actitudes de este tipo a través de la orientación de su práctica docente hacia una dinámica que se caracterice por la actividad real del alumno, propiciada por el empleo de diversas estrategias que lo lleven a la apropiación del conocimiento.

Algunas reflexiones que pueden hacerse a partir de este tema son:

- Qué características deben tener los contenidos programáticos para que promuevan aprendizajes significativos y en general la formación del educando.

- Cuál es la relación entre alumno-contenido-método en el proceso educativo.

- Qué criterios deben orientar el contacto del alumno, la teoría y la práctica en el proceso educativo.

Abordar el problema de la relación teoría-práctica dentro de la enseñanza, indicaría como paso necesario el entender como primer lugar, cómo se desarrolla esta relación en la producción de -

conocimiento.

Sin embargo, en el acto de aprendizaje no está planteada como tarea central de parte del alumno, a lo largo del proceso, la producción de nuevos conocimientos, sino que el interés está puesto fundamentalmente en la asimilación de conocimientos, ya dados en el objeto de estudio.

Confundir producción con asimilación nos llevaría en el acto a enseñar, a reproducir como única teoría válida del aprendizaje la aplicación mecánica de la teoría del conocimiento.

Esta afirmación no invalida que por detrás de toda teoría del aprendizaje subyace implícita o explícitamente una teoría particular del conocimiento como de igual manera tampoco podría negarse que toda teoría del conocimiento se basa en una determinada teoría de la realidad, y presupone cierta concepción de la realidad misma.

Es importante destacar esta confusión, estableciendo ahora algunas premisas básicas para poder desarrollar nuestro enfoque, en primer lugar el abuso en el proceso enseñanza-aprendizaje tiene - que aprender lo desconocido, en tanto lo desconocido de lo desconocido se entiende como lo no presente en su estructura cognoscitiva.

En segundo lugar, el alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje debe apropiarse de un determinado objeto. Pero este objeto no es un elemento que debe ser identificado y trabajado dentro de la realidad, sino que al ser objeto de estudio, ha sido ya procesado de alguna manera por la ciencia que ha enseñado sus característi-

cas y relaciones esenciales; y ha sido mediatizado por el maes -
tro, en el sentido de delimitado y ordenado en sus relaciones, -
al fin de transformarse en lo que, en el proceso enseñanza-aprendi
zaje es objeto de estudio.

En tercer lugar, el nivel de apropiación no delimita solamente
las características del objeto, sino que esto se determina a-
su vez por las posibilidades potenciales del sujeto que aprende,
teniendo en cuenta tanto el nivel de desarrollo en que encuentra
su estructura cognoscitiva, como el tiempo curricular que se ten
ga disponible para la apropiación, la velocidad con lo que se -
pretende y el objeto de estudio se asimila, etc.

Estas premisas son básicas para poder entender porque el pro
blema de la relación teoría-práctica se dirigen en la conceptual
ización pedagógica alrededor del problema de la captación esen
cial y aquella porción real que se determina como objeto de estu
dio.

Sin embargo, no siempre es entendida la captación de la esen
cia, como el problema central y esto, por supuesto tiene que ver
con determinada ubicación y relación del hombre, como ésta.

Se presenta continuamente en la práctica educativa la creenci
a de que la comprensión de la realidad se da sólo por la capta
ción de las apariencias externas del objeto, que son con frecuenci
a absolutamente contradictorias a la esencia de la realidad.

Esta situación por paradójica que parezca está presente en -
dos de las posturas aparentemente contradictorias en pedagogía -
por un lado aquella que haciendo hincapié en la teorización del-

objeto se encarga sólo de describir los datos y/o hechos específicos que lo caracterizan creyendo que es ésta la forma de reconocerlo y haciendo hincapié un poco de la relación teoría-práctica, construyendo por supuesto falsa teoría.

De esta concepción se desprenden prácticas dentro de metodología planteada, que va desde la ausencia de una práctica explícita sobre el objeto de estudio, hasta interacciones entre maestro-alumno de corte autoritaria.

Por otro lado, se desarrolla la postura extrema de ubicación como forma esencial de apropiación del contacto entre el sujeto-objeto, el desarrollo por parte del sujeto de esquemas conceptuales previos, considera que la sola relación posibilita una pasión en el sujeto, más allá de la captación de las apariencias del objeto.

Esta concepción que podríamos caracterizar como practicista involucra también determinadas prácticas metodológicas que se caracteriza por una falsa relación maestro-alumno, donde bajo la idea de práctica aparentemente cooperativas, se desarrolla por parte del maestro un verdadero liderazgo de tipo *laissez-faire*.

Ambas posturas basan el origen de las ideas en la experiencia sensible, no atribuyéndole al sujeto más que a su papel insignificante en la adquisición.

De hecho reconocemos en varios de los currículos denominados como innovadores, una situación de este tipo, es decir el tránsito de una crítica a la teorización de los datos externos del objeto a una aceptación de una práctica sensible que sólo reconoce

apariencia del objeto.

Cada uno, por diferentes caminos conducen al último punto; - lograr una reconceptualización, que sólo describe al objeto en - sus formas aparentes sin reconocer la esencia del mismo.

Igual llega a la representación no al concepto. Las dos re-conocen como propia una práctica fragmentaria, pues entienden al conocimiento como contemplación, más que como apropiación.

Sin embargo, si entendemos que comprender la realidad signi-fica comprender su estructura, no basta entonces para conocer el objeto como es, sólo contemplarlo.

Para comprender su estructura, es necesario desarrollar una-determinada actividad y en ésta el sujeto debe transformar al ob-jeto en objeto para sí.

Es decir, poder descomponerlo-componerlo en sus elementos y-relaciones esenciales, aprenderlo en su movimiento.

Existe hoy, en relación a esta situación, un nuevo plantea-miento que reconociendo la necesidad de comparación-descomposi-ción del objeto trata de superar las desviaciones arriba señala-das.

Esta posición intenta superarlas señalando como camino co -rrecto el enfatizar en el método, por ejemplo, el tan ya manifes-tado aprendizaje del método científico.

Sin embargo, podemos señalar en primer lugar que el aprendi-zaje mecánico de una metodología no garantiza su transferencia a nuevas situaciones a menos que se encuentren presentes las condi-ciones de su práctica anterior.

En segundo lugar, puede señalarse que es ésta una nueva vuelta de tuerca del empirismo que busca su salida en encontrar la respuesta en un metodismo que fije una serie de pasos y reglas, y asegure así el conocimiento del objeto.

Vuelve así a desplazarse el problema y aquellos que intentan superar la contradicción no hacen más que desplazarla nuevamente sobre uno de los polos de la relación sujeto-objeto.

Creando que al asegurar el método en la cabeza del sujeto - está ya asegurado el mismo para abordar cualquier objeto de la realidad, independientemente de las características específicas que lo delimitan.

F. La transmisión de los contenidos y la selección de la metodología educativa

En términos generales, y por las determinaciones sociales que ya hemos enunciado, el profesor se considera a sí mismo como un transmisor de conocimientos y su preocupación fundamental está dirigida a disponer de los contenidos teóricos de su disciplina y de un instrumental que le ayude a cumplir con su función.

Frecuentemente dedica las horas de clase en el aula en la enseñanza de la teoría y deja la práctica, la ejercitación o aplicación respectiva, para un momento posterior, más o menos definido.

Dicha situación es fomentada por la escuela. En muchos casos los programas indican un número determinado de horas para la

teoría y otro para la práctica y la organización institucional - llega a distribuir los tiempos y las aulas para este doble efecto.

Las concepciones teóricas de las disciplinas y las habilidades y destrezas que ejercitará el alumno, se consideran como dos momentos separados y subsecuentes, en el proceso de conocimiento.

1. Relación cognitiva

Para fundamentar y construir nuestra puesta de acuerdo a una didáctica crítica, queremos iniciar un somero análisis de la relación cognitiva y de los conceptos implicados en ella; sujeto - cognocente, objeto de conocimiento y conocimiento propiamente dicho.

Para explicar el acto de conocer, mucho se ha hablado de un sujeto que conoce y de un objeto de conocimiento; diferenciados - ambos, pero relacionados de modo particular. Más que enfrascarnos en especulaciones filosóficas clásicas nos interesa ver la relación de conocimiento con la óptica de la actividad implicada en ella.

Históricamente, dos han sido las posiciones filosóficas antagónicas frente al conocimiento:

- El materialismo mecanicista (tradicional) que considera al sujeto como contemplativo, receptivo de la realidad y al objeto - como lado exterior al hombre, con una existencia en sí y, por -

sí, y al conocimiento como el resultado del mundo exterior sobre los órganos de los sentidos del sujeto.

- El idealismo, que por su parte concibe al sujeto como el ser que realiza una actividad pensante (abstracto); al objeto, como el producto resultante de la actividad especulativa del hombre y al conocimiento como la configuración de objetos por la conciencia. (El sujeto conoce al objeto construido por él mismo).

Es evidente que en la primera de estas posiciones no se atribuye al sujeto propiamente una acción; es el objeto que actúa, en la segunda, la actividad del sujeto es un requerimiento pero no tiene un carácter abstracto y queda reducido a la especulación o mero producto de la conciencia.

Adolfo Sánchez Vásquez, en su libro: La filosofía de la praxis, nos presenta estas reflexiones y nos plantea como Marx, en su tesis sobre Feuerbach, a partir de la contraposición de estas dos posiciones propone una tercera como superación.

Para Marx, el sujeto realiza una actividad teórica-práctica (la actividad pensante va acompañada de una acción real, objetiva, material, práctica).

El objetivo es un producto de la acción teórica-práctica, praxis y el conocimiento, un proceso de construcción de objetos por esta praxis (no pueden estar separados teoría y práctica).

Interpretando a Marx, Sánchez Vásquez afirma:

El conocimiento sólo existe en la práctica, y lo es de objetos integrados en ella, de una realidad que ha per

dido ya, o está en vías de perder, su existencia inmediata para ser una realidad mediada por el hombre. La realidad que en cierto sentido tiene una existencia externa al hombre, por la praxis se convierte en una realidad humanizada y, lo que es más en una realidad social. (19)

En este proceso, hombres y realidad se transforman. En el terreno de los hechos no se trata de un hombre sino de hombres coexistiendo en una realidad transformándose mutuamente.

Las circunstancias cambian a los hombres y los hombres cambian a las circunstancias, en un proceso histórico-social.

En la práctica es donde la reflexión teórica va a lograr la demostración de la verdad del conocimiento pero no de una manera didáctica, pues resulta imprescindible el análisis y la interpretación (la reflexión que complementa la acción); o en otras palabras, la práctica constituye el criterio de verdad, lo que significa que es necesaria la confrontación de la teoría y de la práctica, de la reflexión y de la acción a las que ya nos hemos referido antes.

La introducción del concepto de praxis es para nosotros decisiva en tanto que nos ofrece una vía para enfrentar el problema de la disociación entre teoría y práctica. La ruptura de los conceptos materialistas tradicionales y de las idealistas, es un avance en ese largo proceso de la historia de la ciencia.

(19) SANCHEZ VASQUEZ, Adolfo. Filosofía de la praxis. México, Ed. Grijalbo, 1980, pp. 52-61

La actividad teoría-práctica del hombre en su vida cotidiana es el núcleo de su conocimiento y, por lo mismo es el principio fundamental a considerar en los procesos educativos que pretenden la transformación de la realidad social y del hombre mismo.

Desde luego, esta actividad teórico-práctica, para ser transformadora necesita partir de la crítica, de la conciencia de las contradicciones, y construir nuevas alternativas factibles (de hecho).

Frente a las respuestas que se han dado a la cuestión del sujeto y del objeto por lo tanto de la ciencia, Braunstein nos presenta una posición de la que podemos obtener algunas aportaciones, considera engañoso el problema de la relación sujeto-objeto y, enfáticamente, nos dice:

No se puede contestar permaneciendo en la circularidad del sujeto y el objeto hablando vagamente de alguna clase de interacción entre ambos, ya que afirma, su objeto es un producto teórico, el resultado de un trabajo de transformación de una materia prima ideológica que ella sí es, en última instancia, una representación de origen sensorial, inacabada en tanto se constituye en una explicación sobre la producción de los hechos que al convertirse en insuficiente, generará la elaboración de una nueva experiencia. (20)

La constricción de este objeto teórico, lleva implícita una metodología que se pone en juego y que le es inherente.

El sujeto, es un sujeto social de un grupo de personas que -

(20) BRAUNSTEIN, Néstor A. Psicología, Ideología y Ciencia. México, Ed. Siglo XXI, 1975, p. 257

investigan, que predicen rupturas en los conocimientos existentes, que posibilitan nuevas explicaciones y, en última instancia, la ciencia no tiene sujeto.

El lugar del sujeto es una problemática ideológica, y será desplazada por una nueva cuando se consigan las rupturas necesarias.

Aunque quizá sea necesario un análisis más profundo de las aseveraciones de este autor, la intención de salir del esquema sujeto-objeto es muy atractiva, así como la concepción de la ciencia como construcción, como proceso de ruptura de explicaciones ideológicas insuficientes que muestran contradicciones y que requieren ser examinadas en la búsqueda de nuevas respuestas a la problemática existente. Coincidimos plenamente con el concepto del sujeto social al que hace referencia, en tanto que la ciencia es un conocimiento socializado, producto histórico de un proceso de investigación colectiva.

2. Contenido-método

Por otra parte la coherencia contenido-método, se presenta como una problemática, poco explorada por los estudiosos de la educación, se requiere ahondar en las diversas opciones metodológicas de las disciplinas, para hacer ciencia. Podemos destacar que todas tienen en común realizar investigación.

La construcción del conocimiento no es capacidad exclusiva de unos cuantos; está al alcance de todos, si las condiciones so

ciales la propician.

Concebimos la aproximación al conocimiento, como un proceso de investigación en el cual el análisis y la síntesis son operaciones básicas y concurren dialécticamente. Visiones sintéticas iniciales producto de conocimientos previos que dan lugar al análisis de la problemática relevante para su tratamiento y que desembocará en nuevas síntesis explicativas, las cuales tras plantear nuevas interrogantes, invitan a continuar el proceso de investigación. Este proceso es riguroso, exige un proceder sistemático desde una posición valorativa definida en la que los cuestionamientos, la formulación de hipótesis frente a los problemas de documentación e indagación en diferentes fuentes, la verificación de las explicaciones nuevas, son tareas a cumplir, todo ello con referencia a un marco teórico que si bien inicialmente tiene una cierta estructura, irá formalizándose y corrigiéndose en el transcurso de las mismas investigaciones. En la educación formal, profesores y alumnos se reúnen en el aula, conocen la intencionalidad de la escuela que radica en este supuesto, hasta ahora los grupos escolares conocen o aprenden cuánto han memorizado, las nociones científicas que los sabios han descubierto, y elevado a la categoría de verdades. Los aspectos ideológicos del conocimiento condicionan el proceso mismo de conocer, de hacer ciencia, como ya lo dijimos. Sin embargo, los profesores y alumnos cuentan con las posibilidades para trabajar reunidos entorno a los problemas existentes en sus disciplinas de estudio, y a la realidad con la que se vinculan y para construir no los -

conocimientos sino también, a partir de dichas disciplinas, la metodología de investigación acorde.

Los procesos educativos permitirán lograr nuevas explicaciones que rebasen el carácter ideológico de las vigentes, que ayuden a resolver contradicciones.

Para ello es necesario tener presente que si bien se ve únicamente lo que esta problemática permite ver, porque se fomenta una ceguera para los aspectos esenciales y trascendentes, también es posible ampliar los márgenes de conciencia y de acción. El conocer exige, como lo afirma con gran acierto Bachelard, la ruptura y superación de los múltiples obstáculos con los que se tropieza en el proceso.

La praxis de la que hablamos, llevada al aula, conducirá a la construcción del saber por la investigación que realicen profesores y alumnos, e igualmente a la validación del mismo saber, proceso que significa un consistente trabajo de producción, revisión y profundización permanente, como vía efectiva para construir la ciencia de la educación. La tarea no es fácil; la producción de un saber en el campo de la educación requiere de una metodología particular, es decir de la realización de un conjunto de operaciones orientadas hacia fines que tienen una connotación valorativa con respecto a la sociedad, al hombre y al conocimiento.

Ubicados en la didáctica crítica aspiramos a una sociedad justa e igualitaria; a la formación de hombres comprometidos que establezcan vínculos de cooperación, que participen en su propia

transformación, en el cambio social, que, colaboren en la construcción de un saber conectado, con una realidad histórico-social.

La metodología respectiva tendrá que guardar coherencia con estos fines.

Ante el hecho de que en la escuela las disciplinas ofrecen al alumno verdades ajenas y fragmentadas, la didáctica crítica no puede menos que insistir en la recuperación de los hechos y procesos por y para los profesores y alumnos.

Una concepción del conocimiento como praxis, en relación con una realidad histórica en la que los acontecimientos tienen un sentido con respecto a la totalidad y se ubican en un tiempo y en un espacio concreto, nos conduce a la investigación participativa como vía de acceso al saber.

CAPITULO III

LA ACTIVIDAD DEL NIÑO Y LA INSTRUMENTACION DIDACTICA

A. La instrumentación didáctica del trabajo en el aula

Las actividades que realizan los alumnos es una percepción constante de los profesores, pero que en la práctica, pocos reflexionan acerca de ellos, de la importancia que tienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, sobretodo a su vinculación con respecto al logro de los fines educativos.

Frente al problema de la improvisación de la práctica docente se proponen algunos criterios elementales que se pueden considerar al plantear y trabajar las unidades del programa y que deben orientar la selección y organización de las actividades de aprendizaje.

La instrumentación didáctica representa uno de los puntos críticos del trabajo docente, es una tarea concreta de la cual el profesor tiene que echar mano de su capacidad y experiencia, del conocimiento del programa y de los alumnos, del uso racional de condiciones y recursos didácticos a su disposición, para resolver con creatividad e imaginación la problemática que implica el proponer en su planeación didáctica aquellas actividades de aprendizaje más idóneas para el logro de los propósitos educati-

vos que se persiguen.

Esto nos lleva a reflexionar y a cuestionar lo siguiente:

- Qué importancia tiene y cuál es la función de las actividades de aprendizaje en el proceso educativo.

- Qué criterios deben considerarse para su solución y organización.

- Qué debemos tomar en cuenta al incorporar la opinión de los alumnos en la instrumentación didáctica.

El tema se ocupa del análisis y tiende a propiciar inquietudes y reflexiones encaminadas a dilucidar el sentido y alcance de la problemática a la que se enfrenta la práctica docente, para determinar la forma en que se debe llevar a cabo una correcta instrumentación didáctica en el binomio educativo.

1. La instrumentación didáctica y las actividades de aprendizaje

Hablar de instrumentación o de implementación en el proceso enseñanza-aprendizaje, es hablar de didáctica. Con este término nos referimos no sólo a las actividades técnicas, recursos y procedimientos, que representan la parte operativa del proceso, la puesta en marcha de las diferentes situaciones de aprendizaje, sino también a los objetivos curriculares, a los contenidos, es decir a las propuestas de aprendizaje de un programa de estudios, y asimismo a las diferentes formas de evaluación previstas para esos objetivos.

A fin de promover situaciones significativas de aprendizaje, debemos tener clara la relación de los diferentes elementos que intervienen en el proceso. Esto facilitará la relación y organización de las actividades de aprendizaje y en consecuencia nos conducirá a una adecuada sistematización de la enseñanza.

En una situación de aprendizaje no es suficiente contar con objetivos bien seleccionados y elaborados en función del producto final que va a lograr el alumno; es necesario pensar en las actividades acordes a esos objetivos y para esa situación específica. Las actividades deben apoyar el aprendizaje, para que el alumno desarrolle y ejercite las facultades y conductas que va a aprender.

Cuando realizamos la planeación de un curso o de una secuencia de actividades de aprendizaje, tenemos previsto que el logro de una finalidad, una meta, un objetivo; la tarea de grupo estaría enfocado al logro de lo planteado que puede obtenerse a corto, o mediano plazo.

Las actividades de aprendizaje son el medio por el cual se cumple la tarea y se alcanza la finalidad grupal; en síntesis, sirven para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Todas las actividades tienen sus propias características, mismas que debemos conocer antes de su solución y aplicación.

Tenemos que tomar en cuenta al grupo con el cual las vamos a trabajar, su grado de madurez, preparación, nivel, etc., la naturaleza del grupo y el grado de complejidad de las actividades van a influir en el proceso de su selección, así como el o los

objetivos para los cuales se han seleccionado las actividades, - pues la estructura de aquellos puede variar de acuerdo a las ca-ra-cterísticas del grupo al cual van dirigidos.

Otro factor que debemos considerar al seleccionar las activi-dades es el tamaño del grupo, si se trata de un grupo muy numero-so, las actividades aplicables son diferentes a las que se reco-miendan para uno muy reducido.

También las características del grupo determinan la selec-ción de las actividades; no es lo mismo seleccionar actividades- para grupos que ya han trabajado durante algún tiempo, en los -
cuales existen mayor grado de conocimiento, de comunicación, que en grupo que apenas se ha constituido como tal y que inicia su -
proceso de interacción.

Un factor muy importante en la selección de las actividades- de aprendizaje es el conocimiento de éstas por parte del docen-te, su experiencia con ellas en el trabajo con grupos ya que es esta experiencia la que determina las modificaciones y adaptacio-nes que hayan de introducirse, según lo exija la situación res-pectiva, para la cual se requiere de capacidad creativa, imagina-ción, espíritu realista, flexibilidad, etc.

Tradicionalmente sólo el maestro ha participado en la selec-ción de las actividades; pero si el grupo está constituido por -
maestros y alumnos con el compromiso, de lograr ante todos los -
productos de aprendizaje previstos, están comprometidos en esta-
tarea y por consiguiente corresponde a maestros y alumnos parti-cipar en la selección de las actividades que van a facilitar su-

trabajo. Cuando los alumnos no están acostumbrados a esta participación, corresponde al maestro irlos introduciendo poco a poco mediante acciones que impliquen una toma de decisiones al respecto.

Todas las actividades seleccionadas deben tener una función clara y definida en relación al aprendizaje que se pretende. Las actividades que no tienen una función específica se convierten en pérdida de tiempo y en una actividad realizada por la actividad misma.

Una actividad bien seleccionada permite a veces el logro de objetivos múltiples, pero también puede suceder que durante la práctica en el aula se introduzcan demasiadas actividades de aprendizaje, ya sea porque se les considera útiles y adecuadas o porque son del agrado del maestro, sin tomar en cuenta el para qué de dichas actividades.

Para lograr experiencias de aprendizaje significativas en relación al programa es necesario considerar lo que los alumnos necesitan experimentar para que logren integrar esas experiencias.

En la selección de las actividades de aprendizaje intervienen mucho la creatividad del maestro, ya que a veces es posible no sólo la integración de varias actividades, sino también la innovación o adecuación de otras que rompen con el marco tradicional de empleo de dichas actividades.

No debemos olvidar que hecha la selección de actividades, se deben organizar luego en una secuencia que realmente permita el aprendizaje continuo, creativo y significativo en relación a los

objetivos planeados.

Es necesario aclarar que una actividad no constituye por sí misma, una experiencia de aprendizaje, aunque sí constituye experiencia en gestación y, por lo tanto un medio para lograr los objetivos. En este sentido el término experiencia implica interacción entre el alumno y su situación de aprendizaje y, por consiguiente, es la experiencia del alumno la que permite el logro de los objetivos.

Las actividades de aprendizaje deben traducirse en experiencias del educando, experiencias que están relacionadas con la significatividad del aprendizaje en tanto dicen algo asimilable a la realidad que vive el propio alumno.

En resumen la instrumentación didáctica se adecuará a la situación específica de aprendizaje para la cual se lleva a cabo.- Aquí también hay que tomar en cuenta la dinámica grupal derivada de las características propias de los integrantes del grupo. - Por lo anterior, es importante mencionar que cada grupo exige una instrumentación diferente, acorde a sus propias necesidades, de lo cual se desprende que las situaciones de aprendizaje, y en su respectiva planificación; implican tomando en cuenta las condiciones particulares de cada grupo escolar pues de lo contrario las actividades realizadas no conducirán a cambios profundos en el alumno, o sea, a productos netos de aprendizaje.

El proceso de aprendizaje conduce tanto a un aprendizaje individual como a uno grupal, a los que nos referimos más adelan-te; por lo tanto, para la organización de las actividades es in-

dispensable tomar en cuenta las experiencias del alumno, básicas para su aprendizaje (mismos que han ido dando forma a su marco de referencia), así como su historia personal, elementos con los que el alumno concurre a la nueva situación de aprendizaje en la cual encontrará otras aportaciones que modificarán o enriquecerán lo ya logrado.

B. La evaluación de los aprendizajes y sus aplicaciones educativas y sociales

Tradicionalmente se ha concebido y practicado la evaluación-escolar como una actividad terminal del proceso enseñanza-aprendizaje; se le ha adjudicado una posición estática e intrascendente en el proceso didáctico, se le ha conferido una función mecánica, consistente en aplicar exámenes y asignar calificaciones - al final de los cursos, se le ha utilizado además, como una arma de intimidación y represión que algunos profesores suelen esgrimir en contra de los alumnos. En una palabra, la evaluación - no obstante su trascendencia en la toma de decisiones en el acto docente, ha cumplido preponderantemente el papel de auxiliar en la tarea administrativa de las instituciones educativas.

No es nuestro deseo enfatizar el lado negro de la senda recorrida por la evaluación.

Únicamente se pretende destacar algunos aspectos negativos - que contaminan y denigran la tarea educativa y que al mismo tiempo, señalan la necesidad de sustituir el actual concepto de cali

ficación por una verdadera evaluación pedagógica.

Si se toma en cuenta la complejidad que encierra el tema de la evaluación, el presente trabajo no tiene más pretensiones que subrayar, la importancia y las implicaciones que la evaluación tiene en el proceso enseñanza-aprendizaje, concibiendo a dicho proceso como un todo organizado, donde los elementos que lo integran mantienen una interacción potencial y que cuando esta potencialidad se convierte en un hecho, el proceso didáctico se consolida y cumple cabalmente con su cometido.

En este trabajo se abordan también dos tendencias de la evaluación; la evaluación con referencia a la norma, cuyo uso aún sin basarse en acabados procesos estadísticos, está muy generalizado en todos los niveles de nuestro medio escolar, y la evaluación con referencia al criterio o dominio, la cual presenta una alternativa a las prácticas tradicionales. Desgraciadamente, dicha tendencia es poco conocida y, como consecuencia, escasamente practicada por los docentes. Creemos que su aplicación introduciría sustanciales cambios en el desarrollo del acto educativo -sobre todo si pensamos en el aspecto formativo de los educandos.

Entendemos el aspecto formativo de la docencia como una propuesta que en su concepción se opone a la enseñanza de tipo enciclopédico, memorístico, meramente informativo, convencional, etc., y que, en respuesta, plantea una alternativa educacional crítica, activa, formadora, incluso interdisciplinaria, por lo cual el alumno aprende a aprender y adquiere habilidades para informarse e interpretar, sistematizar y aplicar información.

Finalmente, se presentan algunas consecuencias o repercusiones a las que conduce la aplicación de las prácticas de la evaluación en lo referente al análisis e interpretación de los resultados de la siempre difícil tarea de la docencia.

1. Características de la evaluación de los aprendizajes

La educación hoy en día es muy costosa, sin embargo, su rendimiento no siempre corresponde a las inversiones. La supervivencia de las medidas que se adopten para lograr una mejor educación en una mayor cantidad de niños, jóvenes y adultos.

El prestigio y beneficio de muchas instituciones educativas son juzgadas en razón de la educación que impartan en cantidad y calidad y ésta se controla directamente por medio de programas y sistemas de evaluación.

Se ha reconocido que la evaluación, en sentido amplio o restringido, es necesario si el complejo proceso de la educación debe ser administrado de manera eficiente, efectiva y económica.

Sin embargo, en general ha habido una marcada y seria diferencia en su concepción y aplicación en los distintos niveles del sistema educativo.

Uno de los primeros problemas que se viven con respecto a la evaluación sea la dificultad que entraña el definirla con propiedad.

Este es el hecho de que al término evaluación se le atribuya una gran cantidad de significados y de que este describe a su

vez numerosos procesos y ocasione una verdadera confusión.

Por ejemplo, Taba señala que:

Cuando nos referimos al curriculum o plan de estudios de una escuela todo puede ser evaluado; sus objetivos, sus alcances, la calidad del personal docente, la preparación de los estudiantes, la importancia relativa de las diversas materias, el grado en que se cumplen los objetivos, los medios de enseñanza. (21)

En una segunda acepción, es posible aplicar el término evaluación para designar diferentes procesos que pueden consistir simplemente en el juicio valorativo emitido por un experto.

En una tercera opción, también manejada frecuentemente, se asienta que la evaluación puede practicarse a diversos niveles y por especialistas de diferentes categorías, Chadwick, señala cuatro de esos niveles; "el individual, el programa o componente, la institución y el sistema, aunque todos sus planteamientos mantengan continuidad e influencia en su momento dado". (22)

Por otra parte, considerable número de autores equiparán la evaluación con la calificación. Evidentemente esta concepción reduce todo lo que se conoce acerca del programa de los estudiantes a una simple nota o número. Es éste sin lugar a duda, el concepto más limitado de evaluación. Pero aún dentro de esta definición limitada existen confusiones. El principal punto de di

(21) TABA, H. Elaboración del currículo. Buenos Aires, Ed. Troquel, p. 83

(22) CHADWICK, C. Tecnología educacional para el docente. Vol. 5 Buenos Aires, Ed. Paidós, 1977, p. 120

serción es si la calificación debe representar un progreso o una condición comparativa, es decir, frecuentemente no se encuentra el modo de establecer adecuadamente la diferencia entre la evaluación del progreso y la del punto hacia el cual los estudiantes satisfacen ciertos estándares relativos o absolutos planteados en los objetivos.

Una concepción más, explica la evolución como un proceso intrincado y complejo que comienza con la formulación de objetivos que involucra la evidencia de su logro, los procesos de interpretación para llegar al significado de esta evidencia y los juicios sobre las seguridades y las deficiencias de los estudiantes y que finaliza con las decisiones acerca de los cambios y las mejoras que necesitan el plan de estudios y la enseñanza.

Quizás una de las maneras más comunes de concebir la evaluación, en el contexto de la práctica educativa y a nuestro juicio de consecuencias más nefastas, es el hecho de identificarlas como la medición. Pensamos que esto obedece a la carencia de una explicación teórica, los teóricos se han avocado a desarrollar la teoría de la medición. En este sentido resulta muy clara la vinculación de la psicología conductista con el programa de medición. La psicología conductista define como objeto de estudio la conducta observable, utilizando para su aprehensión el método experimental. Es precisamente en el método experimental donde aparece la teoría de la medición como un elemento que posibilita un tratamiento estadístico de ciertos datos. (23)

(23) DIAZ BARRIGA, Angel. Algunas hipótesis sobre la evaluación escolar. Departamento de tecnología educativa. México, CISE-UNAM, 1980, pp. 10-11

"Por tanto, la evaluación constituye una empresa más amplia y compleja que la de someter a los estudiantes a exámenes". (24)

Para Taba, esta tarea comprende:

- Clasificación de los aprendizajes que representan un buen desempeño en un campo particular.

- Desarrollo y empleo de diversas maneras de tener evidencias acerca de los cambios que se produce en los estudiantes.

- Medios apropiados para sintetizar e interpretar esas evidencias.

- Empleo de la información obtenida acerca de si los estudiantes progresaron o no con el objeto de mejorar el plan de estudios y la enseñanza.

Nosotros consideramos que la evaluación es un proceso integral del progreso académico del educando; informa sobre conocimientos, habilidades, intereses, actitudes, hábitos de estudios, etc. Este proceso comprende, además de los diversos tipos de exámenes, otras evidencias de aprendizaje como son; trabajos, reportes, ensayos, discusiones, etc. Es también una tarea que ayuda a la revisión del proceso grupal en términos de las condiciones en que se desarrolló el aprendizaje alcanzado, así como las causas que posibilitaron o imposibilitaron la consecución de las metas propuestas.

En síntesis, coincidimos con Olmedo, cuando afirma:

(24) TABA, H. Elaboración del currículo. Buenos Aires, Ed. Troquel, p. 107

"Que la evaluación como actividad indispensable en el proceso educativo puede proporcionar una visión clara de los errores para corregirlos, de los obstáculos para superarlos y de los aciertos-para mejorarlos". (25)

a. La evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje

Una vez establecido el panorama conceptual de la evaluación a manera de punto de referencia, destacaremos que este tema abordará específicamente la evaluación referida al proceso de enseñanza aprendizaje, aunque quizá en algún momento, aludamos a enfoques - más amplios de la evaluación. Con toda intención hemos omitido - entrar en detalles sobre los instrumentos, o técnicas de evalua - ción, ya que pensamos que el énfasis debe centrarse en la concep - ción de la evaluación y en la claridad sobre su aplicación en el - proceso didáctico.

Contrariamente a lo que se cree y practica, la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje no se inicia cuando termina el cur - so, o cuando se señalan o comienzan a realizarse los exámenes. - Antes de comenzar el curso, cuando se especifican sus propósitos - en términos de aprendizaje, es cuando en realidad comienza el pro - ceso de evaluación, lo cual implica que la evaluación no es una - etapa fija ni final del proceso docente. En la planeación de un -

(25) OLMEDO B. Javier. Evaluación pedagógica en el nivel universi - tario. Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. México, UNAM, 1973, p. 5

curso, es decir, desde la determinación de los objetivos de aprendizaje, va implícita la consideración del proceso de evaluación.

Desde esta perspectiva, la evaluación es un proceso inminentemente didáctico. En otras palabras, la evaluación se concibe como una actividad que puede coadyuvar a mejorar la calidad del quehacer pedagógico.

Congruentes en esta línea de pensamiento, convenimos en que toda situación de docencia mantiene el propósito de evaluar lo que profesores y alumnos hayan realizado y logrado como experiencia de aprendizaje. Esta supone una mutua relación entre la organización y las características de la enseñanza que se maneja. De ahí que una modificación del concepto de evaluación debe partir necesariamente de una modificación de la naturaleza de la enseñanza.

En este sentido, la experiencia que relata Villarroel, adquiere relevancia en la medida en que pone en claro ese vínculo indisoluble entre la enseñanza y evaluación.

Hemos podido observar sobre todo a nivel universitario, que los docentes que salen del esquema de enseñanza memorística han tenido que introducir nuevas formas de evaluación que quizá no son las mejores pero que evidencian la necesidad de buscar una estructura evaluativa más acorde con las nuevas formas de enseñanza. (26)

(26) VILLARROEL, C. Evaluación de los aprendizajes en la enseñanza. Caracas, Ed. Paulinas, u.c.v. 1974, p. 14

Esta postura teórica pone de relieve que la evaluación no es un acto mediante el cual un profesor juzga a un alumno, sino un proceso a través del cual el profesor y el alumno aprecian en que grado se logró éste último, los aprendizajes que ambos perseguían.

La evaluación a nuestro juicio, juega un papel trascendente en la determinación, implementación y concesión de los aprendizajes; sin una cabal conciencia de esta realidad se podrá enseñar y comprobar resultados, pero tanto el acto docente como el aprendizaje tendrán un carácter además de azaroso, irrelevante, por no corresponder a las necesidades e intereses de los individuos en particular y a las demandas de la sociedad en general.

En otro orden de ideas, puntualizamos que la acelerada tecnificación de la evaluación ha originado que se conciba a ésta como una estructura solamente psicométrica, divorciada casi totalmente del aspecto didáctico. Tal concepción resulta equivocada y ha ocasionado que los mejores esfuerzos y recursos para mejorar la evaluación se hayan dirigido hacia el problema de mejoramiento de las técnicas o instrumentos y no hacia el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje como un todo, dentro del cual está inmerso el proceso de evaluación.

La tendencia actual de tecnificar la evaluación lleva aparejada la idea de adjudicar un carácter de objetividad con el perfeccionamiento de los instrumentos de que se vale y mediante la aplicación del tratamiento estadístico de los datos arrojados por los mencionados instrumentos, pretensión que nos parece par-

cial y además equivocada, puesto que el aspecto realmente importante de la evaluación radica en la concepción e implementación de la estrategia docente, que implica ya la evaluación misma.

Esta preocupación por la objetividad de la evaluación pretende despojar al docente de sus rasgos intrínsecos de personalidad (apreciaciones, intereses, emociones, etc.), situación que se antoja imposible e improcedente.

Villarreal, afirma que la evaluación del aprendizaje no puede ser propiamente objetiva, pues filosóficamente, algo es objetivo cuando existe independientemente, del sujeto; sin embargo, el proceso de evaluación, aún en el caso en que se utilicen pruebas objetivas, no puede prescindir de la influencia del sujeto docente, quien es el que delimita los objetivos y elabora los instrumentos.

Además, las tan ponderadas y practicadas pruebas, por el sólo hecho de serlo no confieren al aprendizaje justicia y exactitud, porque aún aceptando que la objetividad es una propiedad importante de los instrumentos de evaluación, habría que considerar otras como la validez y la confiabilidad, que también influyen para conferir objetividad técnica a los mencionados instrumentos, más no al proceso de aprendizaje. De ahí que no se justifique el excesivo culto a la objetividad de la evaluación y a la identificación de esta pretendida objetividad con la implícita propuesta empirista surgida de las ciencias naturales, misma que a su vez propició el desarrollo del conductismo como corriente psicológica, para lo cual los fenómenos del comportamiento vá

lidas, en tanto reúnen las características observables, medibles y cuantificables. Esta concepción de ciencia, basada en la aplicación del método experimental resulta cuestionable cuando es transferida al campo de la educación, sobretodo si consideramos que el comportamiento de los animales y de los fenómenos naturales y que, por lo mismo, no puede ser caprichosamente sólo manifestaciones externas, es decir, observables.

Otro aspecto que amerita nuestra consideración es que la evaluación del aprendizaje adquiere verdadera importancia porque las decisiones que se toman a partir de ella rebasan con mucho los límites de la escuela y su impacto afecta, individual y socialmente, a los educandos; o, para decirlo mejor, en la aparente neutralidad de la didáctica, privilegiando aquí el proceso de evaluación, subyacen aspectos ideológicos que alinean a los educandos para que acepten, entre otras cosas, que ellos son los únicos responsables de su situación escolar y social.

Lo cierto es que la escuela al conferirle autoridad al profesor, avala y legitima su papel de dictaminador del desempeño y de las perspectivas de los alumnos.

Es sabido que para cumplir con esa delicada misión, el profesor se vale de los inofensivos mecanismos de evaluación. Pero la realidad es que la escuela se convierte así en un órgano efectivo de control social en perjuicio, naturalmente, de grandes sectores de la población que presentan marcadas desigualdades socioeconómicas.

Es necesario señalar que, por ahora, únicamente dejaremos -

enunciado este problema en el cual participa la evaluación del aprendizaje, problema al que volveremos más adelante cuando desarrollemos los temas ya anunciados: evaluación con referencia a la norma y evaluación con referencia al criterio o dominio.

2. Evaluación con referencia a la norma

Si meditáramos un poco sobre la trayectoria que seguimos desde los años de la escuela elemental, seguramente estaríamos en condiciones de recordar algunos momentos solemnes en las que se premiaba a los estudiantes que habían obtenido el primero, segundo o tercer lugar por su aprovechamiento dentro del grupo, asimismo, recordaríamos el otorgamiento de diplomas o medallas o el reconocimiento de quienes, destacaban por su conducta o por pertenecer a la escolta de bandera, por ser alumnos más brillantes, etc. Vendría a nuestra memoria también el recuerdo de quienes tuvieron el privilegio de aparecer en el cuadro de honor del periódico mural de la escuela o cualquier otra forma de premiación de las que tan frecuentemente se hace uso.

Todos los casos mencionados no son circunstanciales, sino que se ajustan a una concepción de la evaluación educativa que se conoce con el nombre de evaluación con referencia a la norma.

Aunque en la literatura que trata el tema, no existen discrepancias significativas en relación al concepto de evaluación con referencia a la norma, conviene precisar qué conviene y qué se entiende por este tipo de evaluación.

Para Fernando Carreño;

La evaluación por normas consiste en la comparación y enjuiciamiento del desempeño de cada alumno con respecto al grupo al que pertenece, en el que participan todas sus características que se suponen semejantes. (27)

Esto es, se compara el aprendizaje particular de cada estudiante aplicando la escala que representa el aprendizaje de un grupo, de los grupos o muestras representativas, para la cual es necesario efectuar un tratamiento estadístico, más o menos elaborado de los desprendidos de los exámenes.

Con este tipo de evaluación, lo que se hace es clasificar a los alumnos comparando su desempeño con el de cada uno de los demás miembros del grupo, olvidándose del aprovechamiento personal del estudiante, de sus logros, sus carencias, prescindiendo de la distancia que hay entre lo que saben y lo que deberían saber, etc. Mager, señala un ejemplo que ilustra claramente las características de este tipo de evaluación; si tuviéramos cinco automóviles descompuestos, podríamos medir la amplitud de sus fallas y señalar que el automóvil B es el que funciona menos mal. Desde luego que ninguno de los cinco funciona bien, pero el B, es el que mejor trabaja. Esto es el ejemplo típico de una evaluación con referencia a la norma. Conforme a esta tendencia, si decimos; califiquen a ese automóvil con 10, estaríamos calificándolo

(27) CARREÑO, Fernando. Enfoques y principios teóricos de la evaluación. Programa Nacional de Formación de Profesores. - ANVIES, México, Ed. Continua, 1976, p. 41

sobre la base de una evaluación con referencia a la norma.

Esta tendencia de la evaluación ha contribuido a que se considere la educación como un conjunto de tareas de aprendizaje que se hacen paulatinamente más difíciles a medida que se avanza desde el primer grado de la escolaridad formal. También se ha supuesto que a medida que se asciende por esa pendiente de la educación, un número cada vez mayor de alumnos dispondrá de los dones-innatos o conocimientos y habilidades desarrollados, necesarios para escalar con éxito los peldaños superiores.

Durante mucho tiempo se ha pensado que la educación es una suerte de pirámide; todos, o la mayor parte de los individuos más jóvenes asisten a la escuela en la base, y muy pocos alcanzarán la cúspide, para la cual se han utilizado distintos tipos de exámenes y formas de evaluación que decidirán a quienes se les permitirá el acceso al nivel superior. (28)

La evaluación escolar, como proceso interno institucional no es el único factor que incide en la relación de los estudiantes, en su promoción o no promoción escolar. Hay otros factores que influyen poderosamente en ello, como son la historia personal de cada sujeto y su extracción social, mismos que son tomados en cuenta por las instituciones educativas al realizarse el proceso de enseñanza, aunque para la educación, en teoría se delimita la igualdad de oportunidades.

(28) CARREÑO, Fernando. Enfoques y principios teóricos de la evaluación. Programa Nacional de Profesores. ANVIES, México, Ed. Continua, 1976, p. 47

Durante mucho tiempo se aceptó como algo natural que cada profesor ateniéndose a su particular punto de vista aprobara o reprobara, promoviera o suspendiera y aceptara o no como bueno el aprovechamiento de sus alumnos, sin someterse a los requisitos de ningún manejo técnico de datos y empleando los recursos probatorios-que considerara prudentes.

Esta situación, largamente mantenida por diferentes razones, empezó a variar en ciertos ámbitos de la enseñanza profesionalizada, concretamente en la enseñanza normal con la creación de cuerpos técnicos encargados de normar la elaboración de pruebas, algunas ya con carácter objetivo de supervisar su aplicación y convertir las puntuaciones en calificaciones. Pero esta participación-técnica se reducirá en el mejor de los casos, a preparar pruebas-o exámenes finales y su implementación obedeció a la imposibilidad de capacitar a todos los profesores en la difícil tarea de la evaluación.

En la primera década, señala Carreño, algunos intentos científicos incorporados al campo de la educación hicieron que se copiaran íntegramente para el proceso enseñanza-aprendizaje, varios modelos metodológicos sumamente útiles en otras ramas de las ciencias naturales, como en el caso de la física, la biología, la fisiología, etc., que si bien tienen el valor inapreciable de la cuantificación e interpretación de sus fenómenos, en cambio, transferidos al campo de la evaluación educativa, pierden buena parte de su sentido original y su objetividad al acudir a comparaciones y contrastaciones improcedentes, por falta de un principio

que dirigiera el manejo adecuado de datos. Los procedimientos estadísticos así utilizados constituyen lo que genéricamente se conoce como evaluación por norma o evaluación con referencia a la norma.

Quienes nos dedicamos a la enseñanza, hemos utilizado durante tanto tiempo la evaluación con referencia a la norma para calificar a nuestros alumnos, y hemos llegado a creer en ella y aferrarnos a sus resultados por la fuerza de la costumbre.

A falta de otro principio, el anterior operó y sigue operando en muchas instituciones educativas; pero dada la dificultad inherente a la capacitación de los profesores en el uso de este procedimiento estadístico relativamente complicado, subsiste la condición que obliga a la formación de grupos técnicos que realicen y supervisen los pasos de la evaluación estadísticamente procesados.

Carreño considera que al no tener referencias precisas contra las cuales calificar el aprendizaje individual, los profesores hemos empleado por medir a cada alumno relacionándolo con un grupo de semejantes (grupo normal), calificando al estudiante según la ubicación de los resultados en el cuadro total de puntajes. Es decir, se asigna la más alta calificación al más alto resultado, calificaciones medianas a las puntuaciones que hacen mayoría, o normales, etc. Independientemente del grado mismo de aprendizaje.

Lógicamente, también estamos preparados para reprobar por fuerza a un determinado porcentaje en los grupos. Resulta claro

que este fracaso escolar está determinado con bastante frecuencia por la posición que los estudiantes guardan en su grupo y no por la capacidad para apropiarse de los aprendizajes esenciales que pronostica el curso.

Así las cosas, bien puede afirmarse que nos hemos acostumbrado a clasificar a los estudiantes en diferentes niveles de desempeño y a calificarlos en consecuencia, conforme a esta concepción, de una manera relativa. Es claro que para esto no importa que quienes hubieran reprobado en ciertos grados de determinada escuela tengan un desempeño equivalente a los estudiantes calificados con las mayores notas en otra.

a. Algunas características de la evaluación con referencia a la norma

Como ya dijimos, la evaluación referida a la norma proporciona información acerca de la capacidad de un alumno en relación a otro. De ahí que sea usada para ordenar alumnos en un grupo, en lugar de valorar el logro de los aprendizajes específicos de un curso.

Suele suceder que algunas sociedades desarrolladas científicamente, industrial y tecnológicamente, sólo pueden utilizar en su fuerza de trabajo a un reducido número de personas altamente capacitadas y brindar apoyo económico a sólo una porción de los estudiantes para que terminen la educación.

A veces, sin estar presentes claramente estos propósitos co-

mo en el caso de México, se queda en el camino gran parte de la población estudiantil. Para ilustrar esta aseveración utilizaré un ejemplo que cita Irene Livas: "En México, en el año de 1959, ingresaron a la primaria 1 763 113 alumnos y diecisiete años después 52 185 terminaban carreras universitarias, es decir, sólo - el 2.95% de los que se iniciaron terminaron la enseñanza superior". (29)

Sin pretender realizar generalizaciones gratuitas, este ejemplo manifiesta que mucho del esfuerzo que realizaran las escuelas, impidiendo un sistema de exámenes de acreditación y de admisión, se dedica a encontrar formas para rechazar a considerable número de estudiantes en diversos niveles del sistema educativo y para descubrir a los alumnos talentosos a quienes se les ha de proporcionar oportunidades de trabajo. Estas sociedades invierten mucho más en predecir y seleccionar talentos que en desarrollarlo.

Ahora bien, si la obligación de las escuelas es proporcionar experiencias de aprendizaje oportunas, adecuadas e interesantes para el mayor número de estudiantes que concurren a ellas, se deben producir cambios sustanciales en las actitudes de autoridades, docentes y estudiantes, así como en las estrategias de enseñanza y en todo lo que fundamente las actividades docentes.

Parece insoslayable que los exámenes y otros procedimientos-

(29) LIVAS, Irene. Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación educativa. Programa Nacional de Formación de Profesores. México, 1976, p. 27

de evaluación se utilicen para tomar decisiones críticas de profunda trascendencia para cada estudiante y su futuro, en un determinado sistema educativo. Estas decisiones y clasificaciones afectan a menudo la carrera y a veces hasta la propia vida del estudiante.

No obstante, las circunstancias de este enfoque del proceso-enseñanza-aprendizaje no han significado una preocupación fundamental para las personas responsables de esta delicada tarea, puesto que poco se ha hecho por adoptar un sistema de evaluación más justo y constructivo.

b. Propósitos de la evaluación con referencia a la norma

La evaluación por normas al utilizar procedimientos basados en la concepción naturalista de la sociedad que distribuyen a los alumnos en una curva normal, muestra algunos elementos que desmienten la neutralidad en la que suelen encubrirse los docentes. Es posible advertir la correspondencia entre la curva normal y ciertas concepciones darwinistas.

Ahora bien, si como modelo de convivencia social se acepta la libre competencia y su implicación en la supervivencia de los más aptos; se podría aceptar también que la curva normal reflejara una distribución natural de la población. (30)

(30) LIVAS, Irene. Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación de profesores. México, 1976, p. 32

Estas consideraciones, nos permiten arribar a lo siguiente:

- El propósito de la evaluación con referencia a la norma - consiste fundamentalmente en clasificar y etiquetar a los estu - diantes; es decir, en el descubrimiento de los que han tenido - éxito, de los que se han limitado a salir del paso y de los que - han fracasado.

- Como se puede observar, estas mediaciones del rendimiento - basadas en la curva normal se proponen, veladas o explícitamente - detectar diferencias entre los alumnos, aunque estas sean trivia - les en términos de la información que se maneja en ciertos módu - los, áreas, etc.

- Esta práctica de la evaluación aporta las puntuaciones con - sabidas; buenas, regulares y malas, y provoca extrañeza en los - profesores cuando no se presentan los resultados que se tienen - previstos; es más, en ocasiones, no se aceptan.

- Sin ser claramente manifiesto, la evaluación por sus nor - mas cumple la función de legitimar las desigualdades sociales, - en tanto que opera a base de comparaciones entre individuos con - marcadas diferencias socioeconómicas.

- Desarrolla entre los estudiantes un espíritu de competen - cia que muchas veces, lejos de fomentar la solidaridad, crea ri - validades, fraudes y deshonestidades que en nada contribuyen a - la formación de los educandos.

- En suma, esta práctica evaluativa, con sus diferentes mati - ces que dependen del nivel y de las características de cada ins - titución educativa, era y sigue siendo muy común.

Sus fines parecen ser claros; seleccionar y enaltecer a un reducido grupo de estudiantes que sobresalen y recalcarles a otros menos afortunados, que son incapaces y que por esta razón fracasa.

C. Interpretación de resultados de esta práctica de la evaluación

Las diferencias individuales de los alumnos son realidades de vital importancia para el profesor. Estas variaciones se deben tener presentes porque necesariamente influyen, tanto en la manera de concebir el proceso didáctico, como en los indicadores que se establecen para apreciar el rendimiento esperado. Sólo en estas condiciones se podrá atender a las necesidades emergentes de cada situación educativa.

Una de las tareas básicas de la docencia es encontrar estrategias que tomen en consideración esas diferencias individuales, de modo tal que promueven el más pleno desarrollo del individuo. La experiencia nos dice que en la realidad, no se cumple con estos postulados, como lo muestra una investigación realizada por Bloom, Hickin y Payne, en los años de 1962 a 1964, la cual descubre que la escuela recompensa en cada nivel a algunos estudiantes con notas altas, mientras que a otros se les recuerda, una y otra vez, que son estudiantes de niveles bajos, es decir, de tercera o cuarta categoría. (31)

(31) BLOOM, Hickyn Payne. Evaluación del aprendizaje. Buenos Aires, Ed. Troquel, 1975, p. 21

El resultado de este procedimiento de distribución de los individuos en categorías, intenta convencer a algunos de que son -capaces, buenos y deseables (desde el punto de vista del sistema educativo, naturalmente), y a otros de que son deficientes, ma -los e indeseables.

Curiosamente, los malos alumnos lo son justamente por su propia culpa, no estudian, no se esfuerzan, no trabajan, posiblemente no tienen aptitudes o les falta interés o - simplemente no les gusta estudiar o no aprecian lo que - la educación significa; no es una extraordinaria coinci- dencia, no es una maravillosa y tranquilizadora comproba ción el hecho de que los malos alumnos pertenezcan a los estratos bajos de la sociedad participando así de sus vi cios de clase. (32)

Resulta difícil aceptar que este sistemático etiquetamiento- pueda tener consecuencias beneficiosas para el desarrollo educa- tivo del estudiante; más bien lo lógico es que tenga consecuen - cias desarrollables en la autoestimación de muchos estudiantes.

En conclusión, los resultados de la evaluación por nor - mas, ya sea que se expresen en términos ordinarios o nu - méricos, proporcionan información poco confiable acerca- del grado en que los estudiantes poseen habilidades o co - nocimientos que se están evaluando. Por ejemplo, esta - evaluación nos dice si el alumno A es más o menos eficaz que el alumno B para hacer divisiones, pero no nos dice- que tan eficaz es uno y otro, ni en que punto concreto - se le facilita o dificulta la tarea a ninguno de los dos. (33)

(32) NILO, Sergio. Temas de la evaluación. Perspectivas Latinoame- ricanas, No. 17, Bogotá, 1973, p. 48

(33) LIVAS, Irene. Análisis e interpretación de los resultados - de la evaluación educativa. Programa Nacional de Formación- de Profesores., México, 1976, p. 15

3. Características de la evaluación con referencia al criterio

La evaluación referida a un criterio se propone reflejar íntegramente los aprendizajes que predice un determinado programa de estudios. Cuando por determinadas razones el estudiante no alcanza los resultados esperados, el profesor le hace oportunamente el señalamiento, tanto de los aprendizajes que ya domina, como de los que no domina todavía, a fin de que aquel conociendo ya su situación escolar, actúe en consecuencia.

Mager, ilustra de manera muy clara la evaluación con referencia al criterio de la siguiente manera:

Esperamos que un alumno pueda escribir correctamente el 60% de las palabras que hay en un folleto y escriba bien el 56%. Cuando decimos que ha escrito correctamente el 56% describimos los resultados de una medición. Al evaluar tendríamos que decir; no satisfizo, el criterio del 60%. Por lo tanto, hay que enseñarle más. (34)

En la evaluación con referencia al criterio, lo importante es verificar los dominios establecidos, no se trata de que profesor y estudiantes se esfuercen por aproximarse a la meta; sino de que el estudiante demuestre el logro de los conocimientos y habilidades requeridas para ser promovido.

Cuando los criterios y dominios que se pretende lograr son

(34) MAGER, Roberto. Medición del intento educativo. Venezuela, Ed. Guadalupe, 1975, pp. 22-23

importantes, es decir, cuando hay una auténtica necesidad de alcanzarlos porque son determinantes de un correcto desempeño durante el proceso de formación y consecuentemente, del ejercicio profesional, es necesario verificarlos en su justa dimensión.

La única manera de hacerlo es comparando el desempeño de cada alumno con los criterios establecidos.

Los estándares de este tipo de evaluación se toman como puntos fijos y determinados mediante los cuales puede juzgarse adecuado o inadecuado el dominio y/o el logro de la habilidad, al margen del desempeño colectivo de los grupos de referencia. Estos patrones denominados estándares referidos a un criterio, son absolutos porque no dependen de un grupo de referencia y porque indican lo que un individuo puede hacer respecto a objetivos de aprendizaje específicos. (35)

En la literatura que existe sobre la evaluación encontramos que diversos autores utilizan los términos; criterio, dominio y objetivo, refiriéndose aproximadamente a lo mismo.

Para Popham, un criterio es -un área de conducta bien definida cuyo fin es establecer un nivel individual del logro respecto a éste-.

Para Bloom, un dominio es -el establecimiento de normas de excelencia ajenas a la competencia entre los estudiantes, seguidas de esfuerzos adecuados para elevar a esas normas a todos aquellos que sea posible, lo cual sugiere una noción de criterios absolutos-.

(35) HOUSDEN, J.L. y Le Gear L. La evaluación referida a un criterio. México, Ed. UNAM, 1974, p. 26

Consideramos que, en última instancia, los autores citados se refieren con diferentes términos, al tipo de evaluación de la que estamos hablando, lo cual a su vez, constituye el marco de referencia con el cual deberá compararse el desempeño de los estudiantes. Este marco nos permitirá emitir un juicio respecto al logro de dichos criterios.

a. Propósitos de la evaluación con referencia al criterio

Cuando la evaluación del aprendizaje no considera como una tarea primordial del diagnóstico de las múltiples diferencias individuales; cuando se utiliza para justificar procedimientos existentes, disimular problemas o fundamentar decisiones que desea tomar un administrador, cuando se olvida del individuo y de sus circunstancias, se convierte en una situación por demás paradójica, ya que la escuela se plantea como una de sus funciones esenciales el desarrollo individual y social del educando. En congruencia con estas ideas, la práctica de la evaluación conforme a criterios deberá perseguir los siguientes propósitos:

- Evaluar el desempeño individual en relación a criterios absolutos, que indiquen lo que un individuo puede hacer en función de dichos criterios y no en relación al desempeño de otros individuos.

- Establecer un sistema de verificación de logros, en cada momento del proceso enseñanza-aprendizaje, de tal manera que perm

ta detectar oportunamente los aciertos y errores, para tomar las medidas pertinentes.

El cumplimiento de estos propósitos permitirá:

- Obtener información sistemática de los aprendizajes obtenidos, a fin de decidir las secuencias pedagógicas más indicadas en cada caso.

- Tomar las medidas pertinentes para superar las deficiencias es decir, establecer programas o acciones de enseñanza remedial.

- Propiciar un mayor nivel de preparación del educando y del profesional egresado.

b. Propuesta de operacionalización de la evaluación con referencia al criterio

Suponemos que el análisis teórico, llevado a cabo hasta este momento, a pesar de no ser exhaustivo, aporta elementos que fundamentan la necesidad de generar un cambio en la concepción y en la práctica de la evaluación; asimismo, acordes con estos planteamientos, sostenemos que la evaluación con referencia al criterio, aplicada con rigor profesional, podría contribuir sustantivamente a la tarea de redefinir la concepción de la docencia y con ello a la información de los educandos.

De ahí que nos sintamos en la obligación de hacer la propuesta que desarrollamos a continuación:

Momentos de operacionalización

Pensamos que aún actualmente, a pesar de los replanteamientos

teóricos que han surgido en torno a la evaluación del proceso en enseñanza-aprendizaje, en la práctica sigue sin concedérsele la importancia que realmente tiene. Por este motivo nos permitimos - sugerir la implantación de la evaluación con referencia al críterio, conforme a las etapas que esbozamos a continuación.

c. Definición de los criterios y dominios

El punto de partida de la evaluación por criterios deberá - ser la definición de los criterios o dominios que el estudiante debe alcanzar. Estos dominios se desprenderán del perfil profesional o del perfil del estudiante, según el nivel de que se trate, perfil que toda institución educativa debería tener elaborado explícitamente a fin de orientar el desarrollo de conocimientos y habilidades necesarias para ser promovido al nivel inmediato superior, o bien para su ejercicio profesional, conforme a - las exigencias de la sociedad a la cual deberán servir y no conforme a la decisión arbitraria de la institución y del profesor, la cual, en este caso, no sería un criterio evaluativo, al menos como se concibe en esta práctica.

Los criterios más amplios tendrían que definirse en el momento mismo de la elaboración del plan de estudios en la carrera - respectiva, en tanto que los más específicos se plantearían en - cada etapa o nivel del proceso de formación, de tal manera que - en cada uno de ellos se pueda determinar el grado de preparación del estudiante.

A manera de insistencia, queremos señalar que todo perfil profesional y, en consecuencia, el plan de estudios donde se concreta su desarrollo, deberá ser tan flexible como las propias necesidades y demandas de la sociedad y ser necesariamente el resultado de un proceso racional y permanente de evaluación.

d. Selección de contenidos curriculares

Una vez que se han definido claramente los criterios, la segunda etapa será la selección de los contenidos curriculares, dado que no todos los conocimientos y habilidades a lograr tiene la misma significación, se sugiere una selección cuidadosa de ellos, que evite las posiciones enciclopedistas, que en vez de propiciar la profundización en el conocimiento provocan dispersión en la formación de los educandos.

En consecuencia, la institución, el profesor y los propios estudiantes deben estar conscientes de que tanto la promoción de un grado a otro, como el egreso de estudiantes, estará supeditado al dominio de los aprendizajes que muestren relevancia profesional.

Pensamos también que es de suma importancia proporcionar a los alumnos información sobre el tipo de aprendizaje que la institución se propone promover. Esto permitiría al estudiante tener una visión más clara de la calidad de su formación; adoptar una actitud de compromiso para adquirir dichos aprendizajes; tener la oportunidad de autoevaluarse y acabar así con la idea tan arraigada en los estudiantes de esperar a ser calificados.

Sería esta una alternativa para que los estudiantes se responsabilicen de su propio aprendizaje y se comprometan con su evaluación, ya que sabrán de antemano qué es lo que están aprendiendo, para qué les va a servir, en dónde podrán aplicarlo y las repercusiones de su aplicación.

e. Selección y/o planeación de los instrumentos de evaluación

Es necesario que los mecanismos de verificación que emplee el profesor para recabar información, emitir juicios y tomar decisiones sean válidos y utilizados con propiedad. Es decir, para obtener evidencia de que el proceso de aprendizaje se ha desarrollado convenientemente y que los criterios o dominios establecidos se han alcanzado, es necesario seleccionar, o bien elaborar, diversos instrumentos y formas de evaluación, teniendo en cuenta:

- El tipo de evidencia que se desea obtener, de tal modo que valoren, tanto el proceso didáctico, como el logro, o no de los objetivos.

- Los alcances y limitaciones de los instrumentos en sí.

- Las posibilidades de los alumnos y profesor en cuanto a tiempo, recursos y capacidad para trabajar con los instrumentos de evaluación utilizados.

f. Análisis e interpretación de resultados

Este análisis e interpretación constituyen la tarea esencial para emitir el juicio sobre los conocimientos y habilidades que la institución, el profesor y los alumnos se plantean como metas y sobre el grado en que las alcanzaron estos últimos, a través del proceso enseñanza-aprendizaje. Dicho análisis nos permitirá tomar racionalmente una serie de decisiones, como sigue:

i Al inicio del curso

Para saber si los contenidos y habilidades de los alumnos cu bren los requisitos básicos para participar en él.

Para permitir al profesor y al alumno, determinar y aclarar esas expectativas de entrada para replantear, en lo posible, de acuerdo con ellas, las experiencias de aprendizaje.

Para conocer las deficiencias del grupo y, en consecuencia - tomar las medidas indicadas para superar posibles carencias y po der iniciar satisfactoriamente el curso correspondiente.

ii Durante el curso

Para retroalimentar el proceso enseñanza-aprendizaje, una vez detectadas y analizadas las fallas.

Para saber el tipo de instrucción remedial para aquellos es tudiantes que no van logrando los aprendizajes esperados.

iii Al término del curso

Para certificar la capacidad alcanzada por los estudiantes - respecto a los criterios o dominios establecidos.

Para evaluar la coherencia interna y externa del proceso en-señanza-aprendizaje; es decir el desarrollo grupal, los resultados obtenidos y su relación con los requerimientos individuales y sociales de los alumnos.

Finalmente consideramos que para la evaluación con referencia al criterio, el sistema de acreditación idóneo debería ser - el binaminal: aprobado-no aprobado, acreditado-no acreditado, - con la aclaración de que se definan suficientemente la naturaleza de cada una de estas categorías, para evitar así inconformidades y confusiones en los estudiantes.

4. Implicaciones educativas y sociales de la evaluación

Una vez que hemos intentado caracterizar las prácticas de la evaluación por normas y criterios, presentamos algunas de las implicaciones educativas a que conduce su aplicación. Estamos - conscientes de que este estudio resulta apenas un esbozo del problema que nos ocupa y sería ilusorio pensar que en él se ha agotado el tema.

a. Evaluación con referencia a la norma

Uno de los propósitos explícitos de las instituciones educativas consiste en propiciar el máximo desarrollo de los estudiantes tanto en lo individual como en lo social. Esto implica que la labor del maestro ha de estar encaminada a promover dicho desarrollo, buscando con su participación que se propicie el aprendizaje en todos los estudiantes.

Pues bien, siendo una de las funciones docentes la certificación de la capacidad alcanzada por los estudiantes, ésta se ve desvirtuada al utilizar procedimientos evaluativos ajenos a dicha función. Nos referimos a la evaluación con referencia a la norma.

Conviene recordar que la evaluación por normas funciona a base de comparar el aprovechamiento de los participantes de un grupo, y que lo importante es verificar los logros y las deficiencias de cada uno de ellos para buscar alternativas que remedien las deficiencias. Quizá una de las aberraciones de la evaluación por normas es que al aplicarla se procede como si sólo una pequeña parte de los estudiantes tuviera capacidad para aprender lo que se les tiene que enseñar, cuando lo que en realidad sucede es que los alumnos más aventajados de un grupo determinado lo son, generalmente, no porque el sistema de enseñanza lo haya promovido, sino que más bien se trata de una selección natural de capacidades o de un ambiente adecuado previo, en el que se desenvuelve la clase social de la que proceden.

Salta a la vista que con esta evaluación no se fomenta el desarrollo individual; por el contrario, se crea un ambiente competitivo donde lo que importa es sobresalir, obtener las mejores notas, no importando mucho la forma en que se logre ésto, y sin que ello refleje necesariamente la posesión de las capacidades requeridas para el dominio cabal de una profesión, con lo que se corre el riesgo de que tal situación lleve al estudiante al fraude, al engaño o a otras actitudes que en nada le ayudan en su formación como persona. En estas condiciones, los que no tienen la suerte de quedar entre los mejores, por sus propias carencias socioeconómicas o ambientales, se forjan una imagen devaluada de sí mismos, que interfiere en sus expectativas de aprendizaje, en términos de un deseo real de aprender y no sólo de aprobar materias. Todo esto converge en una situación social de diferencias de clase que se viene a legitimar a través de la escuela.

Con esta visión de la evaluación, los profesores nos convertimos en profetas de nuestros resultados, pues aceptamos de antemano que entre los educandos se darán irremediabilmente niveles distintos de aprovechamiento y acabamos por aceptar el darwinismo educativo, es decir, la supervivencia de los más aptos.

Aptitudes como éstas tiene implicaciones muy serias respecto a la esencia de la educación; sencillamente demuestran que en vez de esforzarnos en ayudar a que un mayor número posible de alumnos logre todos los objetivos importantes, tratamos de establecer un límite de tolerancia respecto al logro del intento edu-

cativo". (36)

Esto significa que la educación ha sido planeada aún para lograr un éxito pleno. La utilización de la curva normal es una prueba fehaciente de esta aseveración, ya que por bueno que sea el desempeño del alumno, por mucho que satisfaga las expectativas del curso, tendrá que competir con sus compañeros y sólo un reducido número de ellos se les permitirá sentirse competentes.

Inversamente, por deficiente que sea el aprovechamiento global de un grupo de alumnos, quienes realizar mejor las tareas educativas recibirán la más alta calificación.

Esta institución debería cuestionar la eficacia de nuestra labor docente. La distribución del rendimiento escolar debería ser muy distinta a la que permite la curva normal; "en realidad podemos insistir en que nuestros esfuerzos educativos no han tenido éxito en la medida en que la distribución de los rendimientos se aproxima a la curva normal de frecuencia". (37)

Aunado a lo anterior, este tipo de evaluación refuerza el sistema social, donde para ocupar un lugar importante es necesario estar en constante competencia, sin importar muchas veces que tan lícitos sean los medios utilizados para lograrlo.

En síntesis, la evaluación con referencia a la norma no estimula el desarrollo individual, no se buscan mejoras; lo que se hace es reforzar la competición estudiantil, donde no se lucha

(36) MAGER, Roberto. Tradición del intento educativo. Venezuela, Ed. Guadalupe, 1975, p. 29

(37) BLOOM, Hickyn Payne. Evaluación del aprendizaje. Buenos Aires, Ed. Troquel, 1975, p. 26

por un compromiso establecido (objetivos-dominios), sino por so-
bresalir entre los compañeros sin importar si se aprende o no, -
sin preguntarse que es lo que se aprende y para que se aprende.-
La escuela, en esta forma reproduce ciertos esquemas sociales al
reforzar los valores imperantes.

b. Evaluación con referencia al criterio o dominio

En el campo de la educación, es un hecho que las prácticas -
evaluativas en cuanto al uso de instrumentos técnicos, que son -
los menos trascendentes se han diversificado continuamente; pero
en este momento se requiere una transición en la concepción mis-
ma de la evaluación, del aprendizaje y de la enseñanza, como ya
apuntábamos en la primera parte de este trabajo.

En la línea de la evaluación con referencia al criterio, es-
te cambio debe hacer hincapié en la definición explícita de los-
dominios o estándares para juzgar los aprendizajes curriculares,
relacionándolos a la vez con los propósitos educativos considerada
dos importantes para la formación de los educandos.

Lo que en este momento parece incuestionable es que la eva-
luación del aprendizaje necesita redefinir su propuesta, o sea,-
dejar de preocuparse por hacer comparaciones entre estudiantes -
y, en vez de eso, establecer patrones más estables y representati-
vos, que reflejen con mayor precisión dichos aprendizajes y -
que al mismo tiempo, se apeguen a la realidad individual y so-
cial de los sujetos que aprenden.

En este orden de ideas, consideramos que la evaluación por criterios manifiesta una concepción, de la educación totalmente distinta de la que siguen las prácticas tradicionales; es decir, que su propósito fundamental no consiste en encontrar a los pocos que puedan tener éxito, sino en esforzarse porque la mayoría de los estudiantes pueda adquirir los conocimientos, las habilidades y las actitudes consideradas esenciales para su desarrollo armónico, siempre y cuando se le ofrezca la oportunidad y el tiempo necesario para lograrlo.

Por ello es que cuando la educación postula y practica una evaluación con referencia al criterio, enfatiza el compromiso que la institución educativa tiene que esforzarse por brindar a todos los estudiantes un amplio programa de experiencias de aprendizaje, buscando con éste el mejor aprovechamiento posible en todos y cada uno de los participantes.

Estos planteamientos vienen al caso porque las estadísticas revelan que a muchos estudiantes les va mal en la escuela; unos fracasan totalmente, otros realizan muy poco en comparación con sus posibilidades. Pero a pesar de que el panorama descrito resulta de hecho un problema serio, no constituye una preocupación para las autoridades educativas, aún cuando les compete tomar una serie de decisiones trascendentes, ni para profesores, que son los agentes directos de los cambios y de la buena marcha del proceso docente.

Lamentablemente, la evaluación con referencia al criterio es casi desconocida en el medio educativo y los profesores que la

conocen, ya sea porque están convencidos de su ineficiencia, o por comodidad con toda intención, pues si bien creemos que este tipo de evaluación, empleado correctamente, podría mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, no dejamos de reconocer que su aplicación representa un cambio radical en las actitudes y en la forma de actuar de autoridades, profesores y estudiantes, respecto de las que prevalecen actualmente en las instituciones educativas.

Somos conscientes de que habrían de afrontarse varios obstáculos para implantar la evaluación por criterios. Esto, debido a que, por una parte, en este tipo de evaluación lo que interesa es el logro de los estándares establecidos, sin importar el número de intentos que se requieran para lograr los aprendizajes. Siguiendo a Irene Livas, podría decirse que un sistema educativo congruente con la evaluación por criterios (cursos, medios de acreditación permanente y número indefinido de cursos por alumno), resultaría mucho más costoso que los sistemas normales, lo cual podría ser un obstáculo para su implantación.

Por otra parte, y sin menospreciar la importancia del proceso económico, quizá un mayor obstáculo que habría que superar para implantar un sistema administrativo adecuado a la evaluación por criterios, sería de actitud, pues la competitividad está tan arraigada en nuestra cultura, que seguramente muchas personas relacionadas con la educación; maestros, alumnos y padres de familia, considerarían injusto un sistema tendiente a eliminar el reconocimiento de la superioridad de unos sobre otros.

Las aseveraciones hechas arriba no buscan invalidar la eva - luación con referencia al criterio, o bien hacer pensar que no - existen posibilidades para aplicarla; simplemente se pretende ha - cer notar que para llevarla a cabo se tiene que afrontar obstácu - los de diferente índole y que dadas las características un tanto rígidas de muchas de nuestras instituciones educativas, reacias - a la introducción de cambios, se requiere de conciencia profesio - nal y de vocación de servicio de parte de los docentes para con - ducirse conforme a nuevas propuestas.

Finalmente, a manera de recapitación, nos permitimos hacer las siguientes consideraciones:

- La evaluación debe considerarse como parte integrante del proceso educativo de forma total. La evaluación no debe ser ja - más un hecho aislado y mucho menos un accidente en el hecho edu - cativo, pues forma parte integrante e ineludible de él. No obs - tante algunas personas no aceptan este hecho y se olvidan que la tarea educativa no se puede concebir sin la evaluación de sus - circunstancias y resultados. La evaluación del aprendizaje, tie - ne que estar íntimamente ligada a los aspectos que determinan el resultado educativo.

- La evaluación depende de los objetivos que se tratan de al - canzar y de los propósitos para los cuales se utilizan los resul - tados de la evaluación. Cuando más complejos y amplios sean los objetivos, más compleja será la evaluación.

D. El perfil del docente

1. La nueva función del docente

Como resultado del enfoque curricular es claro que la labor docente no puede permanecer sin cambios. Es decir, al enfocar los contenidos educativos para responder a perfiles de desempeño social de los educandos, el desempeño del maestro adquiere especial relevancia.

En los maestros está depositada la confianza para garantizar mayor progreso y mayor justicia para nuestra nación. Su contribución es así esencial para responder a los desafíos que plantea el mundo moderno a nuestra generación y a aquellos que habrán de seguirnos. (38)

Sin embargo, esta nueva concepción de la función del maestro más que adjudicarle nuevas tareas, pretende hacer efectivas las funciones que tradicionalmente se han reconocido al maestro como agente de cambio social o líder comunitario, de manera que estas funciones estén acordes con las nuevas circunstancias del país.

Esto significa que el docente debe asumir la responsabilidad de desarrollar en sus alumnos las competencias que individual y socialmente se le exigen para que pueda desempeñarse satisfactoriamente en la diversidad de situaciones que le presenta una sociedad en constante transformación.

(38) SALINAS DE GORTARI, Carlos Lic. Alocución del 15 de mayo de 1991. México, (Los Pinos)

En esta perspectiva se plantea que para lograr tal desempeño, el docente debe:

- Aplicar esquemas coherentes de relaciones que respondan en forma particular y en situaciones concretas a supuestos de orden filosófico, moral, social, político, económico y científico.

- Saberse parte de la realidad en la que está inserta la es-cuela, de manera que al proponer aprendizajes al alumno, éste se apropie de los métodos de pensamiento y acción, y de los lengu-ajes que le permitan situarse en su entorno y transformarlo.

- Tener acceso y manejo de fuentes de información que a su vez orientan su actividad educativa hacia la formación de actitu-des profesionales en la búsqueda de criterios y validez y fiabi-lidad de la propia información.

Para lograr lo anterior, es necesario formular un nuevo per-fil de desempeño para el docente que haga referencia a aquellas funciones que el docente debe de desempeñar para contribuir a la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

La definición de este perfil está destinada a crear condicio-nes para revalorar el trabajo docente, de modo que el maestro - asuma el papel protagónico que le corresponde en los procesos - educativos. Ser protagonista implica la capacidad de participar en decisiones, de responsabilizarse por los resultados de su ges-tión y de comprometerse en la búsqueda de soluciones frente a - los problemas de la práctica educativa también reclama conci-en-cia y creatividad por parte de los actores.

El perfil docente está destinado a estimular a los maestros-

a comprometerse y a convertirse en los responsables de la moder-nización educativa. Con ello se pretende superar la rigidez de las normas y reglamentos establecidos, dándole un nuevo sentido a su acción y permitiéndole romper el aislamiento en el que se ha venido desempeñando.

El perfil docente compromete al maestro como un ser en bús-queda de armonía consigo mismo, con los demás y con su entorno. Pretende potenciar las relaciones de cooperación con los demás y fomentar la colaboración y la solidaridad del docente con sus co-legas para actuar como interlocutor confiable e informado hacia sus compañeros, sus alumnos y la comunidad.

Los procesos de actualización docente, además de asegurar el cumplimiento de los perfiles de desempeño, favorecen el desarro-llo integral de los maestros. Esto supone promover actividades de aprendizaje que lleven a los maestros a asumir actitudes de permanente búsqueda para apropiarse de la información que enri- quezca su crecimiento personal y profesional.

2. El papel del docente en la calidad de la educación

Con frecuencia se afirma que la calidad de la educación es baja y ésto se atribuye al deficiente nivel de formación de los docentes o a su imperfecto desempeño profesional.

Este tipo de afirmaciones parece ignorar que son muchos los factores que inciden sobre la calidad de la educación, aunque in-dudablemente el docente y la manera en que desempeña su trabajo-

es uno de ellos. Tienden, asimismo dichas aseveraciones, a exonerar a las autoridades educativas de la responsabilidad por atender articulada y consistentemente al conjunto de factores que delimitan y determinan la calidad, incluyendo la calidad del desempeño profesional de cada docente.

En la reunión internacional e interinstitucional realizada en Jomtien, Tailandia, en 1980, los organismos internacionales encontraron que para mejorar la calidad de la educación era necesario atender de manera prioritaria los siguientes factores; las políticas educativas y las acciones concertadas mediante las cuales se desarrollan aquellas; los alumnos, en particular las condiciones de desarrollo de su primera infancia; los maestros, fundamentalmente, su formación inicial, su capacidad docente, su disponibilidad, el material didáctico, el ambiente de aprendizaje, la administración escolar.

3. Condiciones de actualización y superación

La nivelación, la actualización, la capacitación y la superación del magisterio, han sido objeto de búsqueda continua de una modalidad institucional más adecuada para responsabilizarse por ella. Los enfrentamientos entre la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, a este respecto han sido constantes. Las dos últimas décadas dieron como resultado variantes y modificaciones institucionales que muestran poca consistencia, dispersión y duplicidad de tareas.

as entre las instituciones e incapacidad de éstas para tomar las iniciativas o realizar las innovaciones que requiere la forma - ción de los docentes de conformidad con las nuevas demandas a la educación nacional.

La demanda real de los maestros por profesionalizarse, unida a consideraciones de carácter salarial estuvo presente desde los primeros momentos de la Reforma de 1970 y que se justifica claramente desde entonces también con argumentos de tipo académico, - pero en conjunto quedó ligada a las disputas entre la Dirección General y Mejoramiento Profesional del Magisterio y la Dirección General de Educación Normal, por los espacios y facultades insti - tucionales para realizarla. La solución por la que se optó fue la creación de una tercera opción institucional alternativa: La Universidad Pedagógica Nacional.

A finales de 1976, el Ejecutivo Federal planteó que se crea - ra esta nueva institución, orientada inicialmente para formar a los maestros. La discusión sobre los proyectos alternos de la - Secretaría de Educación Pública y del Sindicato Nacional de Trab - ajadores de la Educación para la nueva institución duró casi - dos años. Finalmente, el 29 de agosto de 1978, se publicó el de - creto de creación de la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo ob - jeto inicial de formar a los formadores de maestros se redujo a - dos especializaciones a nivel de posgrado en planeación educati - va y en administración escolar y, por el contrario, inició sus - actividades dentro del sistema escolarizado impartiendo cinco li - cenciaturas:

- administración educativa
- pedagogía
- psicología educativa
- sociología de la educación y
- educación básica

A finales de ese mismo año, se tomó la determinación de trasladar a la Universidad Pedagógica Nacional, la autorización para impartir las licenciaturas en educación preescolar y primaria, decisión que le permitió abrir su Sistema de Educación a Distancia y extender sus actividades a todas las entidades del país. El hecho de que se creara esta universidad, no implicó la desaparición de la Dirección General y Mejoramiento Profesional del Magisterio ni la redefinición de las actividades de la Dirección General de Educación Normal, se constituyó en una institución que, aunque con enfoques diferentes, venía a duplicar funciones y a modificar las relaciones y pugnas entre los dos existentes; la diferencia estribó de manera particular en que regularmente recibió recursos muy superiores a los de las otras dos instituciones. La Dirección General de Educación Normal, por su parte, continuó sus actividades formativas como las venía realizando a través de sus sistemas; ordinario e intensivo, pero ahora reconocidos a nivel de licenciatura.

La disputa por los espacios y las funciones entre los grupos normalistas obligó al gobierno federal a negociar los pesos y contrapesos en ese mismo año, ya que paralelamente a la creación de la Universidad Pedagógica Nacional y del mantenimiento de la-

decisión de realizar licenciaturas por parte de la Dirección General de Educación Normal, se reasignó a la Dirección General y Mejoramiento Profesional del Magisterio, la tarea de capacitar a profesores, lo que obligó a cambiar su nombre por el de Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio.

Hacia 1980, el panorama institucional y programático para la formación inicial, la actualización y la superación del magisterio se presentaba diverso y heterogéneo. La formación inicial se impartía tanto a nivel medio superior profesionalizante (DGEN) como a nivel de licenciatura (DGEN y UPN), lo que complicaba sobremanera las exigencias de nivelación del magisterio en servicio. La formación continua se distribuía entre diversas instituciones. La Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, impartía junto con otras dependencias de la Secretaría de Educación Pública las carreras ya señaladas, así como los cursos de actualización y niveles para docentes en activo no titulados. Por su cuenta se encargaba de impartir cursos sobre orientación pedagógica, dinámica de grupos, manualidades, danza regional, rondas infantiles, pedagogía del lenguaje total, planes y programas de estudio, evaluación y cursos de matemáticas, manejo de los nuevos programas y auxiliares didácticos, asistencia técnica permanente y actualización pedagógica. En esas tareas también participaban las Direcciones Generales de Educación Preescolar, Primaria, Secundaria y Normales, el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) y los

programas de superación profesional.

La Dirección de Educación Normal, por su parte, continuaba - impartiendo sus carreras a través de los sistemas escolarizados- ordinarios y de los intensivos para docentes en activo no titulados. Finalmente la Universidad Pedagógica Nacional, ofrecía sus licenciaturas y posgrados en los sistemas escolarizados y a distancia, así como diversos cursos de actualización.

Prácticamente todos estos organismos estaban facultados para realizar a nivel nacional las mismas funciones. La distribución presupuestal entre ellas, sin embargo, presentaba importantes desigualdades, aunque en todos los casos resultaba francamente insuficiente para la magnitud de las funciones que se deberían realizar.

En 1984, se decretó el nivel de licenciatura para toda la - educación normal. Las escuelas normales pasaron a ser instituciones de nivel superior, con facultad de otorgar el título de - licenciatura, pero sin que se modificaran los recursos o sus formas básicas de organización. Como efecto que dominó, las normales superiores pasaron a ser instituciones de posgrado. Al mismo tiempo, se planteó la necesidad de contar con maestrías y doctorados entre los maestros de las propias normales o las instituciones de nivel medio superior y superior. Lo anterior provocó - un notable crecimiento del número de programas de maestría en - educación en el país, ofrecidos tanto por la Universidad Pedagógica Nacional como por las universidades.

Por un tiempo, el bachillerato pedagógico se estableció como

antecedente necesario y la cobertura de este servicio recayó en la Dirección General de Escuela Normal. Posteriormente se suprimió el bachillerato pedagógico, y se permitió a egresados de cualquier bachillerato general el acceso a las escuelas normales.

El amplio abanico de instituciones, programas y posiciones teóricas que se desarrollaron en los ochenta, hicieron necesaria en 1987, la realización de un seminario en donde fueron analizadas todas estas problemáticas.

Resultó evidente que, por lo regular, la cobertura de alguna tarea asignada a cualquiera de las instituciones formativas mencionadas se realizaba bajo un alto grado de incertidumbre y con tiempo indefinidos; por ejemplo, en la Universidad Pedagógica Nacional, en quince años de existencia ha habido trece rectores. Por otro lado, el hecho de que las tres instituciones realicen en principio las mismas funciones, como la realización de actividades de mejoramiento profesional, para los docentes de educación media y superior, o la realización de las carreras a nivel de licenciatura en educación preescolar y primaria dentro de la Dirección General y Mejoramiento Profesional del Magisterio, lleva a confrontaciones y entrelazamientos en la cobertura del servicio:

Otro de los aspectos a señalar dentro de la diversidad de las instituciones es el de la falta de criterios comunes en el diseño de los programas de formación, actualización o capacitación para los docentes. Generalmente se ofrece un amplio menú

de cursos y materias poco relacionados entre sí y escasamente articulados en estrategias de formación de mayor envergadura. Por lo regular, los programas se arman desde las instituciones sin atender a las necesidades o requerimientos de los docentes. Es importante mencionar ésto porque las dependencias tienen cobertura nacional y permanentemente señalan la necesidad de incorporar la especificidad de lo local y de lo regional al estructurar los programas.

Un análisis somero de la forma de trabajar y de los resultados logrados por las tres instituciones permite concluir que entre 1970 y 1990, la actualización y superación del magisterio en servicio presentó los siguientes rasgos; confusión de funciones, competencia de instituciones por espacios de desarrollo institucional, modificaciones constantes y discontinuidad al interior de las instituciones, incremento patológico de un credencialismo mal entendido, que tuvo dos resultados distintos, por un lado, certificados de mayor nivel, incluso posgrado, que no amparan un conocimiento sólidamente adquirido y, por otro lado, una complicación credencialista de las tareas de nivelación y actualización del magisterio. La oferta de las tres instituciones provocó que se dispersara la formación continua por medio de cursos aislados y del empobrecimiento de contenidos, en virtud del apego acrítico a modas teóricas o metodológicas (la tecnología educativa lo mismo que la teoría de la reproducción) y un empobrecimiento de las instituciones.

No es de extrañar que una propuesta básica que surgió del se

minario realizado en 1987 y que se sostiene desde entonces, haya sido la creación de un Sistema Nacional de Formación y Actualización Docente.

Una de las grandes lagunas de la investigación educativa mexicana de la última década, tal como lo demuestran los resultados del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, se refiere a los maestros de educación básica. En realidad, es muy poco lo que se sabe acerca del impacto de las modalidades de actualización y superación sobre el mejoramiento de la calidad de la educación.

Por el lado de la demanda que plantean los maestros por actualizarse, un estudio regional reciente ofrece un resultado contrastante con la importancia que se asigna a la capacitación tanto en el discurso sindical como en el de la Secretaría de Educación. Según este informe, el porcentaje de maestros que no había tomado ningún curso con calor escalafonario en los últimos cinco años varió del 50% al 84.6%, según zonas escolares de diferente nivel socioeconómico, el promedio era de 65%, el porcentaje de quienes sólo tomaron un curso en los últimos cinco años era, en promedio del 20%, con variaciones de 0 al 31%, según la zona. Por otra parte, cerca del 25% de los maestros se encontraba cursando la licenciatura en educación básica, y algunos de ellos la normal básica ya que habían sido reclutados sin contar con formación magisterial.

4. Un nuevo sistema de trabajo en la modernización educativa

Este nuevo sistema compromete a la sociedad mexicana en general, maestros, padres de familia, investigadores, expertos representantes de los sectores sociales y autoridades a buscar una educación primaria universal, más firme y más útil para la vida; una educación secundaria media superior mejor definida y más flexible con el propósito de que abra un futuro con mayores oportunidades para todos los estudiosos.

En el artículo tercero, se establecen los criterios fundamentales que orientan la educación mexicana; que tienda a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar el amor a la patria y a la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia; que se funde en el progreso científico y luche contra la ignorancia y sus efectos, contra la servidumbre y los prejuicios; que sea democrática y promueva el mejoramiento económico, social y cultural del pueblo, que sea nacional, sin exclusivismos y que contribuya a la mejor convivencia humana. El criterio organizador de la educación mexicana es en suma nacionalista, democrático y popular.

En la actualidad no parece concebible el desarrollo independiente y el incremento en los niveles de bienestar, al margen del proceso del saber. Es preciso, en consecuencia, reconsiderar los contenidos teóricos y prácticos que se ofrecen en el sistema educativo.

Se debe promover el paso de contenidos informativos que susci

tan aprendizajes fundamentalmente memorísticos a aquellos que aseguren también la asimilación y recreación de valores, el dominio y uso cada vez más preciso y adecuado tanto de los diversos lenguajes de la cultura contemporánea como de métodos de pensamiento y acción que han de concluir en el aprendizaje, esto significa que la apropiación de métodos debe ser un objetivo central de los programas educativos en todos los grados.

Alcanzarlos permitirá al estudiante mantenerse al ritmo del avance de las ciencias y de las transformaciones cada vez más aceleradas de nuestro mundo, sin perder el sentido humano del progreso.

El compromiso de modernización comprende también un cambio en los métodos de enseñanza, componentes fundamentales del hecho educativo, dada su repercusión directa en el proceso de aprendizaje.

En suma, es necesario acudir a métodos que promuevan el aprender a aprender, entendido como un proceso vivencial que lleva al aprender a ser y aprender a hacer.

a. Formación y actualización de los maestros

La formación educativa requiere el establecimiento de estructuras de promoción en el trabajo que hagan factible conciliar el sentido de servicio, propio de la educación educativa, con mejores condiciones de vida; al mismo tiempo, hace indispensable contar con un sistema adecuado de formación de maestros, de actuali

zación de sus conocimientos y de perfeccionamiento continuo de su capacidad educativa. Los medios de comunicación y el uso de otras tecnologías habrán de contribuir a reforzar los procesos de formación y actualización de los docentes de todos los grados y niveles educativos.

b. Características de la modernización de la educación básica

La modernización de la educación primaria, demanda formar educandos reflexivos, críticos, participativos y responsables de sus actos y decisiones; articulación pedagógica con los niveles de preescolar y secundaria; adecuar sus contenidos a los requerimientos de la sociedad actual, producir y distribuir oportunamente más y mejores materiales y apoyos didácticos que utilicen la tecnología moderna, como la televisión y la computadora; y poner en marcha un vigoroso programa de bibliotecas escolares.

La modernización implica capacitar al profesor de primaria para conducir tanto la educación física y artística, como las actividades de promoción cultural con el propósito de brindar una educación integral.

Finalmente, el proceso de modernización habrá de crear los mecanismos para inducir una participación más solidaria, efectiva y comprometida de la sociedad en su conjunto, principalmente la de los padres de familia, en el quehacer educativo.

CAPITULO IV

CONCLUSIONES

A. Conclusiones

Hemos llegado al final de nuestro trabajo, aquí plasmaremos las conclusiones obtenidas en la investigación realizada.

En las concepciones generalizadas sobre docencia, nos referimos a la tecnología educativa como la corriente educacional que pretende reducir la educación a sus métodos y procedimientos. - Sostiene la neutralidad de las técnicas, puesto que es muy cuestionable ya que responde a una constitución o modelo de ciencia.

Puede decirse que la instrumentación de la práctica educativa es un reto a la creatividad y capacidad de los profesores ya que la propuesta de experiencia de aprendizaje influye en criterios y factores derivados de los programas, de los alumnos, de la escuela y del entorno.

La educación contemporánea, requiere transformar su práctica, innovar la tecnología y orientarla hacia la búsqueda de opciones que pongan en contacto al alumno con situaciones y fenómenos de la realidad en forma natural en el trabajo del aula.

No puede pensarse que el aprendizaje por descubrimiento o la invención en el aula, son situaciones alejadas de la realidad -

educativa, puesto que es un recurso que algunos profesores con cierta experiencia utilizan frecuentemente.

Las actividades que realizan los alumnos es una preocupación constante de los profesores, pero que en la práctica poco se reflexiona acerca de ellas, de la importancia que tienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, sobretodo la vinculación con respecto al logro de los fines educativos.

Frente al problema de la improvisación de la práctica docente, se propusieron criterios y elementos que los profesores pueden considerar al planear y trabajar las unidades del programa, deben orientar la selección y organización de las actividades de aprendizaje.

La instrumentación didáctica representa uno de los puntos críticos del trabajo docente, es una tarea concreta en la cual el profesor tiene que echar mano de su capacidad y experiencia, del conocimiento del programa y de los alumnos, del uso racional de condiciones y recursos didácticos a su disposición para resolver con creatividad e imaginación la problemática que implica el proponer en su planeación didáctica aquellas actividades de aprendizaje más idóneas para el logro de los propósitos educativos que se persiguen.

La evaluación del aprendizaje es un proceso inherente a la práctica educativa que por su importancia debe ser cuidadosamente atendido en toda innovación pedagógica.

Desafortunadamente es un aspecto que no ha tenido un desarrollo acorde a las exigencias de la educación contemporánea.

La evaluación, lejos de ser una práctica que apoya la forma-ción del educando y que al mismo tiempo oriente al proceso ense-ñanza-aprendizaje, ha visto disminuida su función concretándose, dentro de la docencia, a la aplicación de exámenes donde el alumno tiene que comprobar si memorizó algunos conocimientos.

Entendemos el aprendizaje, como un proceso, más que como un resultado. Todo aprendizaje consiste en una serie de acciones - o conductas, son toda reacción del ser humano ante estímulos in-ternos o externos, en su permanente adaptación al medio.

Se trata de acciones simbólicas; analizar, relacionar, gene-ralizar, etc., operaciones manuales, manipular objetos, reunir - materiales, movilizarse, etc., así como sentimientos, valoracio-nes y formas de relación con el medio social. Una persona aprende cuando se plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante - ciertos obstáculos, se forma conclusiones parciales, siente te - mor a lo desconocido, verifica en una práctica sus conclusiones - parciales, siente temor a lo desconocido, verifica en una práctica sus conclusiones, etc. Es decir cuando se producen modifica-ciones en su conducta.

El concepto de docencia hace referencia al de la educación, - pero con una aceptación delimitada, es más amplio que enseñanza - y hace referencia a situaciones educativas donde se realiza un - proceso de enseñanza-aprendizaje en las que se efectúa un proceso de interacción entre profesores y alumnos, en las cuales existe un nivel de institucionalidad con finalidades explícitas, donde finalmente, la acción educativa, es estructurada y organizada

a través de una tecnología para la consecución de los resultados buscados.

GLOSARIO

Alienada:

Enajenar, producir enajenación; sacar a uno fuera de sí.

Codificación:

Formar un cuerpo de leyes metódicas y sistemáticas.

Coherentes:

Relación o unión de unas cosas o ideas con otras.

Configuración:

Disposición de las partes que componen un cuerpo y le dan su peculiar figura.

Dialéctica:

El arte de razonar o analizar la realidad.

Didáctica:

Ciencia que estudia la metodología de la enseñanza.

Dilucidar:

Aclarar un asunto.

Diseminar:

Sembrar, esparcir.

Esgrimir:

Usar de una cosa como arma para lograr algún intento.

Liceo:

Centro de enseñanza media.

Método:

Sistema que se adopta para enseñar o educar.

Metodología:

Conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica.

Objeto:

Todo lo que puede ser materia de conocimiento o sensibilidad de parte del sujeto.

Práctica docente:

Conjunto de experiencia y estudios que se aplican en el contexto escolar.

Practicista:

Término introducido por Marx para designar el proceso de cam

bio y transformación en la realidad objetiva por la actividad humana, entendido el hombre como ser histórico y social.

Replantear:

Volver a plantear un asunto sobre bases nuevas.

Sujeto:

Asunto o materia sobre lo que se habla o escribe.

Taxonomía:

Ciencia biológica que estudia la clasificación de los seres vivos según sus afinidades morfológicas.

Teorización:

Tratar un asunto sólo en teoría.

Vínculo:

Unión o atadura de una cosa con otra.

BIBLIOGRAFIA

- BARREIRO, Telma. La educación y los mecanismos ocultos de la alienación. Revistas de ciencias de la educación. Argentina, 1975
- BLOOM, B.S. y otros. Evaluación del aprendizaje. Buenos Aires, -
Ed. Troquel, 1975.
- BRAUNSTEIN, Néstor A. Psicología, Ideología y Ciencia. México, -
Ed. Siglo XXI, 1975.
- CARL R. Roger. La relación interpersonal en la facilitación del -
aprendizaje. México, Ed. SEP, 1985.
- CARREÑO, Fernando. Enfoques y principios teóricos de la evalua -
ción. Programa Nacional de Formación de Profesores. ANVIES, -
México, Ed. Continua, 1976.
- CYROGI, Luka'cs. Historie et consciencie de classe. Paris, 1960.
- CHADWICK, C. Tecnología educacional para el docente. Vol. 5, Bue -
nos Aires, Ed. Paidós, 1977.
- DIAZ BARRIGA, Angel. Algunas hipótesis sobre evaluación escolar.-
Departamento de tecnología educativa. México, CISE-UNAM, 1980
- EDWARS R., Verónica. El conocimiento escolar como lógica particu -
lar de apropiación y alienación. CESE-UAS.
- FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar. México, Ed. Siglo XXI, 1976
- FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. México,
Ed. Siglo XXI, 1974.
- GUIGOU, Jacques. La pedagogía institucional. Barcelona, Ed. Grani
ca, 1977.

- GUZMAN, José Teódulo. El curriculum escondido y los métodos educativos universitarios. Ponencia, 1978.
- HOUSDEN, J.L. y L. Le Gear. La evaluación referida a un criterio. México, CNME-UNAM, 1974.
- LAPASSADE, G. La transformación de la burocracia. Barcelona, Ed.-Granica, 1977.
- LEMUS, L. Arturo. Evaluación del rendimiento escolar. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1974.
- LIVAS, Irene. Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación educativa. Programa Nacional de Formación de Profesores. México, 1976.
- NILO, Sergio. Temas de evaluación. Perspectivas Latinoamericanas-No. 17, Bogotá, 1973.
- OLMEDO B, Javier. Evaluación pedagógica en el nivel universitario Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. México, UNAM, 1973.
- PEREZ JUAREZ, Esther Carolina. Revista: Perfiles educativos. Nos. 29 y 30. CISE-UNAM, México, 1985.
- PICHEA RIVIERE, Enrique. Teoría del vínculo. Buenos Aires, Argentina, Ed. Nueva Visión, 1977.
- POSTMAN, Moy. El medio es el mensaje. Crítica a la escuela. México, Ed. SEP, 1986.
- SALINAS DE GORTARI, Carlos Lic. Alocución del 15 de mayo de 1991. México (Los Pinos).
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Programa de actualización del maestro. México, Ed. SEP, 1993.
- . Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Poder-Ejecutivo Federal, México.

TABA, H. Elaboración del currículo. Buenos Aires, Ed. Troquel, - 1976.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Análisis de la práctica docente Antología, México, Ed. UPN, 1987.

_____. Escuela y comunidad. Antología, México, Ed. UPN, 1985.

_____. Grupo escolar. Antología, México, Ed. UPN, 1985.

VILLARROEL, C. Evaluación de los aprendizajes en la enseñanza. - Caracas, Ed. Paulinas, u.c.v., 1974.