

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA Y CULTURA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 25 B

**Análisis crítico de tres modelos curriculares de bachillerato
ofertados en Mazatlán.**

JUAN MANUEL GONZÁLEZ PARRA

**Tesis presentada para obtener el título de Maestro en Ciencias de
la Educación.**

Mazatlán, Sin. 2000.

ANÁLISIS CRÍTICO DE TRES MODELOS CURRICULARES DE BACHILLERATO OFERTADOS EN MAZATLAN

INDICE

INTRODUCCIÓN

I. LOS COMPONENTES BÁSICOS EN LA CONFORMACIÓN DE UN MODELO CURRICULAR

A. El rol del docente

1. El docente como modelador del currículum
2. El currículum integrado y el rol del docente
3. La importancia de las prácticas en la concreción del currículum
4. El enfoque etnográfico y el ejercicio docente

B. La concepción de aprendizaje

1. Los tipos de condicionamiento como determinantes del aprendizaje escolar
2. La perspectiva de la teoría psicogenética en el desarrollo cognitivo
 - a. Los estadios de desarrollo
 - b. La afectividad y la socialización
 - c. El egocentrismo en la infancia
 - d. El desarrollo cognoscitivo y afectivo del adolescente
3. La propuesta de la teoría sociocultural y sus implicaciones en las interacciones áulicas

- a. De la señalización a la significación
- b. De las herramientas primitivas a la semiótica
- c. De la negociación de significados a la constitución de la cultura
- d. De la palabra a la actividad
- e. Del aprendizaje al desarrollo
- f. De la Zona de Desarrollo Actual a la Zona de Desarrollo Próximo

4. La psicología de la forma o Gestalt

5. El aprendizaje significativo

- a. El modelo del aprendizaje significativo.
- b. La funcionalidad
- c. La memoria comprensiva

C. La perspectiva epistemológica

- 1. La crítica a los principios positivistas de la ciencia
- 2. La sociología crítica y la ciencia
- 3. El currículum y la interdisciplinariedad

D. La relación de la teoría y la práctica

E. Los tipos de valores inculcados

F. El procedimiento en la evaluación

II ORÍGENES Y PERSPECTIVAS DE LA TEORÍA CURRICULAR

A. El primer uso del término curriculum

B. Definiciones acerca del currículum

C. El currículum desde la racionalidad técnica

1. Propuesta de enseñanza de Franklin 80bbit
2. El modelo educativo de Ralph Tyler

- a. Fundamentación del modelo
- b. Instrumentación del modelo

3. El modelo curricular de Hilda Taba

D. El currículum: entre el tradicionalismo y la modernidad

1. Las definiciones de tradicionalismo
2. Del tradicionalismo a la modernidad

- a. Las sociedades modernas y las satisfacciones humanas
- b. Algunas definiciones acerca de lo moderno
- c. La escuela moderna
- d. La escuela nueva

3. Caracterización de los modelos educativos tradicionales

- a. El tradicionalismo y el enfoque psicogenético
- b. El tradicionalismo y la sociología crítica

E. El currículum y el enfoque crítico

1. El currículum, más allá de su definición.
2. La acción práctica en el currículum
3. El currículum y el problema de la representación
4. La perspectiva emancipadora en el currículum
5. La noción de currículum oculto
 - a. La perspectiva tradicional
 - b. La perspectiva liberal

c. La perspectiva radical

III. LOS FUNDAMENTOS CURRICULARES E LAS INSTITUCIONES DE BACHILLERATO ESTUDIADAS Y SU CONTRASTACIÓN

A. Los fundamentos curriculares para el modelo de bachillerato de la UAS

1. El catálogo de oferta educativa
2. Proyecto de Reforma. "Currículum del Bachillerato UAS"
3. El reglamento general de Escuelas Preparatorias de la Universidad Autónoma de Sinaloa

B. Los fundamentos curriculares para el modelo de bachillerato tecnológico

C. Los fundamentos curriculares para el modelo de bachillerato del Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa (COBAES)

1. El manual de organización
 - a. Los objetivos
 - b. Las funciones genéricas
2. Los Centros de Desarrollo Educativo
3. El Bachillerato Proactivo

D. Consideraciones generales sobre los fundamentos curriculares

1. La bivalencia propedéutica -terminal
2. La enseñanza y la modernidad
3. La flexibilidad en la puesta en la práctica del currículum
4. La formación de valores
5. La concepción de aprendizaje
6. Diagnóstico de necesidades e inserción en el mercado laboral⁹¹
7. La evaluación y los procesos de formación
 - a. La evaluación en la Universidad Autónoma de Sinaloa

- b. La evaluación en el Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa
- c. La evaluación en el Bachillerato Tecnológico

E. Definiciones de formación integral del individuo en las diferentes instituciones investigadas

1. Preparatoria Mazatlán de la UAS
 - a. Alumnos
 - b. Maestros
2. Preparatoria Jaramillo de la UAS
 - a. Alumnos
 - b. Maestros
3. Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No.51
 - a. Alumnos
 - b. Maestros
4. Centro de Estudio Tecnológico Industrial y de Servicios No.127
 - a. Alumnos
 - b. Maestros
5. Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa No.36
 - a. Alumnos
 - b. Maestros
- 6 Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa No.37
 - a. Alumnos
 - b. Maestros
7. Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa. Bachillerato Proactivo
 - a. Alumnos
 - b. Maestros

F. Las creencias respecto a las formas de transmisión y adquisición del conocimiento

1. Preparatoria Mazatlán de la UAS

- a. Alumnos
- b. Maestros
- 2. Preparatoria Jaramillo de la UAS
 - a. Alumnos
 - b. Maestros
- 3. Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 51
 - a. Alumnos
 - b. Maestros
- 4. Centro de Estudio Tecnológico Industrial y de Servicios No.127
 - a. Alumnos
 - b. Maestros
- 5. Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa No.36
 - a. Alumnos
 - b. Maestros
- 6. Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa No.37
 - a. Alumnos
 - b. Maestros
- 7. Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa. Bachillerato Proactivo
 - a. Alumnos
 - b. Maestros
- G. Resultado estadístico de encuesta aplicada en instituciones de bachillerato en Mazatlán (UAS, Bachillerato Tecnológico y COBAES)

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCION

Este trabajo de tesis es el producto de una investigación educativa, su contenido específico girará alrededor del análisis curricular y, en forma particular, de un ejercicio comparativo de tres alternativas de formación de bachillerato con las que se cuenta en Mazatlán.

El presupuesto básico del que se parte es que los diversos modelos curriculares de bachillerato que se sometieron a estudio, aún las instituciones que formalmente asumen posiciones de avanzada, están permeados por un tipo de racionalidad técnica que impide, en forma general, la formación integral de los jóvenes y, en particular el desarrollo de un espíritu crítico que les permita valorar los principios y fines en que se sustenta su propia evolución cognitiva.

Las instituciones elegidas para esta revisión crítica son opciones educacionales que actualmente mantienen una amplia presencia social, cultural y un gran reconocimiento en esta comunidad. Ellas son: las Preparatorias Mazatlán y Jaramillo de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), los planteles 36- 37 y el proyecto piloto de Bachillerato Proactivo, estas tres opciones correspondientes al Sistema del Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa (COBAES) y, finalmente, el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS 51) y el Centro de Estudio Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS 127); estos últimos se identifican en el trabajo como Modelos de Bachillerato Tecnológico.

El trabajo se encuentra dividido en tres capítulos; en el primero de ellos se expondrán los elementos que, para el autor, son los componentes básicos en la conformación de un modelo curricular, a saber: el rol del docente, la concepción de aprendizaje, la perspectiva epistemológica, la relación de la teoría y la práctica, los tipos de valores inculcados y el procedimiento en la evaluación.

El rol del docente se define a partir de los objetivos implícitos y explícitos de las dimensiones académicas en las que participan, dentro del proceso enseñanza aprendizaje, los maestros comprometidos en la tarea educativa.

La concepción del aprendizaje se aborda a partir de la interrogante ¿cómo conocemos los seres humanos? Para responder se presentan las posturas más representativas en nuestro medio.

La perspectiva epistemológica determina, desde nuestro punto de vista la forma que adoptará el modelo curricular que se asuma por una institución educativa específica. Aquí se estará polemizando acerca de las formas en que se genera el conocimiento y, especialmente, los usos que de él se hacen.

Los tipos de valores inculcados nos están advirtiendo, en nuestro actual quehacer cotidiano, la necesidad de revisar el sentido que le estamos otorgando en los espacios cultural, social, económico y político, a los valores de índole humanística, cívica y ecológica.

El procedimiento en la evaluación es revisado críticamente en este trabajo Se parte de la certeza de que el procedimiento que se siga en este ejercicio, determina, en forma directa, la concepción de aprendizaje que se asume y, por otro lado, descubre su utilización con fines vinculados al poder.

En el segundo capítulo trataremos lo relativo a los orígenes y perspectivas de la teoría curricular. Aquí se incursionará en el interesantísimo campo del currículum; para ello se hará un breve recorrido histórico que nos ilustre, para una mayor ubicación, acerca del origen de los estudios en esta dimensión educativa.

En este capítulo se transitará, además, por las nociones de racionalidad técnica, la posición tradicionalista y el enfoque crítico. En cada una de ellas se

verán las corrientes teóricas y los autores más representativos.

El curriculum visto desde la racionalidad técnica nos permitirá reconocer una perspectiva que se apoya, para la conformación de los modelos de enseñanza, en los principios de eficiencia, control y predicción que se emplearon inicialmente en el ámbito industrial y que, a la vez, se sustenta en los fundamentos de la Teoría de Sistemas.

En este apartado penetraremos, con una detallada descripción, en las propuestas de los pioneros de la teoría contemporánea en el ámbito curricular. De este modo, se revisarán los modelos educacionales sugeridos por Franklin Bobbit, Ralph Tyler e Hilda Taba.

Para el tratamiento serio de la categoría del tradicionalismo, habremos de empezar por definirla claramente para, enseguida, contraponer a esta categoría la de modernidad y, desde ahí, caracterizar los modelos educativos que se ubican en una u otra concepción del proceso educativo.

El apartado en el que se pondrá énfasis es el destinado al análisis del enfoque crítico. Dado el carácter de esta tarea investigativa, estamos obligados a abundar en los señalamientos cuestionadores del contenido, la estructura de los modelos educativos y los márgenes de participación con los que cuentan los estudiantes y maestros en cada institución estudiada.

El manejo conceptual que desde esta perspectiva se ejerza, mostrará intenciones decididamente transformadoras, pues en el centro de nuestro interés estará el cuestionamiento de la existencia de esquemas que, más que permite el libre desarrollo cognitivo de los discentes, limitan su amplitud e intensidad.

En el tercer capítulo se presentarán los fundamentos curriculares de las instituciones que arriba se refieren; se trata de los documentos formales a los que

se pudo tener acceso, en ellos se da cuenta de la bivalencia de sus objetivos (propedéutica -terminal), la preocupación por mantenerse modernizadas, la flexibilidad de su curriculum, el interés por la formación de valores, las concepciones de aprendizaje que se asumen, su revisión de necesidades de índole social y laboral y las formas en que se aplica la evaluación.

De todos estos aspectos se efectuará, inmediatamente después, una serie de consideraciones por parte del autor del presente trabajo, mismas que se apoyarán en los principios teóricos que son analizados en el desarrollo de los primeros dos capítulos.

Enseguida se expondrán los resultados de una encuesta aplicada en cada uno de los centros de estudio que hemos estado refiriendo. Dicho instrumento permite confrontar la opinión de los principales agentes que intervienen en los procesos educativos (estudiantes y maestros), tanto con las propias fundamentaciones formales de los currícula, como con el conjunto de planteamientos teóricos recuperados en el desarrollo de esta tesis.

Los cuadros en los que se da cuenta de trece de los ítems del cuestionario, mismos que constituyen la parte final del ejercicio de contrastación, hacen posible el establecimiento de ciertos parámetros indicativos de las formas en que se concretizan las prácticas pedagógicas.

CAPÍTULO I

LOS COMPONENTES BÁSICOS EN LA CONFORMACIÓN DE UN MODELO CURRICULAR

En el acercamiento a un proyecto educativo, a un modelo de enseñanza o a un esquema de formación institucionalizada, con la intención de efectuar un análisis profundo y objetivo, tanto el investigador en particular, como cualquier grupo de trabajo disciplinar, institucional o interinstitucional han de empezar por definir las líneas de análisis más relevantes para la caracterización del modelo curricular, convertido en objeto de estudio.

Las líneas de análisis que en este capítulo abordaré comprenderán las siguientes vertientes: El rol del docente, la concepción de aprendizaje, la perspectiva epistemológica, la dimensión de la teoría y la práctica, los tipos de valores inculcados y el procedimiento en la evaluación.

Para el autor del presente documento, dichas vertientes resultan nodales para la incursión en el entramado curricular. En el rol del docente, consideraré los aspectos técnico -pedagógicos y sociológicos implicados en dicho rol, asumido consciente o inconscientemente; la conceptualización del aprendizaje se apreciará desde sus implicaciones psicológicas, con la pretensión de señalar los enfoques más trascendentes en ese campo; la perspectiva epistemológica será abordada como factor y consecuencia de la adopción de posturas catalogadas como científicas y, con referencia al campo educativo, revisar su impacto disciplinar e interdisciplinar; en cuanto al vínculo teoría -práctica, se advierte la necesidad de remontar esta dicotomía hacia otra perspectiva más amplia y profunda: La categorización teoría -realidad; para el análisis de los tipos de valores inculcados, se revisará la noción de valor y su relación con las prácticas educacionales; finalmente se abordará el tipo de procedimiento que para evaluar se aplica

comúnmente en nuestro medio, para ello se presentará un examen crítico de los mecanismos frecuentemente utilizados en las escuelas públicas.

A. El rol del docente

Muchos y muy diversos son los objetivos que se pueden establecer desde los currícula o desde el currículum de una institución determinada; en muchos de los objetivos implícitos y explícitos se determina la participación que tendrán los docentes, en las distintas dimensiones y fases del proceso enseñanza aprendizaje o, posiblemente sea más correcto decir el proceso aprendizaje enseñanza, ya que siempre el aprendizaje será requisito sine qua non para la realización de la enseñanza.

1. El docente como modelador del currículum

El rol del docente, a pesar de una serie de recomendaciones derivadas del currículum o de la institución, es definido en la actividad didáctica por el propio docente; en términos de Gimeno Sacristán (1989), el docente desempeña un papel modelador, tanto del currículum en su conjunto como, en forma particular, de los objetivos, las estrategias pedagógicas y los mismos contenidos. Este autor, partiendo de lo que se ha denominado el "paradigma mediacional centrado en el profesor", en el análisis del desarrollo curricular en la práctica, sugiere concebir al profesor como un mediador decisivo entre el currículum y los alumnos, un agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos, condicionando con ello toda la gama de aprendizajes de los alumnos" (Ibid: 197).

Enseguida, ponderando el papel ejercido por los docentes, este autor también sostiene:

Si el currículum expresa el plan de socialización a través de las prácticas escolares impuestas desde fuera, esa capacidad de modelación que tienen los

profesores es un contrapeso posible si se ejerce adecuadamente y si se estimula como mecanismo contrahegemónico. Cualquier estrategia de innovación o de mejora de calidad de la práctica de la enseñanza deberá considerar ese poder modelador y transformador de los profesores, que ellos de hecho ejercen en un sentido o en otro, para enriquecer o empobrecer las propuestas originales (Ibid.).

Más adelante, tratando de explicar el comportamiento diferenciado de los docentes, en cuanto a su sujeción o alejamiento de los preceptos curriculares sobre su actuación educativa, el autor que nos ocupa señala que:

...al modelo que últimamente pone énfasis en el pensamiento y la toma de decisiones del profesor es preciso contraponerle marcos de explicación social... un enfoque psicologista... puede perder de vista la procedencia de los contenidos de esos procesos de pensamiento y el hecho de que tanto los contenidos como los procesos de ese pensamiento, son fenómenos sociales desarrollados dentro del marco de un puesto de trabajo configurado por variables institucionales, sociales, políticas e históricas. El profesor elige tareas, pero trabaja dentro de un marco en el que unas son posibles y otras no. Los límites de la actuación... muchos profesores los conocen y procuran forzarlos en la medida en que impiden la realización de otro modelo de educación más aceptable. Pero otros muchos conviven bien con ellos porque los han interiorizado (Ibid: 200).

2. El currículum integrado y el rol del docente

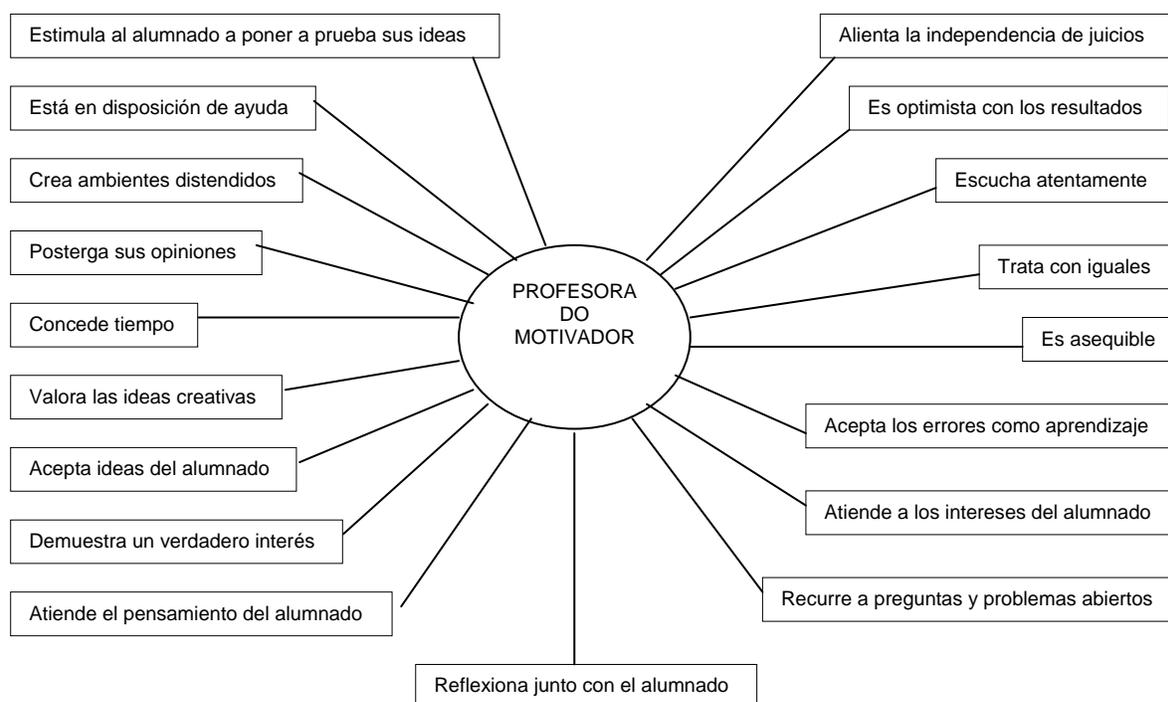
Dada la importancia, entonces, que reviste la acción del profesional de la enseñanza en la conformación del currículum real o vivido, recojamos algunos planteamientos de Torres Santomé (1994) al respecto.

Este autor confiere al profesorado un poder organizador del ambiente de aprendizaje, señala la necesidad de mantener una continua observación y evaluación de los acontecimientos áulicos, destaca la trascendencia de su intervención y del rol que se adopte ya que de éste va a depender que el alumnado “se anime a arriesgarse en la planificación de su propio aprendizaje...animan a chicos y/ chicas a pensar. a poner a prueba sus ideas que

les dan confianza en sus propias capacidades demostrando continuamente su interés real por todo el trabajo que realizan” (Ibid: 252)

Como fundamento a su propuesta de constitución de unidades didácticas integradas que, de acuerdo a su planteamiento, posibilitan el pensamiento reflexivo, crítico y moral de los profesionales de la enseñanza, Torres Santomé sugiere que la figura docente module los estímulos, propuestas, procedimientos y actividades que se presentan en la cotidianidad del aula; enseguida, este catedrático de la Universidad de la Coruña, España, elabora un esquema (Ibid:253) que, por su riqueza conceptual y su sentido cuestionador de nuestras prácticas concretas, se reproduce a continuación:

Gráfica 1: Cualidades de un profesor



3. La importancia de las prácticas en la concreción del currículum

Por otro lado, con la misma intencionalidad de dilucidar el rol del profesional de la docencia, Tamayo (1990), comienza señalando que decir qué se es, compromete a ser; sosteniendo, sin embargo, que el rol del maestro está determinado, en parte, por el discurso curricular y, complementariamente, por la práctica misma. Esta autora sinaloense, en su análisis curricular, concibe a la práctica educativa como una dimensión que, desde el curriculum es difícil definir. Aún en estas condiciones, sostiene que es el propio maestro el actor idóneo para dar cuenta de lo que sucede en las situaciones educacionales, ya que:

...éste puede registrar los valores que en la realidad educativa se juegan y llevan su experiencia a la teoría del curriculum. Lo anterior supone una doble condición; por una parte que los profesores participen activamente en la toma de decisiones educativas y por otra, que posean un alto grado de capacidad y responsabilidad para la deliberación a partir del conocimiento de los valores, teorías y prácticas sociales (Ibid. 34 Subrayado)

Entre sus reflexiones finales Tamayo rescata una frase de Pablo Freire: "En la historia se hace lo que es históricamente posible y no lo que quisiéramos hacer".

Ello recuerda otra famosa frase, no menos significativa y profunda, de Ortega y Gasset: "Yo soy y mi circunstancia."

En este mismo orden de ideas, conviene recuperar algunos señalamientos de Pérez Gómez (1993:44-48) respecto a la necesidad, que se deriva del llamado a la "reconstrucción del pensamiento empírico" que previamente efectúa, de alimentar a los profesores teóricamente con una visión histórica de la sociedad, perspectiva tal con la que se lleve a cabo el acercamiento con los alumnos, entre los cuales probablemente se encuentren, por cierto, los que serán, a su vez, los nuevos profesores.

Al respecto cabe preguntar: ¿Qué tanto es posible arribar a una "sabiduría" como una habilidad intelectual, importante en la explicitación del rol que nos

ocupa, que permita discernir la apropiada respuesta a una situación compleja, abierta a la duda ya la incertidumbre? ¿Existen elementos en la base de nuestra formación pedagógica que lo posibiliten?

Pérez Gómez, en el mismo trabajo de referencia, enfatiza que el profesor, a través de sus prácticas, fácilmente reproduce los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos acumulados en la tradición empírica. Luego apuntará, que para la superación de dichas condiciones, el profesor enfrenta la tarea de generar nuevos conocimientos para la interpretación y comprensión de la situación específica en la que se mueve.

Al oponerse al currículum cerrado, el autor en mención, afirma que para lograr un profesor como intelectual comprometido, es indispensable la creación de espacios y prácticas contra-hegemónicas donde sea posible cuestionar a través del debate, la deliberación y la experiencia compartida, así como los supuestos y las prácticas pedagógicas habituales.

4. El enfoque etnográfico y el ejercicio docente

Desde el paradigma de la investigación -acción, reivindicando las estrategias de la observación participante y la utilización del diario de campo en la actividad educativa Gerson (1979), para lograr que las escuelas se conviertan en la consciencia de la sociedad, llama a reflexionar sobre la forma en que el maestro contribuye a establecer los vínculos que enlazan al educando con "el medio social en general una vez que sale de la escuela, y sobre el establecimiento de los principios de una intervención educativa que posibilite el desarrollo armónico del ser integral del hombre en sus diversos campos: ambiental, corporal, psicológico y consciente" (Ibid: 19).

Atribuyéndole al maestro el carácter de investigador, Gerson asegura que el docente "posee una condición de privilegio para representarse la práctica

educativa y es el mejor crítico interno del proceso de enseñanza -aprendizaje, dado que el objeto de su estudio es su propia profesión" (Ibid: 21).

Este mismo etnólogo, recoge un teorema de W. I. Thomas para indicar cómo los docentes construyen su realidad: si los individuos definen una situación como real, "esta es real en sus consecuencias...el maestro como encargado de definir situaciones tiene control sobre las definiciones que los otros aplican a la situación, de tal modo que las consecuencias de sus definiciones de la situación tienden a ser reales tanto para él como para los educandos" (Ibid: 22).

En este mismo sentido, Gerson afirma que el docente "juega" con la imagen que los alumnos han internalizado de su relación con distintos maestros anteriores; así, en el plano de la realidad, vamos a tener como resultante un comportamiento que el maestro asume inconscientemente para no desvirtuar esa Imagen.

El ejercicio de observación cotidiana, que un profesor investigador necesariamente despliega, debe ir, en términos del autor que ahora nos ocupa, no en la búsqueda de conceptos, sino de realidades de las que posteriormente se elaboren conceptos.

B. La concepción del aprendizaje

Existe una gama de posiciones respecto a las formas y modos en que se da el aprendizaje, primordialmente referidos al que efectúan los niños y los adolescentes tanto del género femenino como masculino, ratificación ésta para evitar posturas discriminatorias y desiguales.

La cuestión central de esta controversia es cómo conocemos los seres humanos, en la que participan múltiples enfoques, aunque aquí sólo se mencionarán a los más representativos en el tópico.

Tenemos que decir, en este momento, que desde algunos enfoques psicológicos que son en forma importante considerados para la explicación de los procesos educativos; existe una convergencia respecto al carácter constructivista que adquiere el aprendizaje escolar .

Coll Salvador et al (1992), partiendo de lo que él denomina "principio explicativo ampliamente compartido", señala que el aprendizaje escolar es concebido como proceso de construcción del conocimiento y la enseñanza como una ayuda a ese proceso de construcción.

Este mismo autor, reconociendo la existencia de un conjunto de diferencias entre las posturas psicológicas, particularmente las referidas a las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, utiliza el término constructivismo para referirse a los intentos de integración que ha posibilitado la convergencia antes aludida.

Tal confluencia de posturas ha ayudado a elucidar, últimamente, los fenómenos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias; teniendo, para ello, como soporte una confortante coincidencia entre la explicación constructivista del aprendizaje escolar y la explicación constructivista del conocimiento científico que, en nuestro medio, se aplica en forma específica a la enseñanza y al aprendizaje de los conceptos científicos.

De este modo el constructivismo, para el autor que nos ocupa, representará una corriente de pensamiento en la que se encuentran comprendidos tanto el enfoque psicogenético, la teoría sociocultural de Vigotsky y el aprendizaje significativo expuesto por Ausubel, mismos que, entre otras posturas, se verán enseguida.

1. Los tipos de condicionamiento como determinantes del aprendizaje escolar

Para el conductismo descriptivo, las leyes generales del aprendizaje son similares a las de cualquier organismo vivo; de esta manera se destaca la importancia de participación del organismo en la explicación de la conducta bajo el principio de los reflejos condicionados, pero considerando las diversas formas de afectación de las que es objeto aquél por el medio ambiente, entre ellos los llanamente nominados "estímulos". Lo anterior no excluye otro elemento interventor en la definición de la conducta individual o grupal que tiene que ver con cierta espontaneidad natural propia de la evolución biológica de las especies.

En el enfoque psicológico de Skinner (1977), el proceso de condicionamiento amplía en gran modo el alcance del estímulo que provoca el reflejo, aunque no determina la conducta global del organismo desde su control de los estímulos. De acuerdo con ello y al sustituir el estímulo:

Debemos provocar una respuesta antes de poder condicionarla. Por lo tanto todos los reflejos condicionados están basados e reflejos incondicionados. Pero hemos visto que las respuestas reflejas son solamente una pequeña parte de la conducta total del organismo. El condicionamiento añade nuevos estímulos controladores, pero no nuevas respuestas...aunque utilicemos este principio, no suscribimos una teoría del reflejo condicionado que comprenda todo tipo de conducta (Ibid: 85).

Por otro lado y para el traslado que pretendemos de los principios referidos al campo del aprendizaje, conviene tener presente que el estímulo condicionado para mantener su poder de provocar una respuesta debe ser reforzado con recompensas que propicien el aumento de la frecuencia con que dicha respuesta se dé; en el caso inverso encontramos que ante la falta de una forma de refuerzo, disminuye la frecuencia de la respuesta hasta el grado de extinción.

En el intento de caracterización del aprendizaje realizado por Thorndike, citado por Skinner (Ibid: 86-96), después de una serie de experimentos con

especies de animales inferiores (gatos, ratas, palomas), comprobó que en ellos no existen procesos reflexivos previos a la conducta que mostraban al sometérselos a diversas acciones repetidas, por ejemplo, en la búsqueda de la salida de una trampa o de comida.

En cuanto a los seres humanos, este mismo psicólogo conductista pretendió explicar lo que él llamó "tendencias" o "predisposiciones" hacia una forma específica de comportamiento, lo que implicaba cuantificar la "probabilidad de respuesta", luego de observar las "tendencias determinantes" humanas.

Considerando que las respuestas de los organismos obedecen al principio básico de su bienestar, Thorndike estableció una distinción entre el condicionamiento pavloviano o "respondente" en el que solamente se incrementa la magnitud de la respuesta provocada por el estímulo condicionado y se acorta el tiempo entre estímulo y respuesta, y el condicionamiento operante, en el que "se fortalece" una operante (conducta definida por una consecuencia dada) en el sentido que la respuesta sea más probable y por lo tanto más frecuente.

En el ámbito educativo, Skinner plantea una analogía entre la enseñanza de un niño y el aprendizaje de los animales, fundamentándose en la existencia de un proceso similar: "primero, se provoca la conducta que se desea instaurar, a continuación, y de forma más inmediata posible, se proporciona la recompensa o refuerzo. El organismo aprende las respuestas que han sido recompensadas" (Ibid: 24).

Para este psicólogo estadounidense, es incorrecto plantearse un sistema de enseñanza basado en castigos y temores inducidos en los menores. Se pronuncia contra la enseñanza tradicional, particularmente se opone al establecimiento de vagos ideales como fines de la educación (educar para la vida, educar para la democracia, etc.), por lo que se pronuncia por una enseñanza dinámica concertada en la provocación del aprendizaje o recreación del medio

ambiente propio para los objetivos concretos que se persiguen, durante una práctica cotidiana, que se traduzca en la organización de contingencias de reforzamiento que tienen que ver con la necesidad de mantener claras las relaciones entre la conducta y las consecuencias que se esperan de ella.

2. La perspectiva de la teoría psicogenética en el desarrollo cognitivo

En la búsqueda de respuestas a cuestiones como qué conocemos y cómo conocemos, Jean Piaget; citado por Guajardo (1984:11-27), realiza una serie de estudios para explicarse la forma en que los sujetos van desarrollando sus estructuras mentales a través de la lógica de la acción.

Aunque el interés final de Piaget era progresar en el campo epistemológico, por medio de estudios clínicos pudo desarrollar todo un planteamiento psicológico donde establece que el individuo, al desplegar acciones, determina un proceso de estructuración y reestructuración de sus niveles cognoscitivos.

a. Los estadios del desarrollo

Para Piaget, la producción de conocimiento es un proceso de asimilación en el que el "nuevo" dato es integrado a la estructura interna cognitiva, previamente existente en el individuo; a la vez, este ajuste del esquema a la situación particular origina la acomodación. Así la nueva estructura se genera de la anterior hasta efectuarse la adaptación al conseguirse un relativo equilibrio entre la asimilación y la acomodación en el esquema emergente.

El equilibrio total es inalcanzable, pues sólo accedemos a algunos elementos del entorno, por lo que estaremos frente aun progresivo proceso de equilibración en que se presentan los diferentes niveles cognitivos del individuo:

El nivel senso -motor (entre los 0 y los 2 años), en el que se da el desarrollo

de las percepciones e inicia la función simbólica; la etapa preoperatoria (entre los 3 y los 6 años), cuando culmina la función semiótica o simbólica; el estadio de las operaciones concretas (entre los 7 y los 11 años) y el grado de desarrollo cognitivo más avanzado de las operaciones formales o proposicionales (entre los 12 y los 17 años). Las edades aquí señaladas son sólo aproximaciones que han de concebirse con fluctuaciones de uno o dos años en cada período, en condiciones normales.

b. La afectividad y la socialización

Aunque Piaget (1984) no se ocupa de manera amplia de la afectividad y la socialización en el niño, expresa sin embargo, planteamientos de importancia en los que relaciona dichos conceptos con el desarrollo cognitivo, lo que reviste un especial interés para los fines del presente trabajo. Este autor establece un vínculo inseparable entre los aspectos afectivos, sociales y cognoscitivos en la evolución de la conducta del niño; dado que la afectividad "constituye la energética de las conductas cuyas estructuras corresponden a las funciones cognoscitivas, y si la energética no explica la estructuración, ni a la inversa, ninguna de las dos podría funcionar sin la otra" (Ibid: 116).

En su relación con las personas mayores o de su misma edad y con la llegada de la representación simbólica, posibilitada por la función semiótica ya alcanzada por el menor, éste efectúa valoraciones que manifiesta a través del juego simbólico y el lenguaje, lo que entraña menos afectos de tipo edipiano o de rivalidad que lo conducirán a conquistar su propio afecto y estima y, por ende, a afirmar su independencia.

La socialización en el niño en la primera infancia ha provocado diversas controversias en la teoría psicológica, particularmente cuando se trata de precisar si aquella es determinada por lo cognoscitivo o en la configuración de lo afectivo en los niños de más edad. Jean Piaget establece una relación dialéctica entre

ambas perspectivas, según la cual el término "social" puede corresponder a dos realidades diferenciadas tanto del punto de vista afectivo como cognoscitivo.

Desde el punto de vista afectivo tenemos que se establecen relaciones entre el niño y el adulto, mismas que se consideran fuentes de transmisiones educativas y lingüísticas con aportaciones culturales que conforman elementos asumidos generalmente como cognoscitivos, pero esa misma interacción es vehículo de transmisión de sentimientos específicos y un tipo de moralidad que le otorgan un carácter afectivo a la relación. Sólo que enseguida existirán relaciones sociales entre los propios niños, además de las establecidas entre niños y adultos, pero esto último ya significa un proceso continuo y constructivo de socialización y no solamente de transmisión de ambos rangos en sentido único; derivándose de todo lo anterior el carácter indisociable y paralelo a los desarrollos cognoscitivos y afectivo o social.

Continuando con la caracterización de la socialización en los estadios tempranos de la vida de los individuos, el autor francés señala que la diferencia principal entre los niveles preoperatorio y operatorio es que en el primero domina la asimilación a la acción propia, en cambio en el segundo la asimilación supera a las condiciones generales de la acción, y por lo tanto, a las operaciones.

Aquí es donde evidencia una posible analogía con las fases en que se representa la socialización. Para precisar Piaget escribe:

La coordinación general de acciones, que caracteriza el núcleo funcional de las operaciones, engloba tanto las acciones interindividuales como intraindividuales, hasta el punto que carece de significación preguntarse si es la cooperación (o las cooperaciones) cognoscitiva la que engendra las operaciones individuales. o a la inversa- Es pues evidente, que al nivel de las operaciones concretas se constituyen nuevas relaciones individuales, puesto que los aspectos cognoscitivos y afectivos de la conducta son indisociables (Ibid:120).

c. El egocentrismo en la infancia

Correspondiendo a lo antes dicho puede inferirse que los intercambios sociales en el nivel preoperatorio son de carácter precooperativo, esto es: sociales desde el punto de vista del sujeto y centrados sobre el mismo niño y su actividad propia desde la perspectiva del observador. Ello es lo que este enfoque psicogenético ha denominado "egocentrismo infantil", aunque referido no a una significación "moral", sino en cierto modo epistémico, que tiene que ver en este caso, con la dificultad del niño para tomar en cuenta las diferencias de punto de vista con sus interlocutores, y por lo mismo con su incapacidad de descentración.

En el ámbito escolar, sobre todo en preescolar y primeros grados de educación elemental, conviene tener presente que los infantes entre cuatro y seis años, en ciertas condiciones, trabajan, juegan y hablan libremente y sus charlas no tienen como objetivo, en general, ofrecer información ni plantear preguntas, es decir, no estamos ante la presencia del lenguaje socializado, sino que comúnmente se trata de monólogos o "monólogos colectivos", donde se habla para sí mismo sin atender a los demás, a lo que se llama lenguaje egocéntrico.

Por otro lado, este tipo de charlas egocéntricas, depende en cierto grado del medio ambiente. Por lo que no es restrictivo de la escuela la producción de este lenguaje egocéntrico ni en absoluto una norma que en el ámbito escolar se presente; así, dicho lenguaje puede presentarse más en la casa que en la escuela y con el adulto más que entre niños.

Al evolucionar el niño y mediante una serie de ejercicios, logra éste hablar no ya para sí, sino con la posición del otro: debe darse una explicación de niño a niño y la discusión entre ellos.

De acuerdo a la crítica que Zazzo, citado por Piaget (Ibid: 123), hace del

lenguaje egocéntrico, sostiene que el niño no habla "para sí", sino "según él", indicando que dicha habla se produce en función de sus limitaciones como de sus posibilidades. Ante este argumento, Piaget sólo hace una precisión: "en su perspectiva propia el sujeto habla para el interlocutor y no para sí, pero en la de los observadores, comparándolo con lo que sabrá hacer luego, habla desde su punto de vista y fracasa en asegurar un contacto cooperativo" (Ibid).

Un elemento coincidente entre la perspectiva psicogenética y el enfoque sociocultural, que enseguida se tratará es la de que entre las percepciones y la inteligencia, media una acción o actividad que si bien, para el primer enfoque es concebida en solitario y en el segundo es eminentemente social, será el lenguaje y su relación con el desarrollo cognoscitivo e1 que determinará una de las polémicas más profundas en estas colosales posturas psicológicas que, por lo demás, tendrá repercusiones epistemológicas trascendentales.

d. El desarrollo cognoscitivo y afectivo en la adolescencia

En esta secuencia evolutiva Wadsworth (1991), sosteniéndose en tesis piagetianas, establece un paralelismo entre el desarrollo cognoscitivo y el afectivo; así, ambos aspectos del desarrollo humano tendrán un tipo de conformación diferenciada, de acuerdo a las etapas y características que se han indicado en líneas anteriores.

Es en la adolescencia cuando, según los estadios de desarrollo establecidos por el propio Piaget, se consolidan las operaciones formales que son entendidas por este epistemólogo, de acuerdo a la cita de Wadsworth, como lo que "le permite al individuo separarse del presente...y de la situación de percepción local a la que el niño está más o menos constreñido, así como lo que le permite adentrarse en lo que es posible y en lo que todavía no existe (Ibid: 144).

Los factores importantes que moldean al adolescente, conforme a esta

sucesión de ideas, son el desarrollo cognoscitivo y el afectivo que se presentan en esta edad. El adolescente que ya desarrolló aptitudes lógicas y de razonamiento, se coloca en un plano de igualdad con los adultos. Los jovencitos utilizarán dichas habilidades para "pescar" a los adultos que razonan ilógicamente, provocando cierto malestar entre padres y maestros.

Pero, siguiendo con Wadsworth, existe una diferencia importante entre las capacidades de razonamiento de los adultos y de los adolescentes: su número de esquemas o estructuras. El desarrollo de nuevos esquemas o nuevas áreas de conocimiento no se detiene al efectuarse las operaciones formales.

Con referencia al comportamiento del adolescente, este enfoque sostiene que aquél se derivará de un importante vínculo establecido entre el desarrollo cognoscitivo, el desarrollo afectivo y la conducta en general.

Manteniendo como soporte las tesis piagetianas, Wadsworth asegura que el egocentrismo va a estar siempre presente en el desarrollo cognoscitivo, pero el individuo adoptará conductas distintas en cada nivel al que va arribando. De esta manera

...una de las características del pensamiento relacionada con todas las estructuras cognoscitivas recién adquiridas es el egocentrismo, producto secundario del desarrollo mental... el niño en su etapa preoperativa también es egocéntrico, debido a que es incapaz de distinguir entre los símbolos (palabras) y sus referentes... en la etapa de las operaciones concretas... la forma que adopta el egocentrismo es la incapacidad para distinguir entre los sucesos de percepción y las estructuras mentales no puede 'pensar' de manera independiente a sus percepciones...en el pensamiento del adolescente, el criterio para elaborar juicios se convierte en lo que es lógico para él, como sí lo que es lógico para él, siempre fuera lo correcto, y lo que para él es ilógico siempre fuera lo incorrecto... el egocentrismo del adolescente consiste, en su incapacidad para distinguir entre su mundo y el mundo 'real'... no comprende que el mundo no siempre sigue el orden lógico o racional que él supone (Ibid:146).

Las características del pensamiento juvenil que se anotan al final de la cita anterior, provocan en el adolescente crisis idealistas que, luego de su interacción con otros jóvenes a través de discusiones interminables, el adolescente se convierte en crítico severo de la sociedad y de sus instituciones, naciendo en él el deseo de reformar el estado de cosas en su conjunto.

De acuerdo con Inhelder y Piaget, citados por Wadsworth, el adolescente se convierte en adulto cuando se compromete con un trabajo verdadero, transformándose el reformador idealista en una persona práctica, pues un empleo aleja al pensamiento de los riesgos del formalismo, integrando al joven a la realidad y ajustando su pensamiento al mundo tal cual es (Ibid: 147).¹

Cuánto nos ayuda esta explicación del desarrollo cognitivo y afectivo de los jóvenes para comprender su conducta y aspiraciones. Cuánto puede ayudar también a la adecuación de las actividades escolares, diseñándolas de tal modo que puedan aprovecharse las inmensas potencialidades creativas de los jóvenes en su etapa temprana.

3. La propuesta de la teoría sociocultural y sus implicaciones en las interacciones áulicas

Para la teoría sociocultural, el aprendizaje y en conjunto todo el desarrollo cognoscitivo está determinado por las diferentes formas de interacción cultural en la que participan los individuos desde la edad temprana.

Desde el enfoque sociocultural, Vigotsky, citado por Wertsch (1988), establece sus principios básicos a partir de la tesis de que los procesos mentales

¹ Quizá esto nos ofrezca la explicación del comportamiento diferenciado que se presenta en adolescentes y jóvenes de la misma edad (entre 12 y 18 años) que, ante la presencia de ciertos factores, (por ejemplo una prolongada dependencia de tipo familiar u otra), este tipo de pensamiento “juvenil”, se extienda de manera

pueden entenderse mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan de mediadores entre los procesos sociales e individuales, todo ello sucede simultáneamente en una doble evolución del desarrollo psicológico cultural (proceso filogenético) y el desarrollo psicológico natural (proceso ontogenético) que hace posible al primero.

a. De la señalización a la significación

Vigotsky, en la fundamentación de Wertsch, no menosprecia el papel desempeñado por la naturaleza orgánica de los humanos, considerando que, después de todo, el funcionamiento del tejido nervioso intervendrá tanto en los sistemas de señalización (lo que poseemos en forma de impresiones, sensaciones y concepciones del entorno mediante estímulos visuales, auditivos, etc.), nociones utilizadas por Pavlov; como en el segundo sistema de señalar la realidad constituido por palabras, mediante las cuales recibimos numerosos estímulos que nos aleja de la realidad y que nos permite descontextualizar nuestros razonamientos producto de nuestra interacción social, conceptualizaciones transmitidas en los ámbitos escolares, en nuestro ejercicio de lectura y escritura, en fin, en la ínter subjetividad que en forma dinámica se da entre un individuo y otro o entre un individuo y un grupo en una situación natural o creada concretas. Así pues, para Vigotsky, son las palabras las que nos han hecho humanos.

Partiendo de la postura pavloviana, Vigotsky establece una distinción entre señalización y significación, yendo más allá de los reflejos condicionados en los que se apoya la fisiología de la actividad nerviosa superior. Por ello escribió.

Pero la conducta de los humanos es única porque estos crean estímulos que son señales artificiales; ante todo, la grandiosa capacidad de señalar del habla. Mediante aquellos los humanos llegan a dominar la actividad de señalización de los hemisferios cerebrales. Si la actividad fundamental y más

indeterminada en algunos casos. Así mismo, en condiciones contrarias, la independencia de criterio puede presentarse antes.

general de los hemisferios cerebrales de los animales y de los humanos es la señalización, entonces la actividad básica y más general de los humanos, la actividad que por encima de todo distingue a los humanos de los animales desde el punto de vista psicológico, es la significación... la significación es la creación y el uso de signos, es decir, de señales artificiales... la adaptación activa de los humanos a su entorno, su cambio de naturaleza, no puede basarse en la señalización, reflejo pasivo de conexiones naturales de varias clases de agentes; requiere el establecimiento activo de aquellas conexiones que son imposibles con un tipo de conducta puramente natural... los humanos introducen estímulos artificiales, significan la conducta y, con la ayuda de los signos, crean nuevas conexiones en el cerebro que constituyen la influencia externa (Ibid:106).

b. De las herramientas primitivas a la semiótica

Vigotsky, prosiguiendo con Wertsch, establece además, una analogía entre la elaboración de herramientas en la historia de la humanidad, a las que denomina herramientas técnicas (arco, flecha, rueda, palanca, arpón, martillo, máquinas de vapor, computadoras, etc.) y la elaboración de herramientas psicológicas (el lenguaje, los sistemas para contar, los símbolos algebraicos, los esquemas, diagramas, mapas, dibujos mecánicos, signos convencionales, etc.). Así como la elaboración de herramientas técnicas transforman los procesos de trabajo y de producción al alterar las fuerzas productivas disponibles, de ese modo las herramientas psicológicas transforman el proceso de conducta al alterar la estructura de las funciones psicológicas superiores (memoria, atención, pensamiento y percepción).

De este modo, entonces, lo que para Piaget es el esquema en el que se dan la "asimilación" y la "acomodación" desde el principio de la acción, la misma noción de acción es el marco en el que opera, según Zinchenko (Ibid: 216), la mediación semiótica, entendida como acción mediada por instrumentos, en el planteamiento Vigotskyano.

c. De la negociación de significados a la constitución de la cultura

Desde un análisis lingüístico, Bruner (1990), empieza por asegurar que "el mensaje mismo puede crear la realidad" y que lo que se transmite a través de él, predispone a aquellos que lo oyen a pensar a cerca de él de una manera específica.

Más adelante, refiriéndose a nuestros encuentros indirectos con el mundo, este mismo autor señalará:

...en el momento del encuentro este mundo ya es un mundo muy simbólico, producto de la cultura humana... el mundo que emerge frente a nosotros ya es conceptual. Cuando nos quedamos sorprendidos por lo que encontramos, renegociamos su significado de un modo coherente con lo que creen quienes están a nuestro alrededor o, en cualquier caso, dentro de los límites del mundo simbólico que hemos adquirido mediante el lenguaje (Ibid: 198).

En este mismo orden, el autor en cuestión establecerá una analogía entre el mundo físico y el mundo social; en ella destacará las dificultades que tenemos para comprender los conceptos utilizados en la primera dimensión y, de dicha dificultad, deriva lo obvio que resulta la difícil comprensión de los conceptos en la esfera social.

Para Bruner, la cultura misma constituye un "texto ambiguo" que requiere una constante interpretación de los que participan en ella. Así, la realidad total de conceptos como "nuevo federalismo", "socialismo de mercado" o "liberalismo social" llegará a existir, según el autor, sólo debido a los actos de hablar e interpretar, no podemos otorgarles una existencia espúrea como "realidades", "hechos" o "planes", de hacerlo violentaríamos el proceso negociador que los crea y caracteriza.

Bruner sugiere concebir a la cultura como "elaboración de la cultura" y que,

por consecuencia, la iniciación a ella mediante la educación, con la intención de preparar a los jóvenes ha vivir la vida, "debe participar en este espíritu de foro, de negociación, de recreación de significado" (Ibid: 200).

El autor advierte que este enfoque educativo se contrapondrá a la postura pedagógica tradicional, a aquella que mantiene diferentes interpretaciones de cultura y autoridad, misma que considera el proceso educativo como transmisión de conocimientos y valores por los que saben más, dirigida a los que saben menos y con menor profundidad.

Luego de reconocer la afinidad de sus planteamientos con la corriente Vigotskyana, Bruner se declara como constructivista convencido, por lo cual afirmará que construimos o constituimos el mundo; del mismo modo sostiene que el "yo" es una construcción, un resultado de la acción y la simbolización.

En algunas de sus ideas concluyentes, este autor asentará:

Si el niño no llega a desarrollar algún sentido de lo que llamo 'intervención reflexiva' sobre el conocimiento que encuentra, estará actuando continuamente de afuera hacia dentro -el conocimiento le guiará y le limitará -, pero si logra hacerlo, será él quien controle y seleccione el conocimiento que necesite. Si desarrolla un sentido del yo que este basado en su capacidad para adentrarse en el campo del conocimiento para sus propios usos, y si puede compartir y negociar los resultados de esta acción, llegará entonces a ser un miembro de la comunidad creadora de cultura (Ibid: 207).

En este mismo sentido Wertsch, citado por Coll Salvador (1991b), sostiene que tanto el adulto como el niño que se encuentran implicados en la ejecución de una tarea o en el desarrollo de una actividad tienen, cada uno por su lado, una definición de la situación, se están representando de una manera determinada la situación y el modo en que ejecutará las acciones en la misma. La definición intrasubjetiva de la situación es probablemente diferente para ambos. En este caso, para que la comunicación se pueda dar, es necesario un cierto nivel de

intersubjetividad: los dos deben compartir, aunque sea parcialmente, la definición de la situación y, además, deben saber que la comparten. O bien no se dará la comunicación, o bien debe producirse una negociación que desemboque en una nueva definición intersubjetiva de la situación (Ibid: 184. Subrayados del autor).

Según el propio Wertsch, en esta misma cita, el papel en el que participan el adulto y el niño en la negociación es evidentemente asimétrico: el cambio que el adulto produce en su definición intrasubjetiva es resultado de una estrategia para establecer la comunicación dándose un cambio temporal, mientras que el que se produce en la definición intersubjetiva del niño es permanente o, al menos, así se desea, dado que el adulto trata de "jalarlo" hacia su propia definición con fines educativos e instruccionales; ante ello, el autor recomienda que se utilicen formas apropiadas de mediación semiótica, en las que, invariablemente debe cuidarse el uso del lenguaje en toda relación educativa.

d. De la palabra a la actividad

Asumiendo la actividad como unidad de análisis, en lugar de la palabra como lo propone el enfoque Vigotskyano originalmente, Leontiev, con su planteamiento, según lo cita Wertsch (Ibid: 207-216), cumple con las exigencias de la perspectiva referida, en cuanto a que la unidad debe ser aplicable tanto al funcionamiento interpsicológico, como al funcionamiento intrapsicológico. Es decir, dicha categoría nos permite pasar de la conciencia, entendida como la dimensión en la que se efectúa una organización interfuncional dinámica, a la metac conciencia o conciencia de la conciencia, trascendiendo, pues, la frontera de lo individual para llegar al plano social.

e. Del aprendizaje al desarrollo

Sin embargo, a diferencia de Piaget que establece una dependencia unilateral (entre el desarrollo y el aprendizaje, al afirmar que el aprendizaje escolar

se apoya y depende del desarrollo, sin que éste se apoye ni dependa del aprendizaje; desde este punto de vista, en el ejercicio educativo el curso del desarrollo precederá siempre al del aprendizaje y el aprendizaje seguirá siempre al desarrollo. Para Vigotsky, en cambio, el aprendizaje es desarrollo de tal manera que a la educación se le puede definir como la organización de hábitos de comportamiento y de inducciones a la acción.

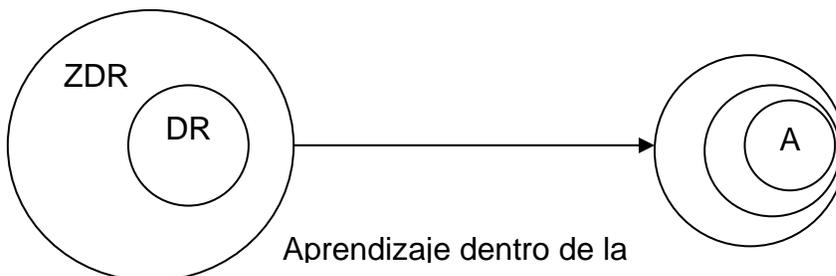
De acuerdo con Álvarez y Del Río (1990), determinados aprendizajes obligan al proceso de mediación y lo potencian, a diferencia de muchos aprendizajes visuales o motores que no lo hacen. Sosteniéndose en Vigotsky, quien en busca de la explicación del desarrollo humano en el desarrollo cultural del niño o la adquisición por parte éste de los sistemas y estrategias de mediación representación, señalan que: la instrucción sólo es buena cuando va por delante del desarrollo, cuando despierta y trae a la vida aquellas funciones que están en proceso de maduración en la ZDP o zona de desarrollo próximo (Ibid: 108).

En la ZDP están comprendidas las capacidades potenciales del niño que con la ayuda de la mediación del adulto pueden generar determinados cambios en el comportamiento si se aplican las estrategias educativas más convenientes ala situación concreta para, de este modo, favorecer la intersubjetividad adulto niños en la que se propicia el traspaso cultural progresivo (ver gráfica 2).

Gráfica 2: La relación aprendizaje-desarrollo en Piaget y Vigotsky



Piaget: El aprendizaje sigue al



Aprendizaje dentro de la

Vigotsky: El desarrollo sigue al aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial con la ayuda de la mediación social e institucional.

f. De la zona de desarrollo natural a la zona de desarrollo próximo.

Abundemos un poco más sobre la categoría Vigotskyana de la zona de desarrollo próximo (ZDP); siguiendo con Álvarez y Del Río (Ibid: 111), apologistas de esta corriente psicológica, estos autores señalan que el aprendizaje que se dé a partir de desarrollos específicos ya establecidos (a lo que llaman ZDA o zona de desarrollo actual), que alcanzan límites de autonomía, desde ese momento definida por la ZDP, es lo que caracteriza el aprendizaje.

Para una mayor claridad, los autores en mención recogen el cuestionamiento de Vigotsky respecto a las pruebas psicotécnicas en cuanto a su validez y viabilidad de su aplicación. Se aduce que no debe tratarse de encontrar

la explicación de las capacidades del niño en las regularidades de su desarrollo en los momentos o aspectos en las que éstas (sus capacidades) son ya estables, sino que, en forma contraria, encontrar la explicación de esas capacidades donde se da la irregularidad y el cambio. Se ejemplifica,

...dos niños con la misma edad mental en un test (siete años) pueden dar en una medición posterior en que el adulto guía y pone ejemplos y demostraciones, un resultado distinto: uno de ellos alcanza así una EM de nueve años, mientras que la mejora de ese apoyo del adulto no consigue que la edad mental del segundo vaya más allá de siete años y medio. Así, aunque ambos niños, a efectos del test, han alcanzado el mismo nivel de desarrollo real es decir, su zona de desarrollo actual cubre un área equiparable, sea o no de las mismas características, desde criterio de puntuación del test, la zona de desarrollo potencial del primero es mucho más amplia que la del segundo y su capacidad de desarrollo con la ayuda de la mediación del adulto, más grande. Por tanto, Si sólo medimos su ZDR, no evaluaremos correctamente la dinámica de desarrollo de cada uno de los niños ni extraeremos las consecuencias educativas más convenientes (Ibid: 111-112).

4. La psicología de la forma o gestalt

Contrario a lo señalado por el enfoque asociacionista Abbagnano (1995),² apoyándose en los principios filosóficos de Locke, indica que todo lo que

...es conciencia es, en sus diferentes manifestaciones, por la variada combinación de los elementos simples suministrados por la experiencia, o sea, de las ideas. Algunas de nuestras ideas tienen una natural conexión y correspondencia mutua y es oficio y excelencia de nuestra razón descubrir esas ideas y mantenerlas juntas en esa unión y correspondencia que se fundan en su ser peculiar, además hay otra conexión de ideas que se debe al azar o a la costumbre (Ibid: 104).

El gestaltismo o configuracionismo (Ibid: 968) sostiene que el hecho

² Abbagnano (Ibid: 110) tiene como soporte el atomismo que considera que la consciencia, la sociedad o el lenguaje están constituidos por elementos simples y reducibles, cuya diferente combinación explica todas las modalidades.

fundamental de la conciencia no es ya el elemento, sino la forma total, ya que esta forma nunca debiera reducirse a una suma o combinación de elementos.

Desde esta perspectiva psicológica, Torres Santomé (op. cit.: 36-39) afirma que las percepciones humanas se presentan con unidad, como un todo y por consiguiente, con significado desde el primer momento. Así, toda actividad perceptiva está condicionada por las experiencias anteriores de quien percibe las experiencias anteriores son la base de las siguientes percepciones, de la construcción de totalidades perceptivas.

En la enseñanza, de acuerdo a esta postura, debe concederse mayor atención a los aspectos de comprensión que a la mera acumulación de informaciones. De esta manera, Torres Santomé recoge la propuesta de Max Wertheimer (uno de los fundadores de la estructura -"gestalt"- de la percepción), de distinguir claramente entre pensamiento productivo y pensamiento reproductivo; luego explica.

...la modalidad productiva conlleva el descubrimiento de una nueva organización perceptiva o conceptual con respecto aun problema, la génesis de algo nuevo no mimético de la información mnémica. Por el contrario, el pensamiento reproductivo se limita al empleo, más o menos mecánico, de la experiencia pasada en la resolución de cualquier problema. Los aprendizajes sustentados en el pensamiento reproductivo, normalmente suelen recurrir a estrategias de tipo memorístico. Por lo contrario, las estrategias que recurren a la investigación y resolución de problemas lo hacen estimulando el pensamiento productivo (Ibid: 38. Subrayado nuestro).

Por guardar esta misma lógica, Torres Santomé transcribe una frase de John Dewey.³ "las materias del programa escolar han de marcar una diferenciación gradual partiendo de la primitiva unidad inconsciente de la vida social" (Ibid)

Por la misma razón alude a los principios pedagógicos de Ovide Decroly:

... los centros de interés son el resultado de esta percepción global infantil de objetos hechos y situaciones, que despiertan la curiosidad de niños y niñas Y. al mismo tiempo tienen posibilidades de satisfacer alguna de sus necesidades. Los centros de interés son por tanto, las ideas-eje en torno a las que convergerán las necesidades fisiológicas, psicológicas y sociales del individuo (Ibid).

5. El aprendizaje significativo

Otra interesantísima perspectiva psicológica, reivindicada por David P. Ausubel, es lo que él mismo llama aprendizaje significativo; a partir del principio de la "significatividad" este psicólogo considera que la captación del significado potencial que tiene un determinado contenido científico es un proceso en el que el sujeto que aprende presta una significación sugestiva a esa significación lógica potencial que tienen los contenidos escolares. La captación significativa por parte del sujeto está, entonces, en función de la estructura mental en un momento dado y, por ello, de los elementos relevantes de la misma.

En palabras del propio Ausubel, citado por Gimeno Sacristán (1985:134-140), después de asentar que la organización de las experiencias y conocimientos sirve para convertir el significado lógico en significado psicológico⁴, afirma entre otras cosas. "la principal estrategia propugnada". implica el uso de materiales introductorios (es decir, organizadores) apropiadamente relevantes e inclusivos, que sean muy claros y estables. Estos organizadores son introducidos Como anticipo del material de aprendizaje mismo" (Ibid: 139)"

a. El modelo de aprendizaje significativo

³ De su obra "Mi credo pedagógico".

⁴ Derivado de ello que dos estructuras mentales distintas, de sujetos distintos o de un mismo sujeto en momentos diferentes, extraerán diferente significado de un mismo contenido o significado lógico.

Torres Santomé (op. cit), por su cuenta, precisa cómo las personas reconstruyen continuamente su conocimiento, la forma en que aprenden y las estrategias didácticas que primordialmente favorecen dicho proceso. Dada la importancia del modelo ausubeliano, que sirve de base al autor (Ibid: 45), se reproduce aquí para mejor identificación de loS argumentos que lo sustentan:

Esquema del aprendizaje significativo según Ausubel

Aprendizaje Significativo	Clasificación de las relaciones entre los conceptos.	Enseñanza audiotutorial bien diseñada.	Nuevas músicas o nuevas arquitecturas.
	Clases magisteriales o la mayoría de las presentaciones en libros de texto	Trabajo escolar en el laboratorio.	La mayoría de la "investigación" o producción intelectual rutinaria.
Aprendizaje Memorístico	Tablas de multiplicar	Aplicación de fórmulas para resolver problemas.	Soluciones de puzzles por ensayo y error.
	APRENDIZAJE POR RECEPCIÓN	APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO DIRIGIDO	APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO AUTÓNOMO.

Esquema del aprendizaje significativo. Los aprendizajes por recepción y por descubrimiento, se hayan en continuo distinto del que componen los aprendizajes memorístico y significativo.

En este cuadro puede apreciarse lo siguiente: El eje vertical se refiere a los modos en que los alumnos o cualquier persona incorpora el nuevo conocimiento a sus actuales estructuras cognitivas, es decir, la manera en que codifica, transforma y almacena la información con la que entra en contacto. El resultado irá

constantemente desde el aprendizaje memorístico o repetitivo hasta el aprendizaje significativo.

El eje horizontal guarda relación con las estrategias didácticas que se utilizan para llevar la información a los alumnos. Aquí el resultado irá desde la enseñanza meramente receptiva, reducida a modalidades expositivas, la típica lección magistral escolar, hasta las estrategias pedagógicas destinadas a favorecer el aprendizaje por descubrimiento autónomo.

De este modo

...el aprendizaje significativo tiene lugar cuando las nuevas informaciones y conocimientos pueden relacionarse, de una manera no arbitraria con lo que la persona ya sabe... Cuando quien aprende se encuentra con contenidos que contempla sin sentido, arbitrariamente conectados entre sí y con verdaderas dificultades para relacionarlos con los contenidos de su actual estructura cognitiva, se produce un aprendizaje memorístico (Ibid: 46).

Además, este tipo de aprendizaje memorístico se da a través de recursos didácticos nada motivadores por lo cual los conocimientos así generados se olvidan con gran facilidad, no se pueden transferir a otras situaciones, ni utilizarse exitosamente en problemas futuros.

b. La funcionalidad

Otra categoría que se deriva de los principios sustentados por el aprendizaje significativo es la referida a su funcionalidad; para que ésta se dé es necesario que los conocimientos aprendidos (conceptos, destrezas, habilidades, valores, normas) sean funcionales; esto es, que dichos conocimientos sean utilizados en forma efectiva en circunstancias en las que el alumno lo requiera.

De acuerdo con Coll Salvador (1991 a), en tanto sean más complejas y numerosas las conexiones que se establecen entre el nuevo material de aprendizaje con los elementos ya presentes en la estructura cognitiva, tanto más profunda sea su asimilación, en síntesis "cuanto mayor sea el grado de significatividad del aprendizaje realizado, tanto mayor será también su funcionalidad, pues podrá relacionarse con un abanico más amplio de nuevas situaciones y de nuevos contenidos" (Ibid: 173).

Esta perspectiva nos llama a cuestionar el grado de aplicación que, al momento de su presentación o en el corto plazo, han de tener los conocimientos que va descubriendo el alumno o aquellos que va interiorizando en su relación intersubjetiva con el docente.

c. La memoria comprensiva

Pareciera que hacer alusión a la capacidad memorística de los alumnos nos remitiera a nociones relacionadas con procedimientos pedagógicos desfasados. Lo importante, eso sí, es distinguir la memorización mecánica y repetitiva, con ausencia de interés para el aprendizaje significativo, de la memorización comprensiva, que contendría un ingrediente fundamental del mismo.

En este sentido Coll Salvador sostiene:

Quando más rica sea la estructura cognoscitiva del alumno -en elementos y en relaciones -, mayor será la posibilidad de que pueda construir significados nuevos, es decir, mayor será su capacidad de aprendizaje significativo. Memorización comprensiva, funcionalidad del conocimiento y aprendizaje significativo; son los tres vértices de un mismo triángulo (Ibid. Subrayado nuestro).

Esta posición nos induce a rescatar, en el ejercicio memorístico, una potencialidad cognoscitiva que vaya más allá del mero recuerdo de lo aprendido; debemos de convertir a la memoria en el punto de partida para la nueva

realización de nuevos aprendizajes.

Quienes recurren a esta función psicológica superior,⁵ habrán de sustituir los procedimientos que implica agotantes acciones repetitivas por actividades que impliquen la elucidación de todos y cada uno de los conceptos, términos, expresiones y acciones, en tanto puedan ser vinculados con los conocimientos que el alumno ya posee.

C. La perspectiva epistemológica

Esta vertiente del análisis reviste una gran relevancia ya que del enfoque epistémico que se asuma dependerá tanto el fondo como la forma que adoptará el modelo curricular al que se sujete, primordialmente, una institución educativa.

Pareciera ser que la ciencia, como manifestación por excelencia del progreso máximo alcanzado por el conocimiento del hombre, guardara un carácter imparcial; que el conocimiento científico ha estado, está y seguirá estando al servicio de la sociedad en su conjunto y que, por otro lado, los paradigmas de la ciencia alcanzan ese rango solamente debido a su calidad "cientificista" y, por lo tanto, se encuentran asépticos de intencionalidades ocultas, además de permanecer ajenos a perversas maquinaciones en contra de las necesidades y el interés común. Habrá que ser muy cautelosos en ese sentido.

1. La crítica a los principios positivistas de la ciencia

Recurriendo nuevamente al análisis curricular de Torres Santomé (op. cit.), particularmente a la elucidación del concepto de "disciplina", la que según este autor, es la que nos ofrece una imagen particular de la realidad, aquel territorio de

⁵ Vigotsky estableció como funciones psicológicas superiores a la memoria: atención, pensamiento y percepción, como parte del intelecto que a la vez forma parte de la conciencia. (Citado por Wertsch. 1998: 198)

trabajo que concentra la investigación y las experiencias de aquella parte del todo que entra en el ángulo de su objetivo.

Apoyándose en posturas emanadas de la Escuela de Frankfurt, este estudioso del currículum critica al positivismo por presentar el concepto de "ciencia" de un modo cosificado y desconocedor de los procesos sociales en su construcción, haciéndola aparecer como una actividad pura del pensamiento.

Más adelante, este mismo autor, cita a Arthur-Jules Morín para argumentar la ceguera en que puede incurrir una concepción limitada de la ciencia: ["La ciencia se ha vuelto ciega por su incapacidad de controlar, prever, incluso concebir su rol social, por su incapacidad de integrar, articular, reflexionar sus propios conocimientos" (ibid: 62).

2. La sociología crítica y la ciencia

En este mismo sentido, también remitiéndose al pensamiento crítico de la Escuela alemana de referencia. Kemmis (op. cit.) alude a estudios de la ciencia social y política de Habermas en los que desarrolla la teoría de "los intereses constructivos del saber", mostrando los logros del enfoque científico-natural (empírico-analítico) en la ciencia social. De esta forma, Kemmis destaca como

...en el campo de la educación, los teóricos críticos han estudiado la forma en que ésta, en cuanto a ciencia, ha funcionado como ideología. Del mismo modo como la ciencia fue concebida por los científicos de finales del Siglo XIX y de principios del XX como un medio de emancipación de las falsas ideas supersticiosas, dogmáticas y puramente 'metafísicas' sobre la naturaleza del mundo social y humano, en el mismo período, la educación se concibió como un medio de emancipación de las personas de las falsas ideas sobre los mundos natural y social (Ibid: BB).

Anteriormente Kemmis se había referido a un planteamiento de Habermas en el que sugiere ir más allá de los intereses técnicos y prácticos, alcanzando:

...el interés constitutivo del conocimiento emancipador. Se trata de un interés por la autonomía y la libertad racionales, que emancipan a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de la relación social que constriñen la acción humana y social. Mientras la ciencia social técnica (empírico -analítica) pretende la relación y el control de la acción social, y la ciencia social práctica (interpretativa) intenta Interpretar el mundo para la gente, la ciencia social emancipadora trata de revelar la forma en que los procesos sociales son distorsionados por el poder de las relaciones sociales de dominación y coerción, mediante la operación menos 'visible' de la ideología (Ibid: B7).

3. El currículum y la interdisciplinariedad

Otro aspecto de relevancia en la integración del currículum, tiene que ver con el dilema entre la concepción de que el proceso de adquisición del conocimiento del individuo debiera estar centrado, esencialmente, en la profundización y especialización disciplinar y la posición que defiende un enfoque más globalizador que se inclina por la formación interdisciplinaria.

Remitirnos a esta discusión adquiere hoy un carácter de gran relevancia por la relación directa que guarda, aunque los currícula institucionales muchas veces fa soslayan, con la determinación de conformar un esquema curricular por asignaturas, por áreas, temas, núcleos separadores de los límites de las disciplinas, marcos teóricos, metodología, subáreas, bloques, módulos, unidades didácticas, etc. Además, dicha polémica impacta la configuración horizontal y vertical de un plan de estudios y su correspondiente mapa curricular y, por supuesto, la fundamentación de cualquier modelo didáctico que se proponga.

El eje rector del trabajo analítico de la obra de Torres Santomé, se ocupa, precisamente de este debate; su análisis, es desde su preferencia por un currículum integrado, globalizado y sustentado en la interdisciplinariedad.

El sustentante de esta tesis comparte también dicho enfoque epistémico bajo el principio ineluctable, de que la realidad no se nos presenta parcializada.

También habrá que reconocer que dicha interacción disciplinar puede ofrecernos, ante las grandes dificultades didácticas referidas explícita o implícitamente por maestros y estudiantes en el trabajo de campo que más adelante se presentará, una alternativa pedagógica que dinamice de mejor manera las funciones psicológicas superiores de los individuos humanos (percepción, atención, retención, memoria, etc.).

En contra de la visión disciplinar que ofrece una imagen particular de la realidad, Torres Santomé (op. cit.: 63) recupera la crítica que Ortega y Gasset realiza en su obra "La Rebelión de las Masas", calificando al especialismo como "barbarie", ya que, en sus términos, cada especialista vendría a ser "un primitivo, un bárbaro moderno". Este tipo de individuo proclamaría como una virtud el no enterarse de cuanto quede fuera del angosto paisaje que especialmente cultiva, llamando diletantismo (afición al arte o a la ciencia sin preparación) a la curiosidad por el conjunto del saber. Este filósofo español llama "sabio-ignorante" al que ignora formalmente cuanto no entra en su especialidad, pero quien, a la vez, no es ignorante por conocer muy bien su porción de universo.

Antes, el mismo Torres Santomé (Ibid: 53-54), refiriéndose a la teoría general de sistemas, en L. V. Bertalanffy, arguye que la "la ciencia de la integridad" se basa en modelos interdisciplinarios que trascienden los comportamientos ordinarios de la ciencia, aplicables a diferentes campos. Ello, según Bertalanffy, conduce al isomorfismo entre modelos, principios generales y aún leyes especiales que aparecen en varios campos.

En esa dirección, Torres Santomé criticará la compartimentación de las materias por corresponder al trabajo fragmentado de los sistemas de producción de la sociedad capitalista y "la separación entre trabajo intelectual y manual, entre la teoría y la práctica, ala jerarquización y ausencia de comunicación democrática entre los diversos puestos de trabajo con una estructura de producción capitalista, entre humanismo y técnica, etc. (Ibid: 65).

D. La relación de la teoría y la práctica

Otra gran dificultad en la evolución del pensamiento humano, particularmente en el desarrollo de la ciencia y, dentro de ella, las vicisitudes y contradicciones a que se enfrenta la teoría educativa es, sin lugar a dudas, la vinculación entre la teoría y la práctica.

Probablemente el escollo más importante, en el intento de mantener una relación entre la teoría y la práctica, es la interdependencia a la que sujetamos ambas dimensiones, ese empeño en sujetar la práctica a una teoría determinada y la teoría a una muy particular perspectiva de la práctica, en este caso, la práctica docente en nuestro ámbito escolar o áulico. Una de las interrogantes es, entonces, ¿Hasta qué grado son interdependientes la teoría la práctica? ¿Hasta qué punto son la teoría y la práctica independientes?

En su ejercicio de análisis sobre la relación práctica-teoría-práctica, Leis (1990: 26-30) considera a la práctica como fuente con criterio de verdad y donde finalmente, se da el proceso de conocer. Según este autor, en toda realidad objetiva, la práctica social o conjunto de actividades conscientes e intencionales tanto en lo económico, político, ideológico, cultural y cotidiano no deben permanecer en el plano de la abstracción, sino contrastada permanentemente con la realidad y con la práctica misma.

Para Leis lo que se haya de estudiar tendrá que implicar un análisis y diagnóstico de la realidad y la práctica, motivo de nuestra indagación: la enseñanza y el aprendizaje.

En cuanto a la teorización, continúa el autor, ésta se iniciará en la práctica, pero el sustento fundamental lo alcanzará cuando se intencionalice la reflexión; para ello, se recomienda partir de lo esencial, citar a los hechos en una estructura

global y revisar las contradicciones y superaciones de la práctica social, colocando al proceso educativo como comprobación de la transformación de la sociedad.

Por su parte Ferry (1990:87-10), recurriendo a Carl Rogers,⁶ desarrolla la idea de que el aprendizaje, como "penosa" reorganización, se efectúa sólo cuando es significativo en relación con la experiencia del sujeto. La experiencia así entendida es subjetiva-objetiva, ya que lo más personal es también lo más general.

De este modo para Ferry, la práctica (la experiencia) no incluye sólo las prácticas didácticas y pedagógicas, sino el conjunto de condiciones donde se ejercen estas prácticas: el marco institucional, el medio ambiente material y social.

Estas concepciones, entre otras ideas, nos permiten fundamentar que la teoría no ha de aplicarse íntegramente en la práctica, no se trata de una mera aplicación mecánica, sino de su adecuación a las condiciones concretas en que la teoría se alimenta con los indicadores que emanen de la realidad, entendida ésta en una mayor perspectiva que la sola práctica.

La realidad será la que permanentemente cuestione, contradiga, algunas veces, conforme la correspondencia que guarde con ella la teoría. Así, la teoría será siempre un instrumento racional que deberá conservarse para su objetividad, en la concepción de Schaff (1981:81-105), vigilante a los elementos espacio-temporales componentes de la situación concreta, pero abierta a la evolución de esos mismos componentes, será determinada tanto por la teoría (ejercicio reflexivo), como por la modificación de las condiciones.

Con el objetivo de ampliar estas nociones, es oportuno recurrir a Zemelman (1994) cuando, luego de entrever la posibilidad de que los contextos teóricos se conviertan en "documentos muertos", señala que la realidad histórica tiene que

⁶ Quien, a la vez, toma como base las concepciones deweyanas de la experiencia.

ubicarse en un campo de la realidad más vasto que el de la teoría, pasando luego a establecer que:

El método de apreciación de lo real conforma sentido por el sujeto, en la medida de que la apropiación se haya en función de una determinada articulación entre pasado (memoria) y futuro deseable (utopía). En todo colectivo se pueden observar ciertos 'anudamientos' que vinculan a estas dimensiones. La ponderación que tengan las prácticas en el sujeto determinará las potencialidades de éste. En efecto, toda práctica conecta pasado y futuro en su concreción presente, ya que se mostrará una doble subjetividad: como reconstrucción del pasado (memoria) y como apropiación del futuro dependiendo de las articulaciones de ambas la constitución del sujeto. Por ello la sugestividad contiene una direccionalidad potencial según la apropiación de la realidad descansa en una u otra dimensión (Ibid: 15. Subrayado del autor).

Más adelante, este colaborador de la Revista Mexicana de Sociología, en el apartado donde refiere la relación entre teoría y praxis, sostiene que esta última define la pertinencia de aquélla, ya que al trascender la praxis la experiencia puramente cognitiva, la profundización del conocimiento será concomitante con el de la praxis en la medida que determina la necesidad de su propio conocimiento. De este modo el pragmatismo, en oposición al "praxismo"⁷, sujeto a la necesidad de inclusiones necesarias, "disuelve el conocimiento en la vorágine de la inmediatez de los problemas que se van sucediendo." A diferencia de ello, la praxis nunca estará restringida a un objeto particular dado, sino que alude de manera directa a un "contexto articulado de relaciones" (Ibid: 16).

En sus conclusiones Zemelman, entiende a la historicidad de la realidad como movimiento que transforma y se transforma lo que, al mismo tiempo, reviste carácter de problema si se asocia a los esfuerzos por construir a la realidad social desde alternativas que signifiquen preferencias axiológicas derivadas de visiones utópicas, pero reconocidas como objetivamente posibles. De este modo la función

⁷ Vinculando a una exigencia de totalidad, lo que no significa una interpretación total definida y auto referida de la realidad.

de reconstrucción del conocimiento debe ser pertinente a las opciones elegidas, de lo contrario, serían suficientes las formaciones ideológicas.

E. Los tipos de valores inculcados

Pareciera que los valores hubiesen estado aletargados en los lustros recientes, presentándose ahora en los ámbitos educativo, social y político, por una indudable necesidad, una nueva ola en su rescate, análisis y cuestionamiento. Sin embargo, este interesante resurgimiento no ha tenido la amplitud e intensidad que requieren y, por otro lado, no se ha tenido el impacto que merece un aspecto de la vida social como el que ahora nos ocupa

Todo valor asumido es el sentido que se le da a cada una de las acciones, concepciones y objetos a los que nos enfrentamos cotidiana mente en nuestro estrecho entorno familiar, laboral ya lo largo de la escasa dimensión en la que nos movemos corporal e intelectualmente. De este modo, el conjunto de valores es la base de que partimos para la apreciación tanto del espacio inmediato, en el que frecuentemente nos sentimos protagonistas imprescindibles, como del contexto social mediato, que consideramos casi siempre inasible y, por tanto, para el ciudadano común, inmodificable, por lo menos, por la influencia de su participación.

Entonces, el aspecto nodal aquí y ahora, es cuestionar los valores con los que estamos configurando nuestro espacio de índole social, económica, política y cultural; espacio este último en el que debemos incluir las acciones educacionales formalizadas.

Para García y Vallena (1997) los valores se identifican con preferencias conscientes e inconscientes, vigentes para la mayoría de los integrantes de una sociedad y están socialmente regulados. Al conceptualizar este campo señalan: Se opta por definir que todo puede ser valor (actitudes, cosas, procesos,

instituciones), en la medida que los hombres lo constituyan como tal. Los valores surgen entonces de manera orgánica en el devenir de la socialidad y se encuentran mediados en productos concretos de la práctica humana (objetos, costumbres, lenguaje, arte, ciencia, filosofía, etc.) (Ibid: 56).

Más adelante, estas autoras aluden a la historicidad de la sociedad en la que se constituyen los valores en un medio específico donde se desarrolla la existencia de los seres sociales.

Por su parte, Yurén Camarena (1995), identifica dos ámbitos en la práctica axiológica: el humanitario, donde estarían comprendidos valores como la justicia, la libertad, la fraternidad, el respeto, la honestidad, la tolerancia, la solidaridad y por supuesto la conservación de la especie; el otro campo citado es el cuidado de la ecología: conservación de las especies animales, preservación de los recursos naturales, disminución de la contaminación del aire, el agua y el suelo.

Esta misma autora, preocupada por el impacto del desarrollo industrial y social en los valores actuales, expondrá:

Nadie puede negar que las grandes transformaciones sean necesarias en las instituciones y en las estructuras económicas, políticas y sociales, pero la historia ha mostrado que estos cambios resultan insuficientes cuando el mundo cultural en el que vive y se desarrolla una sociedad no se ha transformado. Por ello, pese al conformismo, el escepticismo y el pragmatismo que se revelan como actitudes dominantes de nuestra época, se mantiene el ideal de una comunidad en la que se realiza la libertad de cada uno y de todos, se respetan los derechos humanos y se hagan realidad los valores personales y sociales que significan la vida (Ibid: 20).

Agnes Heller (1997) por su cuenta, efectúa su análisis de la vida cotidiana en la que caracteriza a la moral como fenómeno inmanente en cada esfera de la

realidad social, en la que identifica conflictos morales entre el comportamiento particular y la decisión particular con las exigencias genéricas y sociales; para ella, entonces, el contenido moral de las acciones está en función de múltiples factores, aunque relacionados entre ellos. Tales son: la elevación por encima de las motivaciones particulares, la elección de los fines y contenidos (valores) a los que nos elevamos saliendo de la particularidad, la constancia en la elevación de determinadas exigencias; y, finalmente, la capacidad de aplicar estas exigencias en el caso concreto, en la situación particular, en el conflicto individual (Ibid: 138. Subrayados de la autora).

Dado lo delicado del campo de referencia, creemos que los valores no podemos plantearlos en abstracto, tenemos que apreciarlos en la realidad concreta en la que participamos, desde la concepción zemmelmániana de una realidad no dada, sino dándose en una dinámica praxiológica; los valores tenemos que construirlos en una marcha que evite, de principio, descender por los abismos de la inequidad y la degradación humanas y, en cambio, permita ascender por los escaños de la razón humanizada.

F. El procedimiento en la evaluación

Un último elemento que conviene considerar para el análisis que nos ha ocupado en este capítulo es la evaluación. El procedimiento para evaluar que se sigue en una institución determinada exhibe, necesariamente, la concepción de enseñanza y aprendizaje que se asume.

En este aspecto de la tarea educacional también se imponen las prácticas sobre las recomendaciones curriculares. Ello podrá apreciarse en el contraste de las recomendaciones evaluatorias establecidas en los fundamentos programáticos, mismas que se presentarán en el tercer capítulo de esta tesis, con las referencias efectuadas por maestros y alumnos contenidos en el instrumento de investigación (encuesta), utilizado para este trabajo.

Para Morán Oviedo (1985), abordar el fenómeno evaluativo, desde su fundamentación teórica y epistemológica actual, conduce a pensar en la necesidad de revisar y replantear sus concepciones del hombre, del aprendizaje, del conocimiento y del proceso grupal. Este pedagogo también sostiene que es imprescindible:

...dejar de concebir al hombre como un sistema de almacenamiento y de emisión de información y al aprendizaje como un resultado acabado, como un estado del sujeto, como algo ya conquistado, para adentrarse en (a dinámica del aprendizaje escorar, entender al grupo escolar no únicamente como objeto de enseñanza, sino como sujeto de aprendizaje; analizar las condiciones internas y externas del aprendizaje, las bases teóricas y técnicas del proceso grupal (Ibid: 10).

Este mismo autor, discrepando de un tipo de racionalidad técnica, de la corriente que en México se ha llamado Tecnología Educativa, respecto a que la evaluación del aprendizaje deba ser llevado a cabo por departamentos de "expertos" en el tema, sostiene que el hecho de que la valoración de cualquier acción educativa se efectúe por personas extrañas a la vivencia directa de la experiencia educativa, hace perder la esencia misma del proceso. De ello se deriva la necesidad, conforme a esta perspectiva, de introducir metodologías participativas en las que se conciba a la evaluación como un proceso en el que los involucrados asumen alternativamente el rol de sujetos y objetos de evaluación, permitiéndoles jugar un papel activo y decisivo en los momentos importantes del proceso enseñanza-aprendizaje. (Ibid: 11).

En este mismo orden de ideas, existe otro planteamiento que, oponiéndose a la visión técnica de la evaluación como elemento inherente a la tarea educativa, señala que dicho enfoque desconoce los demás ámbitos de estructuración de la labor educacional, como lo son el sociológico, el político y el psicopedagógico (Díaz Barriga, 1988). Según este teórico crítico de la enseñanza, el reduccionismo

que se ha hecho en tales componentes cumple, en el fondo, la función de ocultar la realidad, de tal manera que aparecen agudizados sólo en su dimensión técnica.

Expuestas así las cosas cuando la sociedad no puede resolver problemas de orden económico (asignación de presupuesto), de orden social (justicia en la distribución de satisfactores), de orden psicopedagógico (conocer y promover los procesos de conocimiento en cada sujeto), transfiere esta impotencia a una excesiva confianza en la 'elevación de la calidad de la educación, sólo mediante la racionalización del empleo de un instrumento: el examen (Ibid: 67).

Díaz Barriga polemiza en torno al examen, desde sus diversas implicaciones y su concepción fetichista, por mantenerse permanentemente como instancia sobredeterminada. La atención en dicho instrumento "evaluador" se mantendrá fija por parte de los responsables de la política educativa, los directivos de las instituciones escolares, los padres de familia, los alumnos y, finalmente los mismos docentes; estos grupos, aunque tengan su propia representación del papel que juega el examen, coinciden en esperar que con el examen se obtenga un conocimiento "objetivo" del saber de cada estudiante, de un grupo o de una escuela. Pero el examen

...no puede ser justo, cuando la estructura social es injusta; no puede mejorar la calidad de la educación, cuando existe una drástica disminución de subsidio y los docentes se encuentran mal retribuidos, no puede mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, cuando no se atiende la conformación intelectual de los docentes el estudio de los procesos de aprendizaje de cada sujeto, ni el análisis de sus condiciones materiales (Ibid: 69).⁸

Díaz Barriga apoyándose en Foucault, indica que el "examen" es un espacio que invierte las relaciones de saber y de poder, presentando como

⁸ En las escuelas públicas, existe un número de carencias materiales tal, que están convertidas en un factor impactante en los resultados educacionales. Ello se hace tangible en las respuestas que maestros y alumnos dan en ese rubro, en los datos de campo recabados en las instituciones estudiadas.

relaciones de saber las que fundamentalmente son relaciones de poder (Ibid:70). En sus conclusiones, Díaz Barriga llama a tener presente que los aspectos del aula y, en forma especial los metodológicos, no se resolverán mediante un sistema de exámenes riguroso, pues la rigurosidad conduce al fraude explícito o implícito.

Necesitamos recuperar el aula como un espacio de reflexión, debate y conformación de pensamientos originales. Una vez que lo hayamos logrado, el examen será totalmente un problema secundario... el problema de las calificaciones no se puede abordar desde la perspectiva de la objetividad y justicia. Las relaciones pedagógicas se establecen siempre mediante la interacción de sujetos, no de máquinas. La subjetividad (no subjetivismo) es inherente a esta relación, como a múltiples relaciones profesionales que, no por ello dejan de ser menos científicas... la pedagogía actual, al preocuparse técnicamente por los exámenes y la calificación, ha caído en una trampa que le impide reconocer y estudiar los grandes problemas y las necesidades de la educación (Ibid: 75 -76).

Por su cuenta Pourtois y Desmet (1992), luego de exponer el debate histórico que se ha mantenido entre, por un lado, el punto de vista objetivo que defienden algunos pensadores y corrientes filosóficas materialistas y, por el otro, el punto de vista subjetivo que manifiestan apologistas del idealismo, creen encontrar en la evaluación escolar una tentativa de conciliar aquellas dos perspectivas aparentemente antagónicas. Estos dos autores empiezan por señalar, en el sentido que arriba se menciona, la existencia de la debilidad evidente de los instrumentos tradicionales en el plano técnico;⁹ enseguida desarrollan la idea de una diversificación de las estrategias de evaluación fundadas sobre diversos puntos de articulación entre la "intuición" y la "instrumentación". Bajo esos principios proponen, en forma prioritaria, una evaluación continua, informal, que se dirija más al proceso de aprendizaje de los alumnos que a sus resultados.

⁹ Indudablemente están haciendo a los exámenes escolares conocidos como "pruebas objetivas".

Llaman a esto "regulación interactiva" que da más importancia a las situaciones libres que a las pruebas de elección múltiple, integrando la evaluación del aprendizaje.

Insisten en la importancia de tener en cuenta "la percepción que tiene el alumno de su propio aprendizaje y de suscitar su autoevaluación (...) proponiendo (...) una 'evaluación ampliada' que recurre a la opinión subjetiva de los individuos para fundamentar el juicio pedagógico" (Ibid:46).

Todos estos planteamientos nos inducen a recuestionar nuestras prácticas evaluatorias ya los intentos de "medir" el rendimiento escolar con las baterías de exámenes, que hemos reconocido como "objetivos", mismos que en diversas situaciones utilizamos como instrumentos de poder que legitimen los valores asignados, en cada materia o período, a los alumnos.

Habría de considerar dichos resultados medibles, con la condición de efectuar valoraciones globales .de la participación de los alumnos y de nosotros mismos, en las que también estén ellos involucrados.

Por lo demás, retomando la propuesta de Díaz Barriga, no debiéramos conformarnos con un esquema de evaluación de los aprendizajes de los alumnos, sin la realización de un intento de evaluación general del sistema educacional inmediato en el que estemos inmersos.

CAPÍTULO II

ORÍGENES PERSPECTIVAS DE LA TEORÍA CURRICULAR

IncurSIONAR en la teoría del currículum es entrar a la macro dimensión de las relaciones culturales, dada la presencia de un cúmulo de factores intervinientes en la configuración de los proyectos educativos de los que se derivará, en las diferentes instituciones de enseñanza, el esquema de formación que finalmente será aplicado, muchas de las veces con muy escasa flexibilidad, en las escuelas comprendidas en un organigrama institucional específico.

Entonces, dada la complejidad del tema y con la pretensión de evitar una sobre ideologización del mismo, en este capítulo se abordarán algunas cuestiones elementales que nos posibiliten una visión panorámica que, evitando la superficialidad, nos permita transitar por los enfoques curriculares principales para, desde ellos, ejercer un análisis de los modelos educacionales formales aquí estudiados, con su respectivo énfasis en las prácticas concretas de los sujetos que las viven y motivan cotidianamente.

A. El primer uso del término "currículum"

De acuerdo con las indagaciones de Kemmis (1988), el término currículum se registra inicialmente en los países angloparlantes, específicamente en la Universidad de Glasgow, en 1633. Siendo un término en latín (por lo tanto sin acentuación gráfica), tenía como significado "pista circular de atletismo" o "pista de carreras de carros", asignándole las connotaciones de noción de totalidad (ciclo completo) y secuencia ordenada de estudios de la que se obtiene la metáfora del progreso en una carrera de atletismo.

Anteriormente, de acuerdo con este teórico del currículum, se había empleado el término "disciplina" para describir los estudios académicos, mismos que usaron los jesuitas desde fines del Siglo XVI, con él manifestaban un orden

estructural más que secuencial y ratio studiorum, refiriéndose aun esquema de estudios, más que a una tabla secuencial de contenidos o Syllabus.

En la Universidad de Glasgow, siguiendo el relato de Kemmis, con la influencia del calvinismo que pretendía incrementar el número de predicadores formados en ella, se reformó la totalidad del currículum de los estudiantes, retomando las dos concepciones asumidas por los jesuitas (disciplina y ratio studiorum); la palabra currículum, como término técnico en educación, aparece formando parte de "un proceso específico de transformación de la educación de la Universidad de Glasgow, extendiéndose a partir de su uso escocés y de la transformación de la enseñanza en Escocia, hasta su empleo generalizado" (Ibid:32).

B. Definiciones acerca del curriculum

El desarrollo histórico del currículum ha sido determinado por distintas circunstancias sociales, económicas, políticas y culturales que han imperado en las diferentes etapas y en la multiplicidad de lugares donde, también por diversos factores, se generaron condiciones propicias para un mayor auge para la educación institucionalizada y, por ende, una mayor contribución a la teorización de la materia.

Sólo que, en el intento de aportar en la concepción del fenómeno curricular, la misma pluriconfiguración contextual ha dado como resultado una serie de definiciones del currículum que, muchas de las veces, son opuestas en su sustento ideológico y en los señalamientos referidos a las formas de concreción que finalmente han de adoptar las prácticas educativas.

Veamos entonces algunas de las definiciones que son expuestas por quienes se han ocupado, de una manera más profunda de esta problemática. Para Lawrence Stenhouse, de acuerdo con la referencia que hace el propio Kemmis: "el

currículum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica" (Ibid: 28).

Esta definición establece un vínculo directo entre los supuestos y las prácticas educativas, dándole un carácter flexible a las modalidades que pudieran presentarse en ambos momentos.

En su concepción, Johnson y Kearney y Cook, citados también por Kemmis, aluden al currículum de las siguientes maneras, respectivamente: "una serie estructurada de resultados buscados en el aprendizaje" y "todas las experiencias que el estudiante lleva a cabo bajo la tutela de la escuela"(Ibid). Estas definiciones parten de la idea de currículum como una entidad oficial previamente estructurada y fija, con una consecución sancionada institucionalmente.

Por su lado Grundy, citado por Gimeno Sacristán (1989) asienta que el currículum, "no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas" (Ibid: 14).

Al parecer Grundy nos está sugiriendo que las distintas vertientes culturales que le dan identidad a los grupos humanos, principalmente a partir de su propia dinámica social vivida, determinan los tipos de formación que han de promoverse entre los niños y jóvenes.

Volviendo con Stenhouse (1993), teórico muy productivo en el campo curricular, este recurre a Bell para recoger una definición que le permita iniciar un análisis, precisamente, de los problemas que presentan el currículum, muchos de ellos filtrados, según el propio Stenhouse, a través de las mismas definiciones.

Tal definición es la siguiente: “un currículum constituye la oferta de un conocimiento, unas destrezas y unas actitudes socialmente valorados, que se tornan accesibles a los estudiantes a través de una variedad de disposiciones durante el tiempo que pasan en la escuela, en el instituto o en la universidad (Ibid: 94).

De este modo Stenhouse inicia la exposición de una serie de problemas del currículum, principalmente referidos a la tarea de relacionar las ideas con la práctica.

Entrar en la polémica en torno al currículum rebasa el objetivo de este apartado, ello será retornado más adelante, particularmente cuando se aborde el enfoque crítico en esta materia tan debatida y debatible.

C. El currículum desde la racionalidad técnica

Es en los Estados Unidos donde surge, en los años veinte y treinta, consolidándose luego en los cincuenta, una firme determinación de mejorar los sistemas educativos, entendiéndose que para ello era indispensable el perfeccionamiento y consolidación de la teoría curricular.

Teniendo como sustento el hecho de que la escuela es el factor principal del desarrollo científico, que éste debe basarse en los principios de eficiencia, control y predicción y, junto a ello, el ferviente anhelo de competir, desde una posición de superioridad con la Unión Soviética.¹⁰

Recordemos que tanto la Primera como la Segunda Guerras mundiales, estremecen la correlación de fuerzas sociales, comerciales y militares; impactan la conformación geopolítica de las naciones y regiones del planeta. Como resultado

¹⁰ La URSS, en 1957 lanzó al espacio su Sputnik, primer nave enviada con tripulantes a bordo

inmediato de esta situación se da un nuevo orden internacional. El auge científico, tecnológico y comercial que se presenta en Norteamérica, es un auge caracterizado, de manera dominante por el pragmatismo, el utilitarismo, la competitividad individualizada y un gran impulso industrializador.

Refiriéndose a esta época González Gaudiano, citado por De Alba (1990), sostiene que el análisis ocupacional de los adultos en los EEUU, es la motivación central de la reformulación curricular, que la función de la educación es preparar a la gente joven para la vida adulta y que el surgimiento del discurso curricular "se ve signado por una concepción funcionalista de la sociedad y la educación, por los avances de la psicología científica y apoyado e impulsado por los empresarios que se interesaban por una educación fundamentada en dichas concepciones" (Ibid:26).

Siguiente a este mismo autor, encontramos su señalamiento respecto a la existencia, en la década de los veinte, de concepciones y propuestas curriculares que se contraponen, destacando:

...en primerísimo lugar el trabajo de Dewey, el cual propugna por tomar como eje o centro del curriculum al niño y no la vida adulta, influyen también las ideas de la Escuela Nueva, así como la demanda de participación por parte de los profesores en la toma de decisiones con relación al currículum. Además del trabajo de Dewey es significativo en esta etapa el de Rugg, el cual desvía la atención de la organización curricular por materias para la preparación de la vida adulta, a la conducta de los alumnos en el presente. Es importante el trabajo de Caswell el cual propugna por la participación de los profesores (Ibid: 27).

En este período, como puede apreciarse, distinguimos una rica variedad de enfoques educacionales que impactarán los modelos de enseñanza implementados, sobre todo en el país del que nos hemos ocupado en estos párrafos, en el lapso que va de 1920 a 1970, en términos aproximados. Las propuestas más relevantes, por su trascendencia en aquellos años, son las que se expondrán enseguida.

1. Propuesta de enseñanza de Franklin Bobbit

La oferta pedagógica de Bobbit, citado por Díaz Barriga et al (1987:1-9) pretende responder a los intereses del vertiginoso desarrollo de la industrialización monopólica, como proceso imperante en los años veinte de este siglo en Estados Unidos de América; estos intereses son entonces industriales. La fábrica será el referente directo, siendo el aspecto social sólo considerado a través del efficientismo exigido en la escuela. Dicha eficiencia debía ser medida con standards de rendimiento de docentes y alumnos.

Los elementos primordiales de esta propuesta son tres. En primer lugar tenemos una minuciosa planificación a la que se sujetará el plan de estudios, el programa escolar y las materias de apoyo; en segundo lugar se considera el diseño de estrategias de instrucción y su respectivo material didáctico; en tercer lugar se precisa la necesidad de la evaluación tanto en la acción docente como del rendimiento estudiantil; todo ello fundamentado en la Teoría de Sistemas.¹¹

De acuerdo con lo que la industrialización reclama, el alumno ha de adquirir las destrezas y actitudes necesarias para su incorporación al aparato productivo.

Este esquema pretende aparecer como una alternativa a la que se reconozca como pedagogía científica, como imagen legitimadora que se oponga a la noción tradicional de cultura en el que se impulsa el estudio de la ciencia como

¹¹ Borreiro, citado por Díaz Barriga (1978: 21) refiere que el concepto sistema empleado en educación, “empezó a desarrollarse en la ingeniería para designar la integración de equipos en conjunto, a partir de la identificación de objetivos...se reconoce la estrecha relación entre el enfoque de sistemas y las investigaciones de la Segunda Guerra Mundial respecto a la solución de problemas y análisis de eficiencia...se define como organismos sistémicos deliberadamente diseñados y constituidos por componentes que se interrelacionan e interactúan de manera integrada para lograr propósitos determinados...podemos especificar ocho puntos del enfoque de sistemas: 1) Determinar la necesidad de satisfacer, 2) Definir objetivos educacionales, 3) Definir restricciones, 4) Generar varias alternativas de solución, 5) Seleccionar la mejor alternativa, a partir de un análisis sistemático, 6) Poner en práctica la alternativa seleccionada, 7) Evaluar el sistema , 8) Hacer un feedback para efectuar las modificaciones necesarias”.

un campo amplio, rico y revitalizador del pensamiento humano.

Por supuesto que este modelo se presenta ahistórico, incluso respecto, al surgimiento de su propia propuesta; en él, lo que cuenta en ese momento es su base de índole utilitaria, funcional y eficientista.

2. El modelo educativo de Ralph Tyler

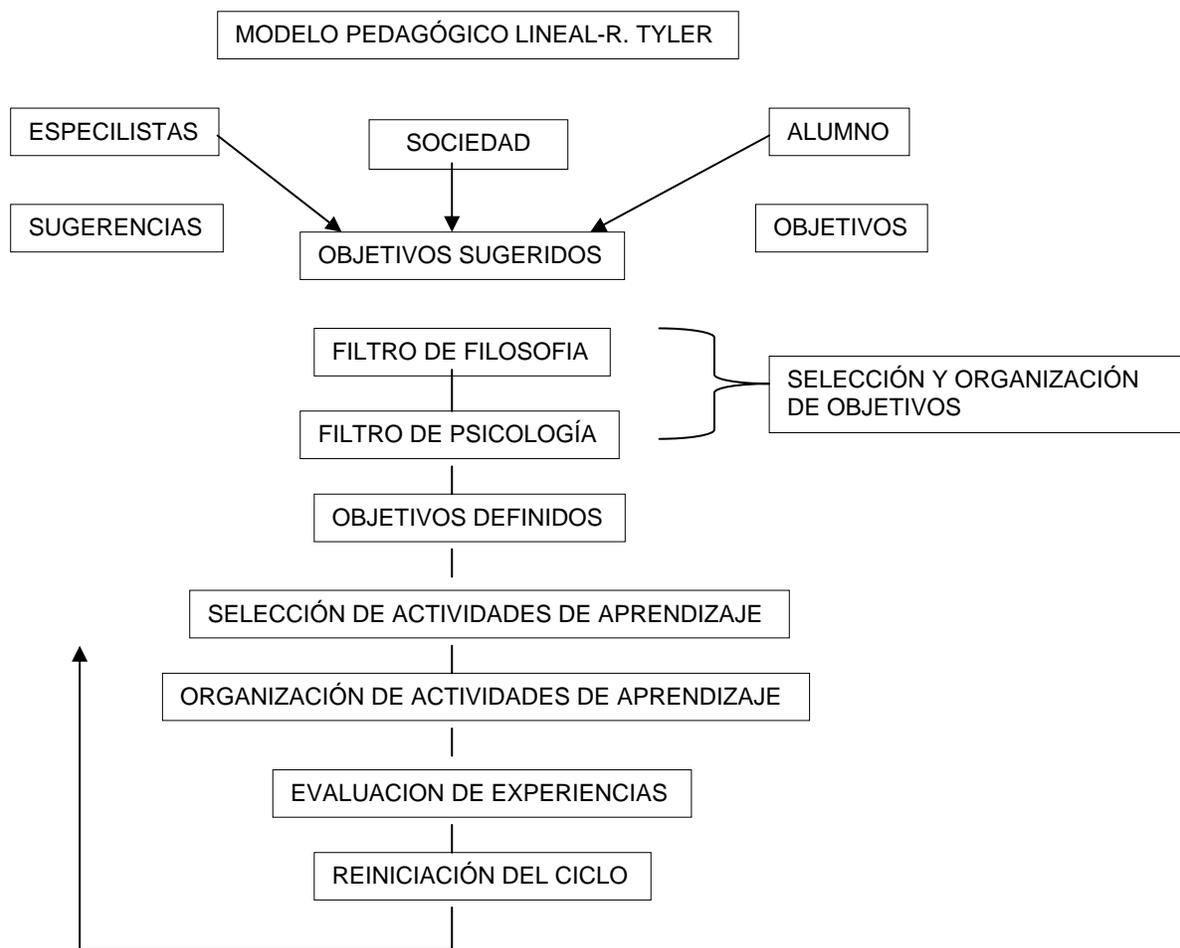
Si algún mérito habrá que reconocer en la obra de Tyler (1970) es ser el primer estudioso del campo educativo en sistematizar una propuesta de organización curricular que contemplara el mayor número de elementos constitutivos de un modelo educacional, aplicable en cualquier lugar, manteniéndose su validez desde su elaboración hasta los tiempos actuales, evidentemente con sus respectivas adecuaciones y la necesidad de volver a definir los soportes ideológicos y epistemológicos.

En su trabajo, Principios Básicos del Currículum, el autor enfatiza la importancia de los fines que persigue y debe perseguir la escuela; así, cualesquiera de las metas que se proponga alcanzar el docente, determinarán los materiales, contenidos del programa, los procedimientos de enseñanza y la elaboración de exámenes. A estos elementos, el autor les denomina medios que serán los que nos permitan lograr los propósitos básicos de la educación.

De su obra podemos deducir, sin embargo, que el autor concibe los fines de la educación como las expectativas que tiene un grupo social del tipo de individuo (citizen), que va a formar la escuela, conforme al rol que va a desempeñar en el sistema productivo de la comunidad a que pertenezca.

Nos apoyaremos aquí en el esquema que Díaz Barriga (1987) presenta para ilustrar los elementos constitutivos del modelo tyleriano; enseguida, nos ocuparemos de la interpretación que nos permita una visión sintetizada de esta propuesta curricular.

Gráfica 3: El modelo Pedagógico de Ralph Tyler



a. Fundamentación del modelo

Al señalar Tyler que todo proceso educativo tiene como finalidad la modificación de conductas humanas,¹² impone al currículum escolar la necesidad de justificar aquellas conductas que los centros escolares promueven en los estudiantes, esta tarea es asignada a un conjunto de diagnósticos y, el empleo de la filosofía y la psicología como filtros de objetivos educativos. Los primeros corresponden aun análisis de los alumnos, el estudio de la vida contemporánea y la consulta a los especialistas en asignaturas.

En el diagnóstico de los educandos, el planteamiento del autor parte de dos supuestos: el primero se refiere a la existencia de conductas socialmente aceptables, expresadas en una normatividad social, la cual se encuentra por encima de los sujetos y sus intereses. El segundo, señala necesidades comunes a todos los educandos independientemente del grupo o sector social al que se pertenezca; así, los propósitos del diagnóstico se orientan al reconocimiento del nivel en el cual se encuentran los estudiantes con respecto a la norma deseable, es decir, la distancia existente entre el "ser" (el estado actual de los educandos) y el "deber ser" (la norma deseable o conducta socialmente aceptable), Entre ser y deber ser existen espacios que representan necesidades (comunes a todos), carencias o vacíos en los educandos' su identificación permite la selección de objetivos educativos.

Un diagnóstico de la vida contemporánea se hace necesario ante el complejo desarrollo que las sociedades modernas han alcanzado, con ello los centros escolares se enfrentan a un enorme cuerpo de conocimientos, situación que los obliga a elegir aquellos que son socialmente significativos, en otras palabras, el currículum debe seleccionar el conjunto de conocimientos que sean

¹² Es importante resaltar la definición que de conducta se hace: “ tomados aquí el término conducta en su sentido más amplio que comprende tanto el pensamiento, el sentimiento, como la acción manifiesta”(Ibid: 11).

representativos de la sociedad contemporánea, evitando incluir conocimientos no útiles, o bien, cuyos criterios de racionalidad no correspondan a los hegemónicos,

En el diagnóstico final se propone una consulta a los especialistas en los distintos campos del conocimiento, ya que su experiencia les permite señalar los objetivos que los centros escolares deben alcanzar, en este sentido, su participación en el plano curricular está encaminado a explicitar las funciones sociales que su área de conocimiento puede cumplir, así el contenido curricular es derivado del contenido científico, por tanto los especialistas en asignaturas son los encargados de dar el contenido que es necesario incluir, legitimando de esta manera las formas hegemónicas de comprensión del mundo.

Una vez que los diagnósticos han permitido obtener un conjunto de objetivos, el paso siguiente es la elección e integración de un número significativo de ellos; se acude entonces a la filosofía, la que concibe un modelo de individuo y sociedad cuyos parámetros permiten incluir en el curriculum sólo aquellos objetivos que representan fines "importantes y coherentes", eliminando los objetivos cuyos principios sean contradictorios a la filosofía adoptada de la escuela,

Por su parte, la psicología del aprendizaje opera como filtro al indicar los cambios que puedan lograrse mediante un proceso educativo. Esto es posible en la medida en que ésta señala aquellos objetivos que son potencialmente accesibles, sea por el nivel de desarrollo de los educandos, o por la complejidad de los propios contenidos, además permite un orden gradual de aprendizaje e indica las condiciones ideales para su asimilación.

b. Instrumentación del modelo

Con la selección de los objetivos curriculares, Tyler pone fin a la fundamentación de su propuesta, dando paso a la instrumentación de la misma,

en este sentido, las indicaciones de este autor se centran en la búsqueda de medios adecuados para permitir el logro de los fines que el currículum se ha propuesto; los pasos señalados son: selección de actividades de aprendizaje, organización de actividades y evaluación de las experiencias. Desde la concepción de aprendizaje de Tyler, las facultades racionales del individuo entran en juego en la medida en que éste "vive" una experiencia; es decir, para el autor todo conocimiento es resultado de la interacción entre el sujeto y medio, por esto mismo el centro de la atención del currículum, en el plano de la instrumentación se encuentra en las experiencias de los estudiantes, en las actividades que éstos llevan a cabo.¹³

De esta manera, entonces, la conducta y el contenido son los elementos que deben estar presentes en la formulación de los objetivos, de ahí se podrán inferir el tipo de actividad que los estudiantes deben realizar con la intención de lograr el aprendizaje esperado.

Luego, Tyler indica algunos principios que permitirán la selección adecuada de las actividades de aprendizaje: el primero plantea que toda experiencia de aprendizaje debe corresponder a un objetivo formulado; es decir, las experiencias deben ofrecer al alumno la posibilidad de actuar con el tipo de conducta y contenido que un objetivo específico señala. En segundo lugar, las actividades de aprendizaje deben presentarse en forma tal que sea satisfactorio para los alumnos, para esto, se recomienda que el docente cuente con una amplia información sobre los intereses y necesidades de los alumnos. El tercer principio alude al campo de las posibilidades del alumno; así, la reacción que se espera obtener en los estudiantes debe corresponder al desarrollo actual de sus capacidades. El siguiente principio señala la existencia de un abanico de actividades, las cuales puedan alcanzar los objetivos formulados. El quinto

¹³ Es necesario aclarar que el aprendizaje propuesto de ninguna manera busca el libre desarrollo de las facultades racionales del sujeto, por el contrario, el planteamiento se encamina hacia la homogenización de actitudes, saberes y valores entre los estudiantes (ya definidos en la fundamentación). Por esto mismo, el

principio se refiere a los distintos resultados que pueden obtenerse en una actividad de aprendizaje, entre los cuales es posible encontrar resultados contradictorios.

La formulación adecuada de los objetivos curriculares, permite el siguiente paso en el plano de la instrumentación, éste se refiere a la organización de las actividades de aprendizaje.

Los cambios de conducta de los estudiantes son resultado de largos procesos; por ello el curriculum debe organizarse en tal sentido que reitere las actividades indicadas hasta lograr los cambios esperados, así mismo, evitar las contradicciones internas que interfieran o desvíen los resultados propuestos.

En este sentido, el planteamiento de Tyler gira alrededor de tres ejes continuidad (reiteración vertical); secuencia (avance en amplitud y profundidad de las habilidades, capacidades y actitudes de los estudiantes) e integración (relación horizontal); todos ellos son sostenidos por los elementos organizativos, los principios organizadores y la estructura organizativa, dentro de un marco de organización lógica y psicológica.

En torno a la estructura organizativa de las actividades de aprendizaje, Tyler se refiere a los elementos estructurales sobre los cuales se organizan las actividades, éstos se presentan en tres niveles: el nivel amplio, donde la organización descansa en asignaturas específicas, temas amplios, o una combinación de ambos; el nivel intermedio se componen de cursos secuenciales, o por la organización de cursos que en sí mismos pueden ser considerados una unidad concreta; en el nivel inferior encontramos la lección, el tema y la unidad; aquí, las actividades se organizan en torno a cortos períodos de tiempo.

En la medida en que toda propuesta curricular al aplicarse sufre una serie de modificaciones,¹⁴ con posibilidades de alterar en mayor o menor grado los fines propuestos, se hace necesario evaluar los objetivos educativos. Esta evaluación se presenta como un proceso mediante el cual se obtiene una serie de evidencias que permitan verificar si los cambios de conducta operados en los estudiantes corresponden a los propuestos por el currículum, en este sentido el proceso de evaluación implicaría una lectura de la distancia o coincidencia existente entre lo planeado y los resultados, entre el proyecto y la realidad.

La evaluación en su conjunto, identifica aquellas experiencias que son objeto de corrección, es en este sentido que el autor presenta al currículum como proceso continuo de evaluación, en la medida en que las fallas detectadas son objeto de corrección y evaluación posterior. Con este apartado, Tyler pone fin a la instrumentación, cerrando así mismo, la propuesta curricular en su conjunto.

3. Modelo curricular de Hilda Taba

Existe una serie de coincidencias metodológicas entre el modelo anterior y el que Taba (1976) hace en su detallada sistematización del currículum. Se podría apuntar que la obra de esta autora es una versión mejorada, corregida y aumentada del planteamiento tyleriano.

Es importante destacar el concepto de educación que subyace en el trabajo de Taba, ya que considera que su función principal es lograr que el individuo cambie de tal modo que sea útil a la sociedad en la que vive. Las metas educativas, entonces, deberán establecerse de tal manera que los alumnos pueden interpretar los complejos fenómenos sociales, además de desarrollar la capacidad para adquirir nuevas habilidades, todo ello con un sentido de colectividad y sensibilidad cosmopolita.

¹⁴ Tyler que considera que éstas pueden ser ocasionadas por los distintos ambientes escolares, las diversas características de los estudiantes, o la capacidad de quienes ponen en operación el proyecto educativo.

Nuevamente recurrimos a Díaz Barriga (op. cit.) para retomar el esquema con el que describe el modelo de enseñanza de Hilda Taba:

Gráfica 4: El modelo pedagógico de Hilda Taba.



Taba, coincidente con Tyler, también propone considerar, en la tarea educativa, una dosificación gradual de los contenidos conforme a los niveles de edad, madurez intelectual, emocional o social de los individuos.

En su propuesta de clasificación de los objetivos, sostiene la necesidad de un agrupamiento de los objetivos específicos que permita un pensamiento racional sobre ellos, al tiempo que sugiere tipos de experiencias de aprendizaje que se necesitan para lograrlos y, por último, técnicas de evaluación propias para la apreciación correcta del alcance de los objetivos planteados.

Taba atribuye una mayor importancia a la formulación, clasificación y funcionalidad de los objetivos educacionales, que a los propios fines del aprendizaje escolar; ella considera a las actividades de la escuela y del aula, su desarrollo, las interacciones desplegadas entre los alumnos y maestros como la concreción de un currículum del que se derivará por consecuencia, a final de cuentas, la formación lo más integral posible del individuo que se adaptará de manera eficiente y calificada a la sociedad ya un espacio cultural determinado.

El problema de los contenidos, para Díaz Barriga (Ibid: 18), es discutido por

la autora

...a partir de la discriminación de dos supuestos básicos en relación al currículo, esto es, como un método de investigación y, por tanto, un método para adquirir conocimiento. Esta discusión afecta la estructuración curricular y llega a concluir que es inaceptable la idea de que el contenido tiene un valor por sí mismo, puesto que no se puede concebir que el dominio pasivo del contenido pueda producir una mente disciplinada y una actitud científica. Por otra parte, empieza a abordar el aspecto de la estructura interna de una disciplina ya desarrollar su concepción sobre las “nociones básicas” de un curso.

Los autores aquí expuestos (Bobbit, Tyler y Taba), son los más representativos de una tendencia educacional que considera a los como materia prima a los que se deben modelar para el logro de los fines de la sociedad industrial; la escuela entonces se considera como una fábrica, cuyos principios reguladores son la eficiencia, el control y la predicción.

Sin embargo, debemos recordar que los modelos organizados por los últimos autores citados (Tyler, Taba) representan una estructuración tal que se ha conservado como referencia para el planteamiento de modelos alternos; por otro lado, los tres trabajos en cuestión son los primeros exponentes de la organización formal del currículum escolar en torno a las materias, modalidad que, con algunas variantes en forma y en fondo y sólo en algunos períodos, se ha mantenido en nuestros días.

D. El currículum: entre el tradicionalismo y la modernidad

El tradicionalismo se mantiene presente en cualquier tipo de análisis que efectuemos en los distintos modelos de formación escolarizada; aunque es un término que de modo común se alude peyorativamente, la realidad nos muestra que sigue vigente en muchas de las prácticas y concepciones que, en nuestro entorno educacional inmediato, desarrollamos en los distintos momentos del tan citado proceso de enseñanza.

Es ineludible, entonces, efectuar un análisis del carácter tradicional que pudiera definir algunas de las dimensiones del ejercicio docente. Para ello habrá primero de precisar a qué nos estamos refiriendo cuando señalamos "lo tradicional", pues de ahí derivaremos lo que no lo es.

1. Las definiciones del tradicionalismo

De acuerdo con Aristóteles, conforme a las citas de Abbagnano (op. cit.1146), la tradición es garantía de verdad ["nuestros antepasados, desde las más remotas edades, han transmitido a la posteridad tradiciones en forma mítica..."]

Luego, siguiendo con la obra de Abbagnano, se recoge el punto de vista predominante en el último período de la filosofía griega y, citando a Plotino refiere. ["es necesario creer sin duda que la verdad ha sido descubierta por antiguos y venerados filósofos; a nosotros nos corresponde imaginar quienes son los que la han encontrado y de qué manera podemos llegar nosotros mismos a comprenderla"] (Ibid: 1147).

Bajo esta creencia, las ideas expuestas en cualquier tópico, bastaban con apoyarlas en una supuesta tradición auténtica o ficticia para, cubriendo la exigencia de su traslado al pasado, otorgarles el debido prestigio y garantía Así, de acuerdo al autor que nos ocupa, muchas obras y doctrinas, de dudosa veracidad, fueron difundidas entre quienes buscaban el conocimiento filosófico.

Continuando en esta lectura, obtenemos que desde el período que se señala, el concepto de tradición se ha mantenido inalterable.

Es con el romanticismo, cuando se da el gran retorno a la idea de la tradición. Herder, citado por Abbagnano, exalta a la tradición como ["la sagrada

condena que liga a los hombres al pasado y que conserva y transmite todo lo hecho por los que les han precedido"] (Ibid). Por su parte, Hegel, también referido por Abbagnano, abiertamente refiere el carácter providencial de la tradición.

["La tradición... no es una estatua inmóvil, sino una corriente viva, fluye como un poderoso río cuyo caudal va creciendo a medida en que se aleja de su punto de origen... lo que cada generación crea en el campo de la ciencia y de la producción espiritual es una herencia acumulada por los esfuerzos de todo el mundo anterior, un santuario en que todas las generaciones humanas han ido colgando, con alegría y gratitud, cuanto les ha sido útil en la vida, lo que han ido arrancando a las profundidades de la naturaleza y del espíritu. Este heredar consiste a la vez en recibir ¡C! herencia y trabajarla".] (Ibid).

En esta valiosa recopilación, se indica que la antítesis de las valoraciones antes señaladas entiende a la tradición como una concepción que "niega: 1) que todos los resultados o productos de la actividad humana sean infaliblemente conservados e incrementados en el curso del desarrollo histórico; 2) que lo conservado de tal desarrollo esté; por sí mismo, garantizado en su verdad o en su valor" (Ibid).

Este tipo de creencia es lo que reivindicará el pensamiento en la ilustración, cuyos principios se pronuncian en contra de la tradición considerando que "lo que ella transmite es, en la mayoría de los casos, error, prejuicio o superstición", por lo que apela al juicio de la razón crítica (Ibid).

Todo lo anterior, según Abbagnano, se circunscribe, de algún modo, en el campo de la historia. Entonces, para agregar elementos que diluciden la idea de tradición recurre al ámbito sociológico, en cuyo análisis dicha categoría es una especie de conjunto de actitudes; consiste en la adquisición inconsciente de creencias y de técnicas. "La actitud Tradicional es aquella por la cual el individuo considera los modos de ser y de comportarse que ha recibido o va recibiendo del ambiente social como sus propios modos de ser, sin darse cuenta que son los del grupo social" (Ibid).

Para este autor italiano,

A la actitud tradicionalista se opone... la actitud crítica, que da al individuo una determinada libertad de juicio (que, sin embargo, no es nunca absoluta o infalible) en relación con las creencias y técnicas que ha absorbido de la tradición. La actitud crítica tiene condiciones antitéticas a las de la tradición: la alteridad entre el presente y el pasado y entre sí y los demás (Ibid).

De la incursión a esta de índole filosófica, se deduce la sugerencia de abordar el problema del tradicionalismo como lo opuesto a la actitud crítica entendida esta última como la resistencia a asumir actitudes, prácticas y técnicas sin una revisión cuestionadora.

Veamos ahora algunas definiciones enciclopédicas más sobre el amplio concepto del tradicionalismo:

El Diccionario de Sociología (1984), define como "tradición":

Proceso -situación de naturaleza social en la que elementos del patrimonio cultural se transmiten de una a otra generación por medio de contactos de continuidad. Contenido cultural no material así transmitido y que tiene la sanción del prestigio de su antigüedad. Por analogía, en una institución cuyo personal se sustituye más de una vez por generación, se llaman tradiciones las prácticas, ideas y conocimientos transmitidos mediante una serie de semejantes sustituciones (Ibid:300. Subrayado nuestro)

Con esta definición podemos fácilmente establecer una relación con las instituciones educativas, el estado actual en que se encuentran y su cercanía o alejamiento a las especificaciones aludidas.

Enseguida este mismo compendio enciclopédico indica una muy ilustrativa

definición de "tradición de grupo": "aspecto subjetivo de la cultura de un grupo que se transmite de generación en generación mediante el lenguaje, en la forma de significaciones, valores, creencias, sentimientos, actitudes y otras maneras de pensar, sentir y actuar en la medida que son susceptibles de simbolización verbal" (Ibid).

Más adelante esta misma obra consultada, en su definición de "tradición social" apunta:

...La tradición representa, en suma, el aspecto subjetivo de la cultura... en tanto que la costumbre es su aspecto objetivo, externo... la costumbre es una manera de hacer lo transmitido... Los behavioristas sostienen que la costumbre, como configuración de conducta, es el principal elemento. Los no behavioristas sostienen que en los grupos humanos, en particular en los de cultura más avanzada, casi todas las costumbres se apoyan en la tradición. En otras palabras, las pautas de acción se alojan en la mente individual (Ibid).

Queda muy claro, desde estas acepciones, el gran peso que representa, en la conciencia y acciones humanas, el fenómeno "tradición", la gran dificultad de desembarazarse de su influencia, sobre todo por el impacto sutil e inconsciente en el comportamiento y creencias individuales. Lograr la ruptura (no estamos hablando de su destrucción insensata), es compromiso de un ejercicio educativo que permita discernir los efectos favorables y desfavorables del hecho aquí analizado.

2. Del tradicionalismo a la modernidad

Otra perspectiva aleccionadora en la comprensión del tradicionalismo, es el establecimiento de la dicotomía "tradicional -moderno". De esta manera habrá que definir la modernidad y, una vez entendida dicha denotación, podremos tomar como "tradicional" aquello que se aleje, en mayor o menor grado de lo considerado como "moderno".

a. Las sociedades modernas y las satisfacciones humanas

Para Ivo K. Feierabend y Rosalind L. Feierabend, en un estudio sobre la frustración, agresión, la necesidad y la satisfacción, en la compilación hecha por Arias Galicia (1995), luego de asentar que en la actualidad el proceso de modernización, crea nuevas necesidades y aspiraciones, mismo que a la larga conduce a su satisfacción, aluden a la noción de modernidad como

...un grupo muy complejo de fenómenos sociales, incluye la aspiración y capacidad de una sociedad para producir y consumir una amplia gama y cantidad de bienes y servicios. Incluye un alto desarrollo de la ciencia, la tecnología y educación, y altos logros de calificación en habilidades especializadas. Más aún, incluye nuevas estructuras de organización social y participación, nuevas gamas de aspiraciones, actitudes e ideologías. Las naciones sumamente modernas. ..sirven mejor de modelos de modernidad a las naciones que están emergiendo de la sociedad tradicional (Ibid:132. Subrayados nuestros)

Apoyándose en Lerner, estos autores, en referencia a los niveles de frustración y satisfacción, sostienen que las sociedades en transición mostrarán un mayor índice de frustración que las sociedades tradicionales o modernas; así, estas dos últimas clases de sociedad estarán menos frustradas y serán más estables (Ibid: 133).

De ello podemos derivar, para nuestro análisis educacional, que entre una postura tradicional y una concepción moderna de la enseñanza, mediará un estado crítico que, sin embargo, siendo considerado como paso obligado, habrá que rebasar para colocarse en una posición modernista que nos ubique, de manera estable, en un nuevo estadio en la conceptualización del hecho educativo, de tal forma que impacte nuestras actitudes y prácticas pedagógicas.

b. Algunas definiciones acerca de lo moderno

Presentemos aquí algunas definiciones enciclopédicas en el terreno de la modernidad:

El Diccionario Enciclopédico Grijalbo (1986) señala como "moderno", refiriéndose a su uso adjetivador, a lo nuevo, actual y reciente. Enseguida se limita a asentar "Persona que sigue las modas más actuales y extravagantes. Recién llegado, novel... personas de edad moderna, o de épocas recientes" (Ibid: 1249).

En cuanto al término "modernismo", en este mismo diccionario encontramos "Calidad de moderno- Inclinación hacia todo lo nuevo Costumbre nueva que rompe con las hasta ahora establecidas" (Ibid: 1248).

Por otra parte, en la Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales (Dore, 1979), aunque refiriéndose expresamente a la modernización en el campo político, apreciamos planteamientos que pueden contribuir a la caracterización del concepto que ahora nos ocupa.

Presentando a la tradición como una variable que afecta el curso de la modernización política, se asegura que las instituciones y valores tradicionales tienen una extraordinaria flexibilidad y persistencia: luego, retornando a Black, establece"

[la forma que toma una sociedad moderna es el resultado de la interacción de sus tradiciones, configuradas históricamente, con efectos universalizadores de la modernización']. Por ejemplo, si antes del salto hacia la modernización existen un Estado nacional, un gobierno centralizado y un sistema de valores dominantes favorables al cambio y la modernización, puede darse un 'dualismo fortificante entre el sistema tradicional y el proceso de modernización (Ibid: 180)

En cuanto al "momento histórico", otra variable obstaculizadora de la

modernización se asienta:

El momento en que se produce el 'despegue' de la modernización es también decisivo por muchas razones" determina la significación de una cadena de variables conexas, la gama de modelos de modernización de que se dispone para la emulación, la maleabilidad o rigidez políticas de la tradición, el grado de movilización política y social de la población, y la medida de la demanda resultante sobre la comunidad política, así como las oportunidades de que disponen los que han llegado más tarde al proceso de modernización... (Ibid).

En esta exposición el proceso de modernización está referido a los ámbitos político y social; sin embargo, fácilmente podemos establecer una analogía con la situación prevaleciente en el campo educativo; por ejemplo, la recomendación de considerar el contexto en que se desarrolla un sistema tradicional, que nos advierte la necesidad de macro dimensionar el espacio y el tiempo donde se da el fenómeno en cuestión; además, es obvia la semejanza en los campos político y educativo cuando se habla de resistencias al cambio y la dificultad de concretar "dualismos fortificantes"; por último, de este profundo planteamiento se deriva la importancia que debiéramos otorgar al momento propicio para, luego de una conjugación de factores, realizar el "despegue" que conduzca a estadios modernos, ahora sí, en todos los ámbitos.

c. La escuela moderna

En el Diccionario de las Ciencias de la Educación (1997) encontramos una caracterización de lo que es conocido como "Escuela Moderna": su origen y fundamentación son atribuidos a Ferrer I Guardia (Ibid 642), educador y político republicano español, cuya preocupación educativa era formar nuevas mentalidades, las instituciones pedagógicas que las garanticen para, de ese modo, evitar el fracaso transformador y revolucionario la actividad de Ferrer I Guardia se despliega en los últimos años del pasado siglo y primeros del presente (Ibid).

Las peculiaridades de dicha Escuela Moderna son las de

...una escuela racional y científica, laica, emancipadora, sin intereses ni prejuicios de clase; es una escuela basada en la educación libertaria y al servicio de las verdaderas necesidades humanas y sociales, que practica la coeducación de sexos ['la mujer y el hombre completan al ser humano'] y la coeducación de clases (que pone en contacto desde la infancia a ricos y pobres)... se concibe un sistema educativo organizado, desde una perspectiva anarquista, de forma anti-estatal... practica una enseñanza individualizada, basada primero en el juego y después en la actividad manual e intelectual del alumno; elimina todo tipo de autoritarismo o imposición (no existen premios ni castigos ni exámenes), dejando al niño buscar 'libremente la satisfacción de sus necesidades físicas, intelectuales y morales' (Ibid).

A pesar de ser una propuesta un tanto extrema, de los principios que la sustentan podríamos derivar algunas modalidades básicas interesantes e inéditas, dignas de ser incorporadas en un modelo educacional progresista.

Por ejemplo sería interesante recuperar la preocupación por una educación que propicie una mentalidad transformadora, donde se promueva una actitud crítica en el marco institucional y social; actitud de la que pueden surgir propuestas de reorganización escolar que den como resultado, luego de su discusión, la instauración de procedimientos pedagógicos más participativos y totalmente incluyentes.

d. La escuela nueva

De esta misma obra compiladora, es oportuno extraer las tipificaciones principales de la corriente pedagógica a la que se ha llamado "Escuela Nueva" (Ibid: 643).

Atribuyéndole a Adolphe Ferriere el mérito de impulsar este movimiento, en

los años veinte de este siglo, en el diccionario se presentan las tesis centrales de este enfoque pedagógico:

Su acción está caracterizada por la transformación y la renovación; frente a la escuela 'vieja' y tradicional, Ferriere propone el concepto de escuela nueva cuyo funcionamiento se basa en el respeto a los intereses y necesidades del niño, la utilización de métodos activos, el desarrollo de la autonomía, el espíritu crítico y la cooperación. El fin de la educación no es otro que ayudar al niño al desarrollo y desenvolvimiento de sus potencialidades; es una educación en libertad para la libertad (Ibid).

Como puede verse, las ideas expuestas en este enfoque educacional, a pesar de haber sido expuestas hace más de sesenta años, encontramos propuestas que todavía hay, en nuestro medio, no son comprendidas a plenitud como la sugerencia de descentrar el contenido escolar del modelo de enseñanza o al maestro como determinador de contenidos, metodologías y formas de evaluación.

3. Caracterización de los modelos educativos tradicionales

En este apartado es menester indicar los elementos que dan identidad, en el campo propiamente educativo, a los esquemas que pueden ser catalogados como tradicionales. Ello nos permitirá ponderar en los modelos educacionales estudiados en esta tesis, sus fundamentaciones, objetivos y fines, concepciones de los sujetos sobre sus propios roles, prácticas de los mismos desde sus propias referencias, mecanismos de evaluación y en general, el conjunto de información proveniente del estudio de campo efectuado en cada una de las instituciones seleccionadas para este trabajo. La ponderación que en su momento se realice, particularmente respecto al carácter tradicional que pudiera corresponder, procede ahora advertirlo, no conlleva la intención de fijar estereotipos en algún modo, esto sería contravenir el sentido y espíritu que en esencia mueve el cumplimiento de esta tarea. Se trata solamente de caracterizar algunos aspectos de los modelos

estudiados, evitando acciones maniqueas conscientes de quien esto escribe.

a. El tradicionalismo y el enfoque psicogenético

Teniendo como sustento los preceptos piagetianos, algunos planteamientos señalan que los métodos "tradicionales" en la educación se presentan cuando el maestro utiliza un plan lectivo para dirigir a los estudiantes a través de una determinada secuencia de materiales; intentos para transmitir el material a los estudiantes mediante lecciones y otras explicaciones verbales; esfuerzos para que todos los estudiantes cubran esencialmente los mismos puntos del programa y el empleo de un texto como medio básico para la instrucción.

Bajo estas condiciones, los estudiantes adoptan posiciones fijas en el aula hablan entre sí con riesgo de castigo; se les pide que escuchen al maestro; deben estudiar el material que el maestro crea necesario para estudiar, pero ocurre que los maestros difieren de la cuantía en que emplean métodos tradicionales. No hay dos clases idénticas, y sería difícil encontrar una que ya fuese tradicional en todos los aspectos y en todo momento.

Este enfoque indica, desde una manifiesta oposición a la utilización de procedimientos tradicionales, que tal aplicación se apoya en una serie de suposiciones concernientes a la naturaleza de los jóvenes ya su aprendizaje, entre ellas la de que los estudiantes de un determinado nivel cronológico deberían aprender en esencia los mismos contenidos escolares. Aunque los autores aceptan en forma relativa dicha aseveración, critican los métodos convencionales por ignorar el hecho de que existen diferencias individuales en el ritmo de aprendizaje; a ello agregan que si en la clase los jóvenes que poseen estructuras cognitivas distintas se enfrentan a una experiencia idéntica, algunos de ellos encontrarán que esta experiencia les produce enfado o es tan nueva que es inasimilable.

Por otro lado, en contra de la suposición de que los alumnos aprenden del maestro a través de unas explicaciones de textos escritos, consideran la exigencia, por parte de los estudiantes, de una actividad concreta para un aprendizaje genuino, dado que la explicación verbal o la exposición escrita sólo muestran eficacia después de establecer una base sobre una actividad concreta.

Otro interesantísimo señalamiento que los autores hacen, es el de dar a los estudiantes un mayor grado de control sobre su propio aprendizaje; asentando que si a los jóvenes se les permitiera seleccionar lo que deben aprender y la forma cómo deben aprender, podrían perder tiempo y aprender poco, pero ello no es razón suficiente para que los estudiantes no ejerzan casi ningún control sobre su aprendizaje.

Estos mismos principios piagetianos, aseguran que una gran parte del aprendizaje depende de procesos de autorregulación ya que los jóvenes, fuera del aula, se las arreglan para adquirir una comprensión de la vida. A los estudiantes se les puede confiar una mayor cantidad de responsabilidad para determinar los procesos de aprendizaje; los adultos, obviamente, pueden intervenir pero, si se quiere evitar el fracaso, no debieran intentar control absoluto de los procesos pedagógicos.

Un último planteamiento de interés desde esta perspectiva, guarda relación con las exigencias convencionales de silencio en el aula, pues de acuerdo con esa postura, el hablar en clase es una interferencia del proceso educativo. Los autores reconocen que un exceso de ruido puede impedir que el estudiante aprenda aunque, al parecer el ruido molesta menos a los alumnos que a los maestros; por el contrario la conversación y el encuentro de opiniones, son beneficiosos para el desarrollo mental. Por tanto, es innecesario excluir una conversación inteligente y espontánea dentro del ámbito escolar.

b. El tradicionalismo y la sociología crítica

Desde otro enfoque, pero manteniendo también a las tradiciones educativas como objeto de análisis, Kemmis (op. cit.) partiendo de una crítica de la burocratización a la que se ha sometido a los sistemas educativos, apunta que es necesario

...mantener el debate, sobre los valores educativos, ya que la sistematización de la educación por el Estado prejuzga las cuestiones clave de la misma relación entre educación y sociedad y proporciona prácticas modelo para los profesores, a través del desarrollo del curriculum que llega hasta el nivel de la interacción entre los profesores y alumnos en clase (Ibid:141).

Para Kemmis, con la política educativa del Estado se reemplazan los valores que orientan las prácticas de los profesores, y como "las políticas cambian con los sucesivos gobiernos, y (a práctica está proyectada para variar (as cambiantes políticas, se espera que los profesores se comporten como operarios "neutrales" dentro del sistema" (Ibid), suponiendo que los docentes no cuentan con valores educativos específicos y sólo esperan que el gobierno se los dé para, de forma inconsciente, incorporarlos alas prácticas cotidianas.

En el desarrollo de su exposición, este autor cuestiona cómo a los profesores, o a los aspirantes a serio, no se les pide ninguna recreación crítica en cada generación o, siquiera, la discusión de su adecuación; por ello sentencia que, con nuestra propia participación y práctica, sostenemos y perpetuamos, sin percatarnos, la educación y las concepciones que de ella tenemos. Así, podríamos estar imposibilitados, al carecer de una comprensión histórica del desarrollo de la educación contemporánea y de los valores que la modelan, de ejercer un cambio, pudiendo, eso sí, entrar en un estado de olvido total (Ibid).

E. El curriculum y el enfoque crítico

La teoría crítica en el campo curricular nos presenta una serie de

perspectivas inquietantes, algunas de ellas recientes, otras no tanto, pero todas ellas vigentes debido a que, en nuestro medio, no se observa un debate cotidiano que evidencie, por parte de docentes y demás agentes implicados directamente en el hecho pedagógico, un manejo conceptual de carácter transformador suficientemente extendido.

Los enfoques aquí analizados representan una muestra importante de planteamientos cuya convergencia es el señalamiento cuestionador del contenido y de la estructura de modelos educativos tradicional, de carácter técnico o que, de manera consciente o inconsciente simplemente no conllevan una postura emancipadora estando, por el contrario, en forma llana o simulada, reivindicando la permanencia de un estado de cosas invariable.

La referencia anterior no alude directamente las intencionalidades económicas, políticas y sociales de personas o corrientes; la cuestión central es la existencia de esquemas de enseñanza que obstaculizan o limitan, en los jóvenes estudiantes, un desarrollo cognoscitivo que tenga mayor amplitud e intensidad, cuya explicación puede encontrarse en las intencionalidades renglones arriba referidas y éstas al tipo de enseñanza dominante.

1. El currículum, más allá de su definición

En su intento por elucidar qué es el currículum, Stenhouse (1993) prefiere abordar de una vez, la definición del problema del currículum dado que, desde SU perspectiva, las simples definiciones de currículum siempre filtran los problemas que, como investigador de la materia, ha encontrado en la práctica (Ibid: 95).

Refiriéndose a la educación como posibilidad implícita de iniciación y liberación a través del conocimiento, Stenhouse describe a los currícula como medio de comunicación en los que se establecen como aprendizaje y enseñanza unas declaraciones acerca de la naturaleza del conocimiento. Proseguirá diciendo:

Cuando el ojo indagador de la investigación curricular trata estas formulaciones del conocimiento como problemáticas y abiertas a debate -para que no resulten incuestionables por parte de profesores y consejos escolares-revela que cabe considerar todas las aulas como laboratorios, toda enseñanza como experimento, todos los niños como conejillos de Indias o como miembros de familia investigadora del curriculum (Ibid: 108).

Enseguida, este mismo autor hará alusión a las formas de posesión de conocimiento, como instrumentos de control y justificación de éste; dicho control desde esta perspectiva, lo ejercen tanto los diseñadores del currículum frente a profesores y estudiantes, como los profesores frente a los estudiantes en el momento de aplicación de aquél.

Stenhouse llama a que el curriculum sea puesto a prueba por estudiantes y profesores y no los estudiantes y profesores por éste. Aquí, según el autor no se habla de curriculum "centrado en el estudiante" sino "basado en el conocimiento". Pero tampoco se habla de

...un curriculum de destrezas y de información con el conocimiento concentrado. Un currículum basado en el conocimiento enseña (=1 naturaleza problemática de éste incluyendo el conocimiento acerca de la enseñanza -de alguna forma sincera accesible a sus formuladores. El medio es el mensaje. El mensaje es una pregunta. (Ibid: 109).

Harry Torrance, citado por Stenhouse, señala que con frecuencia las escuelas limitan el desarrollo intelectual y la posibilidad de una participación libre e igualitaria en el debate democrático y, por ello oscurecen el proceso de producción de conocimiento; esto último, según Torrance, no es percibido por las escuelas, y la carencia de percepción tiene como resultado aquel oscurecimiento.

Torrance, en esta misma cita, aduce como aspiración válida que la escolaridad facilite una comprensión del conocimiento como socialmente

generado. Afirma que un paso importante, en ese sentido, consistirá en alzar la reflexión y el aprendizaje cotidiano hasta un rango igual al de los académicos. Todos sabemos mucho acerca del mundo, de nuestro mundo social, y una oportunidad formal de reflexionar sobre los propios procesos de llegar a conocer cosas puede ofrecernos una comparación sobre los que otros denominan autoritaria mente 'conocimiento' (Ibid).

Para Stenhouse, en esta misma secuencia de ideas, el curriculum

Es una hipótesis o conjetura y su adopción debe ser una tentativa benévola de refutarlas. Profesores y alumnos son los evaluadores cruciales y, sí pueden evaluar las ideas aportadas en el curriculum más que su encarnación de éste, entonces pueden trascender la evaluación y llegar a la investigación (Ibid: 110).

Stenhouse se pronuncia en contra de una educación basada en el simple ofrecimiento de destrezas e información, catalogándola de educación inferior, sobre todo si se compara con aquella que induce a los estudiantes al conocimiento, cuyo propósito puede ser resumido en la palabra comprensión.

El autor reconoce como un problema epistemológico indicar qué constituye la comprensión, referida a cualquier tipo de conocimiento. Para ella comprensión

...se halla evidenciada por la capacidad de operar bien conforme a unos criterios, seleccionando de forma apropiada información y destrezas para un fin propio. No cabe especificarla previamente de un modo útil en términos de resultados de la conducta; y en consecuencia se valora mejor a través de ensayos, de tentativas organizadas para expresar la comprensión propia acerca de fenómenos, experiencias o problemas. Yo sostengo que la valoración del rendimiento en el conocimiento exige la especificación de ese rendimiento que ha de ser materia de juicio (Ibid.120-121.Subrayado nuestro).

Más adelante apunta: " aunque los objetivos tylerianos trabajan suficientemente bien cuando se trata de destrezas y de información -por lo que a la valoración se refiere -no funcionan respecto al conocimiento, que es el núcleo

del curriculum escolar" (Ibid: 122).

En esta dirección, Stenhouse precisa que aunque el conocimiento se infiere de las conductas, no es posible especificar previamente las conductas que se pretenden evidenciar.

Este mismo autor, establece que el "pensamiento crítico", incluso cuando se halla asociado con un área de contenido (en alusión directa a la propuesta de Tyler), sigue constituyendo un propósito amplio y no un objetivo. Asegura que es imposible lograr que aquel tipo de pensamiento se desarrolle secuencialmente y que ayude de alguna manera, a la planificación del curriculum. Tampoco admite que ese nivel de pensamiento pueda ser comprobado, en forma adecuada, por algún medio que no sea un ejercicio (una composición original en palabras, música o forma visual), de tal forma que libere al que aprende de los designios de su profesor.

Para este autor, la esencia del conocimiento se encuentra en el hecho de que proporciona normas, según las cuales, se puedan juzgar la calidad de lo imprevisto; insiste: el conocimiento no reside en conductas, sino en los criterios "por los que cabe controlar y juzgar los comportamientos" (Ibid).

En las ideas finales, que en esta lógica Stenhouse expone, se remarca que:

El conocimiento no puede limitarse a conductas. Como medio de reflexión, su característica es que respalda el pensamiento creativo y, de ese modo, no determina los comportamientos. Necesariamente los objetivos de la conducta falsifican la naturaleza del conocimiento. Pero la falsificación estriba en la especificación previa que connota el término de objetivo... Cuando postulo una formulación del curriculum en términos de contenido más que de objetivos, estoy diciendo que en buena parte, debe confiarse el proceso que surge de la enseñanza... creo que estamos llegando al núcleo de la cuestión. Me parece que el modelo de objetivos se basa realmente en su consideración del profesor de la escuela como un tipo de peón intelectual. Un curriculum basado en objetivos es

como un terreno simplificado de modo que las personas sepan exactamente en dónde han de excavar sus zanjas sin tener que conocer por qué (Ibid: 123).

2. La acción práctica en el currículum

Para Schwab, citado por Kemmis (op. cit.), El problema del currículum es que dicho campo está dominado por una forma teórica de plantear y responder a las cuestiones controversiales.

Según el enfoque propuesto por Schwab, la acción técnica, y el tipo de pensamiento que se le asocia, está dirigida mediante un conjunto de ideas establecidas previamente; este tipo de acción utiliza medios variados como instrumentos para alcanzar fines conocidos; se presenta como seguimiento de reglas, en términos de eficiencia y efectividad. Como ejemplos de la acción técnica se señalan los que corresponden a hacer cosas: una vasija, un poema o una central nuclear. Aquí la visión preexistente es como una idea matriz de la naturaleza de lo que ha de ser producido, como teoría ya existente que guía la práctica.

En oposición a lo anterior, Schwab sugiere la acción práctica y el modo de pensamiento asociado a ella ya que, para este autor, dicha alternativa consiste en hacer la acción.

El mismo autor reconoce que su propuesta implica un determinado riesgo, que la acción práctica está guiada por ideas morales, generales y, a veces trágicamente conflictivas, relacionadas con el bien de la humanidad; implica sopesar circunstancias y hacer juicios de manera que se pueda actuar correctamente en situaciones humanas y sociales concretas, se relaciona con el tipo de juicios morales que las personas hacen cuando quieren actuar sensatamente. La acción práctica queda ejemplificada por...decisiones como guardar lealtad a un amigo por encima de una obligación patriótica; cuando uno enseña física nuclear, señalar o no un aspecto sobre la responsabilidad social de la ciencia, prestar atención o no a la menor fechoría a cargo del niño que está al

fondo de la clase, o continuar el tema que se trate... (Ibid: 20).

De acuerdo con este planteamiento, las decisiones técnicas pueden tener efectos morales y sociales, además, pueden estar guiadas por una trama de valores morales, pero mantienen su relación con los medios técnicos a través de los cuales se pueden alcanzar los fines pero, en cambio, no guardan relación con las cuestiones morales sobre si tales medios deben ser utilizados o, en su caso, si esos fines deben ser perseguidos.

En esta perspectiva se aduce que el razonamiento técnico se refiere a cómo deben hacerse las cosas, y no a qué debe hacerse; en contraparte la razón práctica siempre incluye estos juicios morales de manera explícita.

En esta serie de argumentos, Schwab asegura que en los años sesenta el currículum estaba dominado por el pensamiento "teórico" (de carácter técnico); ello se debía a la dependencia que existía de teorías provenientes de la sociología, psicología, economía y filosofía principalmente. Se infería que bastaba con aplicar llanamente dichas teorías como medios para que los currícula, y los proyectos derivados de los mismos, alcanzaran los objetivos previamente definidos y acordados.

En esta lógica los grandes proyectos de desarrollo curricular de la ciencia de la educación prevaleciente en los años de referencia, aceptaban su contenido como dado por los científicos académicos de la época, pudiendo ese contenido ser organizado y secuenciado por especialistas en currículum ¹⁵ mismos que eran convertidos en materiales básicos para docentes y discentes. (Ibid: 21).

Para Schwab, siguiendo con las citas de Kemmis, la perspectiva práctica del currículum requiere que los profesores y demás personal que guarde relación directa con el trabajo docente tengan un amplio conocimiento de valores, teorías y

prácticas educativas. En este enfoque la persona es un sujeto activo, no sólo por actuar, sino por actuar con sensatez. De este modo

...las artes de la toma de decisiones quedan realizadas y se restaura una visión más filosófica de la naturaleza y la dirección de la educación en la escuela y en la clase, rechazando ceder la responsabilidad de la educación a ejecutivos externos a la clase o a la escuela: a los planificadores estatales del curriculum (Ibid: 72).

Los problemas nacidos de la intervención del estado en la educación, insiste el autor, también son "datos" para la deliberación práctica, mismos que deberán tomarse en cuenta cuando los profesores decidan qué y cómo enseñar.

Sin embargo dice Schwab, el método y la deliberación práctica implican un respeto por el statu quo, pues en la visión de este autor las instituciones y las prácticas existentes no deben ser desmanteladas y reemplazadas sino preservadas y alteradas por partes. El pronunciamiento se opone a partir de cero, alega que el cambio histórico siempre empieza sobre la base de las condiciones existentes y con el compromiso de mejorarlas.

Si se requiere de un nuevo punto de partida en relación con el papel del estado en la educación, podemos orientar gradualmente la práctica mediante el análisis y la articulación de los problemas de escolarización institucional. Así como la técnica, según Schwab, se convierte en un enfoque de la elaboración teórica del curriculum, enfoque que ha oscurecido y constreñido la práctica educativa bajo los auspicios de teorías procedentes del exterior, del mismo modo se puede afirmar que la institucionalización de la educación mediante la escolarización pasa a ser, nuevamente, objeto de investigación válido.

Para Schwab este planteamiento no es cuestión metateórica sobre la

¹⁵ En forma especial por expertos en psicología de la educación, especialmente asignados al diseño de las actividades de profesores y alumnos y a la definición de los métodos de evaluación.

relación de la teoría y la práctica en el curriculum; definitivamente le atribuye un carácter político en dirección al cambio social.

En este sentido, se afirma que las situaciones en las que se le pide a la gente que tome decisiones morales y educativas no ofrecen un derecho igual a todos, la decisión de cada uno puede ser parcial y el único juez es la propia conciencia; las decisiones educativas se

...dan en situaciones en las que el derecho a participar se les niega a muchos donde las decisiones de status distorsionan la participación, donde los interesados particulares se mantienen con las espadas en alto y donde otros deben vivir con las consecuencias de las decisiones adoptadas por aquellos que tienen la oportunidad de participar en el proceso decisorio. La perspectiva práctica de la toma de decisiones educativas corre el riesgo de olvidar que éstas son también decisiones políticas (Ibid: 73).

Del mismo modo, dice Schwab, que las cuestiones educativas no se resuelven recurriendo solamente a teorías externas a la educación, sino mediante el cambio práctico apoyado en el razonamiento práctico, los problemas inherentes a la relación entre la educación y el estado no debieran sólo utilizar teorías políticas externas, sino apoyándose en la política práctica y el razonamiento crítico que, además, asegure conducir a la sociedad hacia formas de vida social más racionales, justas y satisfactorias.

Todo lo anterior requiere, en la idea de Schwab, que los educadores involucren a aquellos cuyas vidas se vean afectadas por sus decisiones, teniendo en claro que el centro de la polémica es la cuestión de la reproducción social y cultural y la transformación mediante la educación.

3. El curriculum y el problema de la representación

En términos de Lundgren, citado por Kemmis (op. cit.) la cuestión central

del curriculum es el problema de la representación; ello se presenta cuando una sociedad "busca un punto desde donde pueda organizarse para asegurarse que le llegará el conocimiento necesario para las generaciones futuras" (Ibid: 38).

Desde esta perspectiva histórica Lundgren efectúa un contraste conceptual de los procesos de aprendizaje que se dan en los individuos y en la sociedad en su conjunto. Este autor distingue, por un lado, un fenómeno de socialización que consiste en el aprendizaje de los procesos de la sociedad a través de la participación de los individuos en los mismos y, por el otro, un fenómeno de educación consistente en la participación en determinadas actividades de aprendizaje especializado. Estos esquemas no establecen una separación de lugares, tiempos o tipos de actividad, la diferenciación tiene que ver con órdenes de estructuración de la vida social, no de sus diferentes formas; en cada caso concreto se produce la confusión y "solapamiento" de tales órdenes.

De este modo siguiendo con Lundgren, algunas formas en las que se superponen los órdenes de estructura y actividad son:

...cada contexto educativo es al mismo tiempo social; las actividades educativas típicas socializan a profesores y alumnos; la socialización puede convertirse en educación si las personas fueran más conscientes y se controlasen más en relación con los procesos de aprendizaje que se producen cuando se realiza cualquier actividad; las personas pueden y deben aprender en su trabajo, como aspecto adicional de SIJ participación en el mundo laboral, y así sucesivamente (Ibid).

Lundgren argumenta que si el aprendizaje del conocimiento y de las destrezas para la producción se efectúa en el contexto de la producción (precisamente ahí donde se les utilizará), queda clara una relación entre el conocimiento, las destrezas y los procesos de producción. Pero, cuando se decide que este aprendizaje debe realizarse en otro lugar (por ejemplo, en una escuela)

...aparte del contexto de producción, aparecen dos problemas: primero

el de la descontextualización del conocimiento y las destrezas en relación con el proceso de producción...y segundo, el problema de la recontextualización del conocimiento y de las destrezas en la vida y en el trabajo, en marco del aprendizaje (Ibid: 39).

A esta separación de "contextos de producción" de los de "reproducción", Lundgren le encuentra implicaciones con la división social del trabajo en la sociedad ya que, según afirma, produce no sólo "estudiantes" y "profesores" sino que permite posteriores elaboraciones de la división social del trabajo, lo mismo en el contexto de la producción (maestros y aprendices), como en el de reproducción (con la división de niveles entre estudiantes y, por su implicación en el control y regulación del proceso educativo, entre profesores y otros sujetos).

Para abundar en su perspectiva educativa, Lundgren afirma que los currícula "son los textos producidos para resolver el problema de la representación (Ibid) En su exposición el término "textos" tiene un sentido amplio que incluye: 1. el sentido obvio de materiales escritos para estudiantes (libros de texto, materiales curriculares, fichas de estudio, etc.); 2. Las instrucciones o sugerencias para profesores; 3) "texto" verbal de las exposiciones en clase y 4. los patrones no escritos ni verbales de la actividad de la clase o de la actividad escolar.

En cuanto al curriculum en sí, según Lundgren comprende: 1. Una selección de contenidos y de objetivos para la reproducción social; esto es, una selección de los conocimientos y destrezas que han de transmitirse mediante la educación; 2. Una organización del conocimiento y de las destrezas; 3. Una indicación de los métodos relativos a los contenidos que deben ser enseñados; su orden y control.

Enseguida, Lundgren utiliza la noción de "códigos" para definir los diferentes modelos de enseñanza implementados en las distintas épocas consideradas por el autor como representativas.

En la revisión que Lundgren efectúa de sus diversos códigos del curriculum, se manifiesta una amplia gama de puntos de vista sobre los propósitos, la naturaleza y la adecuada conducta de la educación. El autor sostiene:

Si el problema central del curriculum es efectivamente el de la relación entre la teoría y la práctica educativas, y si esta relación se expresa de forma diferente en diversos lugares y tiempos, y en distintas perspectivas de la relación entre educación y sociedad, se deduce que el estudio del curriculum debe ser sensible a la historia (Ibid: 41. Subrayado nuestro).

4. La perspectiva emancipadora en el currículum

La visión emancipadora del curriculum y los sistemas de escolarización institucionalizados surge de principios teóricos sociales que señalan que la ciencia, más que como el medio por el que pudiera disiparse la ideología, es utilizada, precisamente como un instrumento ideológico.

De acuerdo con Kemmis (op. cit.), es el inicio de los años 20 cuando un grupo de científicos sociales, empezaron a trabajar en el análisis del impacto de la ciencia en el pensamiento del Siglo XX; entre los teóricos mencionados encontramos a Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse y, después de la Segunda Guerra Mundial, a Jurgen Habermas, todos ellos integrantes de lo que luego se conoció como la Escuela de Frankfurt.

En este análisis para cumplir con los objetivos del trabajo de tesis, se revisarán los planteamientos más significativos de Habermas, aquellos que guardan una relación directa con el enfoque curricular del presente apartado.

Habermas, de acuerdo a las referencias de Kemmis (Ibid), en atención a los intereses humanos que guían la búsqueda del saber ya los productos de esa

búsqueda, distingue tres formas de investigación social: intereses técnicos, prácticos y emancipadores.

El interés técnico está dirigido a controlar y regular objetos (cosas); se obtiene comúnmente mediante la ciencia empírico-analítica que se deriva de la perspectiva científico-natural de la investigación científica. Aquí, los productos son explicaciones científicas de tipo causal que adopta, con frecuencia, el método hipotético-deductivo, consistente en la comprobación empírica de leyes provisionales o enunciados teóricos.

El interés práctico procura educar el entendimiento humano para ofrecer información a la acción humana; éste se da mediante las ciencias hermenéuticas (que en ocasiones se les denomina ciencias del "entendimiento"; la historia, por ejemplo). Acá, los productos son informes interpretativos (casi siempre históricos o evolutivos) de la vida social, adoptan con frecuencia el método comprensivo, pretendiendo iluminar los procesos históricos y sociales que dan fundamento al pensamiento y la acción de los agentes, empujándolos a actuar de forma determinada.

Se considera que el objetivo del método comprensivo es, por una parte

...ayudar a los otros a comprender cómo es una situación social para quienes están inmersos en ella...como 'representación' de la experiencia pasada, y la perspectiva de algunos etnógrafos y evaluadores educativos actuales ubicados en la tradición 'iluminadora'...por otra, se utiliza en el sentido de ayudar simplemente a los otros ~ comprender alguna idea o acontecimiento histórico situándolo en un contexto interpretativo (Ibid 87).

Habermas efectúa un ejercicio dialéctico para indicar la unidad en oposición de las dos anteriores posturas. Los elementos que avalan tal relación son los siguientes: el enfoque técnico otorga mayor relevancia al entramado teórico y el práctico, por ende, a la práctica; ambos comparten cuestiones sobre la

composición de la ciencia social, pero adoptan posturas opuestas cuando el primero concibe a la ciencia social como ciencia natural y, el segundo, a la ciencia social como diferente a la natural; comparten también cuestiones relacionadas con el uso del saber, pero se oponen en el tipo de uso; el enfoque técnico privilegia el control y la regulación y el práctico reivindica la necesidad de iluminar. Además, estas posturas comparten su proclividad a contribuir con la vida social, pero se oponen en las formas de hacerlo; el enfoque técnico evidencia la intención de manipular a la gente mediante técnicas científicamente desarrolladas, mientras que el pensamiento práctico se pronuncia por educar a la gente para una actuación sensata.

La tercera postura que Habermas sugiere, en esta misma concatenación de ideas efectuada por Kemmis, es el interés constitutivo del conocimiento emancipador; éste trata de un interés por la autonomía

...que emancipen a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y la social. Mientras la ciencia social técnica... pretende la regulación y el control de la acción social, y la ciencia social práctica... intenta interpretar el mundo para la gente, la ciencia social emancipadora trata de revelar las formas en que los procesos sociales son distorsionados por el poder de las relaciones sociales de dominación y coerción, mediante la operación menos 'visible' de la ideología... en donde las personas traten de superar la irracionalidad y la injusticia que desvirtúa sus vidas(Ibid:87-88).

Es importante, entonces, destacar como Habermas, al igual que el conjunto de los teóricos críticos de la Escuela de Frankfurt, han puesto al descubierto que la educación, en cuanto ciencia ha funcionado como ideología.

Estos estudiosos críticos del campo social en el sentido que se apunta, han señalado cómo las escuelas empezaron a adoptar, hacia finales del Siglo XIX y

principios del XX, un papel más activo y comprehensivo en la ubicación social de la gente mediante el sistema meritocrático de pruebas; se convierte a las escuelas en instrumentos para construir una sociedad diferente, más racional desde el punto de vista científico.

Los técnicos en educación, desde la época que se señala, han influido sobre la naturaleza de la escolarización por medio de un programa de acción positivo que superara la limitación social de oportunidades de los sujetos y de las escuelas en relación con las capacidades y logros de los estudiantes.

Kemmis se apoya en estudios históricos, sociológicos y políticos de Clarence Kariyer y de Bowles y Gintis (Ibid:91) para poner de manifiesto como la aplicación de pruebas de inteligencia ha estado ligada a las expectativas de una sociedad meritocrática que, pretendiendo reemplazar un sistema social de estratificación social basado en la determinación de clase por nacimiento, establece otro igualmente insidioso: un sistema escolar que ostente el papel principal en la ubicación de los estudiantes en los diversos estratos sociales.

De este modo, entonces, nos encontramos ante una interesante disyuntiva: educar para alienar o educar para emancipar; educar para la competencia feroz o educar para la competencia solidaria, liberadora en lo social o en la consciencia propia.

5. La noción de curriculum oculto

El concepto de currículum oculto obliga a agregar, en el análisis curricular crítico, un elemento nuevo que permite configurar una perspectiva diferente al considerar dimensiones educacionales que, con mucha frecuencia se presentan sesgadas respecto a los planteamientos curriculares formales.

Para Giroux (1992), la tradición de crítica en el campo educativo en torno al

currículum oculto y su vinculación al tema de la escolarización se presenta por primera vez hacia finales de 1960 y principios de 1970; desde entonces la fundamentación teórica, según el autor, reconoce el juego dialéctico entre intereses sociales, poder político y poder económico y su relación con el conocimiento y las prácticas escolares. De acuerdo con Giroux, la tarea inicial de quienes debatieron el tema del currículum oculto, fue desmentir las suposiciones dominantes de que el currículum escolar era política y socialmente neutro, que la cuestión podía reducirse a la ingeniería de comportamientos.

Una idea compartida en las primeras conclusiones, en el debate del tema que nos ocupa, es que la educación significaba algo más que proveer a los estudiantes con objetivos y metas instruccionales, que la escuela efectuaba algo más que enseñar a leer, escribir, manejar sistemas de computación y dominar contenidos de historia y ciencias exactas; se empezó a ver a las escuelas como contextos sociales con un currículum doble: uno abierto y formal y otro oculto e informal. Las escuelas, por consiguiente, eran vistas ahora como agencias de socialización.

Bajo esta perspectiva, Giroux advierte que

...la naturaleza de la pedagogía escolar debía ser encontrada no solamente en los declarados propósitos de la racionalidad escolar y los objetivos preparados por el maestro, sino también en las creencias milenarias y en los valores transmitidos tradicionalmente por medio de las relaciones sociales y rutinas que caracterizan la experiencia escolar cotidiana (Ibid:79. Subrayado nuestro).

Para este autor crítico, la teorización en torno al currículum oculto ofrece una rica perspectiva respecto al conocimiento de lo que la escuela realmente hace; ello permite remontar los enfoques educacionales tecnocráticos en los que

las escuelas eran vistas como cajas negras.¹⁶

Con el surgimiento de la noción de curriculum oculto, siguiendo con Giroux, las escuelas son visualizadas como instituciones políticas y por ende, estrechamente relacionadas con las dimensiones del poder y el control en la sociedad dominante. Desde esta concepción las escuelas median y legitiman la reproducción social y cultural de la clase, la raza y las relaciones de género. Además, considerando a la escolarización como procesadora de la personalidad, debe reconocerse su papel mediador entre la sociedad y la consciencia de los individuos y, a partir de ello, su fundamental función socializadora.

Giroux desarrolla las distinciones entre lo que se conoce como ideología sobre las escuelas e ideología en las escuelas; indica que la primera tiene que ver con las versiones de para qué son las escuelas, cómo trabajan y que pueden lograr; en tanto que la segunda hace referencia a las disposiciones, estructuras y modos de conocimiento, relaciones pedagógicas y cultura informal que le dan carácter a la actividad cotidiana escolar.

Enseguida Giroux menciona, de manera concluyente, tres importantes consideraciones que hacen posible comprender cabalmente, desde su perspectiva, el proceso de la escolarización. Tales consideraciones son las siguientes:

La escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el cual están situadas. 2. las escuelas son situaciones políticas involucradas en la construcción y control de discursos, significados y subjetividades. 3. Los valores y creencias de sentido común que guían y estructuran la práctica del aula no son universales a priori, sino construcciones basadas en presupuestos específicos normativos y políticos

¹⁶ Mehan y Weber, citados por Giroux (op. cit.: 71) refieren que el paradigma de la caja negra “había permitido a los investigadores educacionales ignorar la experiencia concreta tanto de alumnos como de maestros a favor de un análisis estructural amplio principalmente preocupados por el rendimiento escolar y por estudios tipo “Input”-“Output” de distribución social.

(Ibid: 72).

a. La perspectiva tradicional

Giroux en su descripción de lo que llama perspectiva tradicional de la escolarización y el currículum oculto, señala que la preocupación máxima de este enfoque es el consenso y la estabilidad, aceptar los valores y normas sociales dominantes y su interés central es determinar cómo dichos preceptos son enseñados en las escuelas. Así las cosas, el autor cuestiona como se analiza el contenido de lo que es realmente transmitido por medio de ciertas prácticas en el aula, mientras que "los intereses políticos y económicos que estas creencias y valores legitiman son tomados como algo dado" (Ibid: 74).

Este autor pone en duda el carácter crítico de planteamientos acerca del currículum oculto, como el que efectúa Jackson, citado por el mismo Giroux, cuando aquel afirma:

[...las escuelas pueden ser llamadas una preparación para la vida, pero no en el sentido usual en que los educadores emplean la consigna. Los poderes pueden ser abusivos en las escuelas como en otras partes, pero su existencia es un hecho de la vida a la cual nos tenemos que adaptar.] (Ibid: 75).

Para Giroux, aseveraciones como la anterior, desaparecen las nociones de conflicto e ideología, disipan la cuestión de un determinado uso o abuso del poder tanto dentro como fuera de las escuelas y, con todo ello, se adopta una visión estática de la sociedad.

b. La perspectiva liberal

Otro enfoque que Giroux ubica es el de la perspectiva liberal. El autor

asienta que esta postura se pronuncia en contra de los modelos cerrador de pedagogía que conciben de manera conservadora el conocimiento por asumirlo como algo que debe ser aprehendido, en lugar de articularlo críticamente; asumen una actitud acrítica ante la noción de socialización de los estudiantes, los cuales son vistos como pasivos portadores de roles y recipientes de conocimientos.

En el sentido del análisis del fenómeno educacional, por parte de las posiciones liberales

...está la pregunta de cómo el significado llega a ser producido en el aula. Considerando el conocimiento como una construcción social, los críticos liberales han focalizado su investigación en la variedad de formas por medio de las cuales el conocimiento es arbitrariamente mediado y negociado al interior de las instituciones escolares (Ibid: 77. Subrayado nuestro).

El autor que ahora nos ocupa, apoyándose en una caracterización hecha por Rist, citado por Giroux (op. cit.), se reivindican los modelos pedagógicos desarrollados por teóricos liberales en los que se considera la importancia de la intencionalidad, la conciencia y las relaciones interpersonales en la construcción de significados y experiencias en el aula, se indica a los maestros la naturaleza socialmente construida de las categorizaciones del aula y las etiquetas que se utilizan (habilidad, disponibilidad, abstracción, imágenes culturales, igualdad de oportunidades de sexo y de raza, etc.)

c. La perspectiva radical

Por último, en este recuento contrastante, presentemos aquí los sustentos fundamentales caracterizadores de lo que Giroux llama la perspectiva radical. La contribución de este enfoque, según el autor, consiste, por un lado, en la explicación de la función política de la escolarización con el establecimiento de conceptos -clave como clase y dominación y, por el otro, señalando la existencia de factores estructurales fuera del entorno inmediato del aula con 'gran influencia

en las experiencias cotidianas y en los productos del proceso de escolarización.

En esta perspectiva, la tesis central, derivada de principios teórico-prácticos que enfatizan la economía política de la escolarización, es que las relaciones sociales que caracterizan el proceso de producción representan la fuerza dominante que configura el escenario escolar.

Bowles y Gintis, citados por Giroux, en el sentido que se apunta sostienen que "la forma de socialización más que el contenido del currículum formal, es el vehículo principal para inculcar en diferentes clases de estudiantes las disposiciones y habilidades que ellos necesitarán para tomar su puesto correspondiente en la fuerza de trabajo" (Ibid: 84).

De este planteamiento, para Giroux, se obtiene una premisa básica: las relaciones sociales de la escuela y el aula se han convertido, de algún modo, en el espejo de las relaciones sociales de producción, como parte última de la "reproducción de la división social y de clase necesaria para la producción y legitimación del capital y sus instituciones" (Ibid).

Ante la relevancia de estas premisas, la postura que los formadores debiéramos es la de adoptar una serie de rupturas, tanto en los ámbitos conceptuales como en las formas de desarrollar las prácticas cotidianas, tendientes a la adquisición de conciencia por parte de estudiantes y docentes en la existencia de tal estado de cosas.

La actitud correcta no debiera ser, desde nuestro punto de vista, ni asumir tautológicamente el tipo de relaciones que aquí se develan (sistema social - subsistema escolar, relaciones de producción -currículum, currículum formal - currículum oculto); ni tampoco debiéramos aventurarnos a un rechazo a ultranza de todas las formas mediante las que se configura, ahora, nuestro ejercicio pedagógico. Esto último podría simple y llanamente conducirnos al aislamiento y,

con ello, al fracaso en el progreso de nuestras intencionalidades innovadoras.

Debemos en si, iniciar, con la exposición de nuestras argumentaciones significativas ante colegas y estudiantes, un proceso de reordenación tanto de nuestros esquemas como de las acciones docentes que a cada momento nos exhiben su factibilidad de transformación.

CAPÍTULO III

LOS FUNDAMENTOS CURRICULARES DE LAS INSTITUCIONES DE BACHILLERATO ESTUDIADAS y SU CONTRASTACIÓN CON LAS INVESTIGACIONES DE CAMPO

En este capítulo se presentarán los fundamentos curriculares que, extraídos de documentos básicos formales de las propias instituciones sujetas a estudio [Preparatoria Mazatlán y Preparatoria Rubén Jaramillo de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS 51), Centro de Estudio Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS 127), Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa (COBAES 36, 37 y Bachillerato Proactivo)], muestran en forma sintetizada los enfoques que en cada caso se asumen respecto a las formas de adquisición del conocimiento, los procesos de aprendizaje y los contextos socioculturales en que se da el fenómeno educativo.

Inmediatamente después se mostrarán los cuadros comparativos resultantes de la aplicación, en las escuelas de las instituciones referidas, de una encuesta dirigida tanto a estudiantes como a maestros con ítems similares.

A partir de la confrontación de los indicadores obtenidos en las respuestas de estudiantes y maestros de cada escuela, de la diferenciación de los datos aportados por cada centro de estudios y de una valoración diferenciada interinstitucionalmente se efectuará una interpretación que, por la sujeción a los indicadores observados, intente ser lo más objetiva posible y evite apreciaciones maniqueas o tendenciosas.

Otro recurso investigativo del que se dispondrá es una serie de entrevistas

estandarizadas a estudiantes, maestros y directivos de las mismas instituciones; preguntas y respuestas directas que serán un sustento muy útil en las valoraciones globalizadas que se realizarán en los momentos indicados.

A. Los fundamentos curriculares para el modelo de bachillerato de la uas

Se presentará el contenido de los documentos que, en forma básica, constituyen los principales fundamentos en que se apoya el estudio del bachillerato en esta institución

1. El Catálogo de Oferta Educativa

En su introducción al Catálogo de Oferta Educativa 1996 -1997 (UAS-96), se establece lo siguiente:

La universidad constituye un espacio cultural y científico donde se expresan y conviven armónicamente las diferentes expresiones que las ciencias y las humanidades adquieren en el mundo contemporáneo, traduciéndose en espacio académico que mantiene su vigencia e incorpora a las nuevas generaciones en su conocimiento y práctica.

El objetivo de este trabajo es, en consecuencia, presentar la universidad que tenemos, las diferentes disciplinas que en ella se cultivan y las prácticas profesiones que se enseñan. Es una visión descriptiva de sus escuelas y planes de estudio que facilita la comprensión del ser, quehacer y posibilidades de llegar a ser de las profesiones y profesionales, señalando las vías y requerimientos que el estudiante debe cubrir para concretar una determinada alternativa de estudio, que en última instancia, viene siendo una opción de vida y de trabajo futuro. (Ibid: 9).

En el Marco Histórico, en este catálogo de la UAS (op. cit.), se señala:

Se reconoce que la universidad del nuevo siglo deberá ser cualitativamente superior a la que tenemos, y para lograrlo se deben sentar las bases sobre las

cuales habrá de construirse la institución moderna, académicamente consolidada, que demandará el contexto regional y nacional.

En este sentido, el derrumbe de sistemas políticos y económico, la superación de paradigmas, el desvanecimiento de mitos -hechos que ocurren ante nuestros ojos en las postrimerías del Siglo XX -deberá significar para los integrantes de la UAS asumir cada vez más en serio el compromiso de las ciencias y, con ello, situados en una necesaria modernidad cultural, contribuir al ofrecimiento de respuestas que conduzcan a fortalecer y levantar la nueva universidad (Ibid: 14).

Con referencia directa al bachillerato, con relación a los fines que se persiguen en el mismo se establece:

Capacitar al estudiante para obtener y comunicar, por sí mismo, dentro de un enfoque integral, los contenidos científicos, técnicos y humanísticos, para que al enfrentarse a los problemas propios y del entorno social y natural en que se desenvuelve busque las respuestas adecuadas enfocando multilateralmente el planteamiento y la resolución de éstos, sea de manera individual o colectiva y desde una perspectiva crítica y participativ⁸ (Ibid: 23. Subrayado nuestro).

En cuanto al perfil del egresado se sostiene que:

El egresado será capaz de:

- Utilizar a nivel básico los instrumentos culturales, científicos, técnicos y axiológicos para analizar los problemas individuales y de la sociedad.
- Aprender a estudiar, por sí mismo y en forma grupal, poniendo en práctica métodos y técnicas eficientes que le permitan un progreso intelectual
- Contar con los conocimientos que le permitan ingresar a una carrera profesional.
- Contar con hábitos, habilidades, actitudes y conocimientos que apunten a su formación integral, como individuo crítico, solidario y consciente de su ubicación histórica (Ibid: 23).

- Percibir, comprender y criticar a partir de los conocimientos adquiridos las condiciones culturales, socioeconómicas, políticas y ecológicas de su comunidad y país y participar conscientemente en su mejoramiento.
- Adquirir una capacidad básica para incorporarse aun trabajo socialmente útil (Ibid: 24).

Por último, es oportuno recoger el planteamiento generalizador que sobre la Estructura del Plan de Estudios se asienta:

El plan de estudios se divide en dos fases: una general y una especializada. La primera proporciona a los alumnos los elementos que les permiten consolidar los conocimientos del ciclo anterior, y además la oportunidad de que adquieran una cultura integral básica, para que logren una visión totalizadora de la naturaleza, de la sociedad y la consciencia como niveles de la realidad. La segunda, es diversificada en opciones, y se orienta a consolidar los intereses de los estudiantes sobre determinadas áreas del conocimiento ya satisfacer los requerimientos de las carreras profesionales que se imparten en la UAS y otras universidades del país (Ibid: 25).

2. Proyecto de Reforma. Curriculum del Bachillerato UAS

En el Proyecto de Reforma (UAS: 94), documento central en el que se presenta un diagnóstico global del bachillerato en la UAS y donde se formulan los principales lineamientos innovadores para este nivel, aunque se trata de una propuesta para el replanteamiento del bachillerato en la institución constituye, sintéticamente, el documento nodal desde el que se pone en operación una reforma real al grado académico que ahora nos ocupa.

En su capítulo tercero, en el que se hace referencia a la implementación curricular se establece: "...Se reconoce que la construcción del curriculum es una tarea compleja que se realiza en un específico contexto social, histórico y cultural, y, que se da en el marco de la política curricular delineada por las instancias institucionales de la educación" (Ibid: 81).

Más adelante, en la alusión a los principios pedagógicos del diseño curricular, se define educación de la siguiente forma:

La educación es un fenómeno histórico social multideterminado por factores culturales, económicos, políticos e ideológicos.

El fin principal de la educación es la formación del ser humano mediante su socialización o incorporación a la comunidad y mediante su humanización o reconocimiento de sus valores creativos y de desarrollo.

El grupo social educa mediante prácticas que promueven el crecimiento de sus integrantes a través de la asimilación de 'la experiencia histórica acumulada y culturalmente organizada con el fin de que puedan convertirse en miembros activos del grupo y agentes de cambio y creación cultural.

La educación escolar promueve los valores considerados importantes por la cultura de la comunidad, y es una acción e intención consciente, realizada en instituciones específicas donde se asimilan y construyen los saberes y los conocimientos disciplinarios (Ibid).

En este mismo subapartado se define al curriculum como:

Los elementos de un diseño curricular constituyen la hipótesis de trabajo o proyecto que pretende guiar las actividades escolares mediante un Plan de Estudios. En éste se concreta la selección organización y distribución de los conocimientos considerados socialmente significativos (contenidos), y se proponen metodologías (cómo enseñar), tiempos (cuándo enseñar), y formas de evaluación.

El curriculum, en tanto instrumento de la práctica escolar es propuesto como guía de acción para los profesores; tiene, por tanto, su origen en una política curricular institucional y se ofrece como un proyecto que queda abierto a modificaciones, ajustes y correcciones que aparecen durante su práctica.

Esta estructura curricular flexible permite su enriquecimiento, por lo que, sus propuestas programáticas son el instrumento con el cual la preocupación,

creatividad, formación y actualización de los profesores determinan sus usos y sus eventuales cambios.

Las fuentes del curriculum son: a) el alumno, en su concepción social, antropológica y psicológica; b) los contenidos, por tanto, la concepción epistemológica desde la que se define el conocimiento y c) la práctica pedagógica, que encuentra su explicitación en la práctica docente o en la relación maestro - alumno (Ibid: 82. Subrayados nuestros).

En cuanto a la intervención pedagógica y aprendizaje, aquí se asienta:

Los grados de aprendizaje, que el alumno tiene que (debe de) alcanzar sobre los contenidos escolares, están registrados en las finalidades del curriculum; pero es la intervención pedagógica la que debe propiciar y abrir los espacios donde el alumno aprenda por sí mismo a construir significados sobre su mundo social y natural, de valores, conceptual, de normas y aptitudes, mediante el aprendizaje.

Desde esta visión constructivista del aprendizaje la enseñanza se convierte en prácticas guiadas y asesoradas que van desde la asimilación conceptual hasta los trabajos de investigación, encaminados a generar aprendizajes significativos en diferentes circunstancias y situaciones.

El conocimiento es, de esta manera, construido mediante la interacción dialéctica sujeto -objeto a través de mecanismos de asimilación y acomodación, modificando las estructuras cognitivas del sujeto ya la realidad misma (Ibid. Subrayado nuestro).

Para establecer su posición respecto a las metodologías de enseñanza y aprendizaje se apunta:

Por lo anterior, los métodos de aprendizaje no pueden ser establecidos a priori y descontextualizados. Estas actividades parten de los sujetos que son protagónicos en la educación escolar: el maestro y el alumno; no es posible prescindir del contexto histórico, social, cultural y económico en que ambos se insertan; el maestro, para propiciar el desarrollo del alumno, parte de las

experiencias previas de aprendizaje y de sus particularidades actuales; de aquí que deban instrumentarse diferentes modelos didácticos acordes con los grupos de aprendizaje y la naturaleza de los contenidos. No se puede ni se debe prescribir un solo método de aprendizaje.

Este enfoque subraya la promoción de los intereses de los estudiantes en la conformación de una actitud de participación que lo comprometa con los cambios y mejoramientos de su comunidad y de la naturaleza que lo rodea.

En este proyecto se ofrece al alumno la posibilidad de asumir un papel activo, de tomar decisiones y de indagar ideas y de contrastar lo aprendido en nuevos y diferentes contextos (Ibid: 82-83).

Por último, en este documento se concibe a la evaluación como:

La evaluación tiene que ver, fundamentalmente, con los ajustes progresivos que el docente realiza a su ayuda pedagógica respecto a las necesidades y características de los alumnos. También alude a la función administrativa de promoción de los estudiantes a los diferentes grados y niveles de escolaridad.

En el primer caso, la evaluación diagnóstica y la evaluación formativa son fundamentales en el proceso educativo; en el segundo caso, la evaluación calificativa es un instrumento que se construye para obtener juicios de valor sobre el desarrollo y cumplimiento de las finalidades institucionales, curriculares y programáticas.

La traducción de las estructuras profundas del conocimiento a objetivos conductuales es una de las principales causas de la distorsión del conocimiento en las escuelas, ya que mientras más objetivas sea la forma de examinar, tanto más falla la calidad de una buena enseñanza y un buen aprendizaje, pues la comprensión siempre rebasa los límites de lo previsto.

El análisis de los criterios de evaluación para el bachillerato universitario relativos a actividades de aprendizaje y de la estructura de las actividades consideradas como tales, apuntan más claramente a principios de evaluación del procedimiento de la enseñanza, más que criterios de medición.

La certeza de que esta forma de evaluar es esencialmente crítica, se apoya en la idea de que la medición subestima la calidad y la capacidad auténtica de los estudiantes y maestro,~. El currículum basado en la evaluación como proceso, se orienta más hacia la comprensión.

La valiosa actividad realizada tanto por el maestro como por los alumnos en la actividad educativa, no se circunscribe al logro de objetivos concretos sí no que va más allá al considerar este hecho es un proceso amplio, complejo y profundo, que incluye todas las circunstancias que influyen en el proceso de aprendizaje de cada estudiante: sus problemas, evasiones, ansiedades, satisfacciones, etc., pero también sus inquietudes, capacidades, intereses, etc., que le hacen ser una realidad única (Ibid.83. Subrayados nuestros).

3. El reglamento general de escuelas preparatorias de la Universidad Autónoma de Sinaloa

El reglamento general (UAS: 1995) que rige a las escuelas preparatorias, en su artículo tres del capítulo primero se establece:

El bachillerato universitario se define como el ciclo educativo donde el estudiante recibe una enseñanza formativa y propedéutica que le permite conformar de manera integral parte de una cultura científica, tecnológica y humanística; contribuye a fortalecer el desarrollo armónico de su personalidad y le concede elementos académicos que le posibilitan su ingreso a estudios profesionales del nivel superior (Ibid: 4- 5).

Enseguida, en el artículo seis del segundo capítulo de este documento básico relativo a los fines y orientación del bachillerato, se asienta que los mismos consisten en propiciar:

- a) Una formación sustentada en el progreso científico, tecnológico y social. con el propósito de que pueda incorporarse activa y críticamente a una sociedad en cambio permanente.

- b) Los conocimientos, hábitos y habilidades que permitan ingresar con éxito a estudios de nivel superior.
- c) El desarrollo de actitudes, conocimientos y valores que contribuyan al desarrollo armónico de su personalidad.
- d) Su identificación con los valores cívico -culturales, regionales y nacionales.
- e) El desarrollo de un pensamiento científico, social y humanístico que le haga posible comprender los fenómenos de la naturaleza y de la sociedad.
- f) La capacidad para comunicarse adecuadamente de manera oral o escrita a través de la lengua española.
- g) El manejo de una lengua extranjera (inglés) que lo faculte para iniciarse en la producción oral o escrita y desarrolle su producción lectora en ese idioma.
- h) Una formación metodológica que facilite la investigación y conocimiento de la realidad natural y social.
- i) Una formación que le conceda herramientas para ejercer, promover y defender sus derechos y obligaciones ciudadanas (Ibid: 5- 6).

Por último, atendiendo a las cuestiones generales que se consideran relevantes para los objetivos de este trabajo, en el artículo siete del propio capítulo dos, en alusión directa a las orientaciones del bachillerato podemos encontrar: " a) Inculcar el respeto a la pluralidad de ideas. b) Desarrollar conocimientos fundamentales de las ciencias y humanidades. c) Impulsar la identidad regional y nacional y la adquisición de actitudes que favorezcan el desarrollo social de su Estado y País" (Ibid: 6 -7).

B. Los fundamentos curriculares para el modelo de bachillerato tecnológico

En la búsqueda de documentos que contuvieran elementos de relevancia que nos permitan identificar las particularidades de la formación tecnológica en

este nivel, se apreció una gran carencia de declaraciones formales respecto a la persecución de fines, objetivos y fundamentos generales para los planes de estudio tanto del CBTIS -51 Como del CETIS -127.

Sin embargo, en la Guía de Carreras (SEP -SEIT: 1992), en la Introducción podemos encontrar lo siguiente:

La educación tecnológica industrial, constituye una modalidad educativa que ha sido determinada por la evolución de la tecnología y por la estructura de la sociedad. De ahí que la educación tecnológica, por naturaleza está inmersa dentro del proceso social básico que es el productivo, este proceso es el ámbito propio de la educación tecnológica, sea desde el pequeño taller artesanal hasta el laboratorio de investigación y desarrollo tecnológico; es en este sentido que lo formativo de la educación se básico que es el productivo, este proceso es el ámbito propio de la educación tecnológica, sea desde el pequeño taller artesanal hasta el laboratorio de investigación y desarrollo tecnológico; es en este sentido que lo formativo de la educación se desarrolla: en la integración de la teoría con la práctica, la vinculación de la necesidad social con la solución técnica, con los aportes de la creatividad al diseño y desarrollo de la tecnología, con el conocimiento orientado a la calidad profesional del trabajo y del producto. Por lo que el propósito académico de la educación tecnológica industrial es 'integrar armónicamente el proceso educativo con el desarrollo económico del país, es decir, integrar la educación con su medio' y tiene por compromiso responder a los reclamos sociales, y orientar el presente y el futuro nacional.

El subsistema de educación tecnológica industrial es el más grande con el que cuenta la subsecretaría de educación e investigación tecnológicas, ya que representa, con relación al total nacional el 39.92% de la educación media superior en servicios escolarizados, lo que significa la atención a la demanda de formación de recursos humanos a nivel técnico y responder así, a los requerimientos del país para el desarrollo productivo de bienes y servicios (Ibid: 7).

En el apartado en el que se hace referencia a las Modalidades educativas, en esta misma guía, respecto a la Educación Media Superior Terminal se señala:

Tiene como objetivo formar técnicos profesionales mediante planes y programas de estudio, que por su contenido satisfacen los requerimientos del sector productivo de bienes y servicios y, de la función de mando intermedio que les es propia; lo que coloca a sus egresados en aptitud de encontrar soluciones adecuadas a los problemas que, en su calidad de técnicos han de resolver en su campo de desempeño profesional.

La modalidad terminal se imparte en los centros de estudios tecnológicos industrial y de servicios (CETIS), en el sistema escolarizado; en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla diariamente y de acuerdo con los períodos laborales marcados en el calendario escolar correspondiente a los planteles de la DGETI.

La educación tecnológica industrial impartida en el subsistema de la DGETI, se ha visto enriquecida en el aspecto tecnológico, dentro de la modalidad terminal, a través de la celebración de convenios bilaterales con países de alto desarrollo tecnológico, tales como: Gran Bretaña, Alemania, Italia y Japón, lo que ha permitido el establecimiento de planteles con un alto grado de excelencia académica y acceso por esta vía, a los desarrollos tecnológicos más avanzados de los países con los cuales se ha celebrado estos convenios (Ibid: 11).

Enseguida, respecto a la Educación Media Superior Bivalente, se asienta:

Tiene como objetivo formar bachilleres técnicos, mediante planes y programas de estudio que por su contenido, proporcionan al educando una adecuada preparación propedéutica que le permite continuar estudios a nivel superior, y le capacita en un área tecnológica para su incorporación al trabajo, si así lo desea.

La modalidad bivalente se imparte en los centros de bachillerato tecnológico industrial y de servicios (CBTIS), en la mayoría de ellos en el sistema educativo escolarizado y en algunos planteles con el sistema de educación abierta; el cual se desarrolla a través de asesorías periódicas a los alumnos, sin que para ello tengan que asistir diariamente al plantel.

C. Los fundamentos curriculares para el modelo de bachillerato del Colegio

de Bachilleres del Estado de Sinaloa (COBAES)

Se presentarán aquí algunos fragmentos de los documentos formales más representativos, en tanto las concepciones del bachillerato, del curriculum y del aprendizaje, como elementos caracterizadores de esta alternativa de formación.

En el COBAES, además del esquema de enseñanza generalizado que se aplica en los planteles extendidos en todo el Estado, existe la modalidad de Bachillerato Proactivo bajo la dirección de los Centros de Desarrollo Educativo pertenecientes a la misma institución.

De este modo, en este apartado se podrán encontrar los lineamientos que rigen al Colegio de Bachilleres en su conjunto, así como aquellos dirigidos a los Centros de Desarrollo de referencia y, por último, las orientaciones que guían al esquema innovador del Bachillerato Proactivo.

1. El Manual de Organización

El Manual de Organización (SEP: 8) del Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa (COBAES) representa una declaración formal primordial, pudiera decirse rectora para el funcionamiento, operación y orientación de las labores académicas en este organismo público descentralizado del Estado de Sinaloa.

a. Los objetivos

Entre los objetivos específicos que se destacan en el documento podemos encontrar los siguientes:

- Operar las transformaciones necesarias para que los estudios del nivel satisfagan por su pertinencia a las expectativas y necesidades de sus demandantes y la sociedad contemporánea y del próximo siglo.
- Optimizar la eficiencia terminal acorde al perfil curricular y diversificar la oferta de servicios

educativos de calidad actualizar las técnicas, procedimientos y métodos del proceso enseñanza -aprendizaje, componentes fundamentales del hecho educativo.

- Proveer a los planteles de los medios educativos de calidad e infraestructura necesarios para el desarrollo de la docencia, investigación y administración educativa.
- Interrelacionar a los planteles con su entorno económico, productivo y social (Desarrollar nuevos modelos educativos alternantes con el sistema escolarizado que amplíen el abanico de opciones para los clientes.
- Arraigar en el personal la cultura computacional automatizada y brindar servicios informáticos individuales o mediante el sistema de red, intranet, Internet, multimedia y aplicación del disco compacto al proceso educativo.
- Implantar en el personal la cultura de la eficiencia y actitudes de observancia ala normatividad jurídica y administrativa institucional (Ibid: 13 -15)

b. Las funciones genéticas

A continuación, en su apartado referente a las funciones genéricas, este manual establece, entre otras cosas, los siguientes puntos:

- Evaluar o ponderar la evolución institucional, así como planificar, organizar, operar, desarrollar, supervisar, evaluar y controlar la Educación Media Superior que se imparte en los planteles conforme a los lineamientos de la política educativa del Colegio.
- Establecer los estándares institucionales, por área y por planteles y asimismo, realizarlos estudios estadísticos correspondientes para determinar los avances cuantitativos en materia académica y administrativa.
- Mantener la coordinación con la Dirección General del Bachillerato de la Secretaría de Educación Pública y con la Secretaría de Educación Pública y Cultura del Estado de Sinaloa para la prestación del servicio educativo.
- Evaluar y proyectar el impacto del bachillerato proactivo a mediano y largo plazo. Planificar el capital humano posgraduado a cono y mediano plazo.
- Determinar la pertinencia, desarrollo e impacto de los Centros de Desarrollo Educativo y discos compactos educativos a mediano y largo plazo (Determinar los ajustes entre la calidad de los egresados y el perfil curricular y así como su eficiencia en su inserción en el mercado laboral (Ibid: 16-18).

2. Los Centros de Desarrollo Educativo

En el folleto informativo (Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa: 1995) se anuncia la creación de los Centros de Desarrollo Educativo. En este documento se concede una gran relevancia a la utilización de tecnología computacional; entre los medios tecnológicos que se aluden se encuentran la red digital, equipamiento para la recepción de señal vía satélite, multimedia en disco compacto (CD ROM), automatización de la administración bibliotecaria e integración de las videotecas.

Al inicio, el folleto de referencia, en su presentación se destaca, entre otras cosas, lo siguiente: "Los Centros de Desarrollo Educativo son una estrategia innovadora que busca elevar la calidad de la enseñanza, utilizando para ello lo más avanzado en tecnología de punta, las multimedia y los discos compactos elaborados a partir de las necesidades propias de la institución" (Ibid: 1).

En cuanto a los objetivos que se explicitan en el documento citado podemos leer los siguientes:

- Modificar hábitos de estudio de los alumnos, disminuyendo su dependencia del docente.
- Estimular el interés por la investigación.
- Mejorar el nivel de aprovechamiento, tanto por la calidad de los estudios como por el resultado final.
- Motivar la actualización magisterial, tanto en conocimientos como en tecnología educativa (Ibid: 2).

En este mismo apartado se aducen los beneficios que la consecución de los objetivos mencionados, proporcionarían:

- Fortalecimiento propedéutico y/o las capacitaciones de acuerdo al Currículum Básico Nacional.
- Impartición de diplomados, tanto para profesores como para alumnos. Reubicación del trabajo académico de profesores con muchas horas frente a grupo, a fin de que ese tiempo lo dediquen a asesorías, consultas,

investigación, etc., lo que propiciará su propio desarrollo personal.

- Producción de material educativo valioso para el Sistema de Enseñanza Abierta, aplicable además a todo el subsistema de educación media.
- Colocar a COBAES a la vanguardia educativa en bachillerato en el Estado.
- Se elevará el sentido de pertenencia hacia nuestra institución, mejorando la actitud y desempeño de alumnos, profesores y personal administrativo del colegio (Ibid).

3. El Bachillerato Proactivo

Como ya se anotó antes, en el Colegio de Bachilleres existe un sistema alternativo de bachillerato en el que se aprecian, tanto en su justificación y descripción formal como en su concreción práctica, algunas innovaciones significativas en el ámbito metodológico y conceptual.

Veamos por ahora lo que se establece en el documento Bachillerato Proactivo, cultura de la responsabilidad (Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa: 1998).

En el apartado dedicado al Modelo Pedagógico del documento en cuestión, al hacer referencia al espacio y tiempo en los que se desarrolla esta modalidad de enseñanza se asienta:

La característica principal del mundo actual es su transformación constante. Esto impacta en la educación, de tal forma que si no se actualiza se ofrece de manera desfasada. Con ello podemos ver que los espacios y tiempos académicos tradicionales ya no se corresponden con la nueva realidad. Empezamos a vivir la época del 'aula sin muros' y del conocimiento que pronto pierde la vigencia y la rentabilidad.

Por lo anterior, el Bachillerato Proactivo busca ampliar el espacio de estudio del bachiller a algo más que su simple asistencia al aula de clases. Se trata de relacionarlo con su entorno, inducirlo a la utilización de herramientas

para la investigación, vincularlo con los sectores sociales y productivos, animarlo a ser participativo en los encuentros que de manera cotidiana realiza el Colegio: foros, conferencias, mesas redondas...

Su espacio de estudio y de investigación se amplía pero el tiempo puede reducirlo si lo quiere; es decir aunque no es característica primordial del Bachillerato Proactivo, puede cursarlo en menor tiempo del tradicional (Ibid: 20-21. Subrayado nuestro).

En cuanto a la noción de curriculum globalizador, podemos encontrar que:

Es una necesidad orientar el curriculum al logro de aptitudes y actividades que permitan formar estudiantes que hagan de su educación un proceso continuo. Propiciar una escuela para pensar implica que la educación debe orientarse y operarse en la globalización del curriculum; sólo de esa manera se adecuará momento económico, social y cultural del mundo actual (Ibid).

Más adelante con referencia a este mismo aspecto se establece:

Los estudiantes, orientados por su asesor correspondiente, participan con libertad y crítica propositiva en la organización de los campos del conocimiento y de las materias según criterios lógicos, psicológicos y epistemológicos, definiendo los casos en que se seguirá una metodología presencial y cuando el estudio será de manera autodidacta (Ibid: 22).

Por otro lado cuando se alude al fortalecimiento de valores, otro campo de interés para nuestro análisis, se señala lo siguiente:

En el Bachillerato Proactivo los valores no se conciben como un agregado o sobrepuestos a las actitudes de las personas; tampoco como meros adjetivos o etiquetas carentes de significado. Son, al contrario, parte esencial para lograr, con rectitud, honestidad y sentido humano una formación que permita al estudiante aspirar y vivir con libertad y responsabilidad.

De acuerdo con la misión de la institución, los valores son medio y fin al

mismo tiempo, son indispensables para formar y transformar integralmente al estudiante. Si hay aprecio por la libertad, la equidad y la democracia, existen mayores posibilidades de que los jóvenes mantengan la dignidad y el respeto, defiendan y entiendan la identidad nacional y sean capaces de despertar su sentido de responsabilidad social (Ibid: 24 Subrayado nuestro).

En el capítulo destinado a la definición de los Elementos del Bachillerato Proactivo, este documento explicativo se refiere a los estudiantes del siguiente modo:

Son el motivo principal que impulsa el Bachillerato Proactivo. Desde el inicio se les encamina hacia la comprensión de que los responsables de su aprendizaje son ellos mismos, y para ello se pone una serie de medios educativos a su disposición: libros, videos, equipos multimedia, en muchos de los casos Internet e intranet y, desde luego, el asesor, quien debe constituirse en guía, en un facilitador dentro del proceso de formación de los alumnos.

Durante su bachillerato tendrá que desarrollar trabajo en equipo, tendrá que aprender a compartir esfuerzos; es decir, no se trata sólo de su aprendizaje y su consecuente culminación del bachillerato, sino de su formación, la cual debe ser necesariamente proactiva. Esa pro actividad implica su comprensión de ser social y de que, por lo tanto, debe contribuir a la formación y desarrollo de los demás (Ibid: 28. Subrayado nuestro)

En cuanto a los asesores educativos, son definidos a partir de la interrogante ¿qué debe hacer un asesor educativo?, a ello se responde así:

- Facilitar los procesos de aprendizaje, innovando y diversificando las técnicas didácticas, estimulando el pensamiento crítico y la investigación.
- Apoyar la interacción individual y grupal con un enfoque cooperativo.
- Coordinar las actividades inherentes al proceso de formación del estudiante, sea a través del deporte, del arte, de la práctica de valores y desde luego, en lo que tiene que ver con el curriculum.

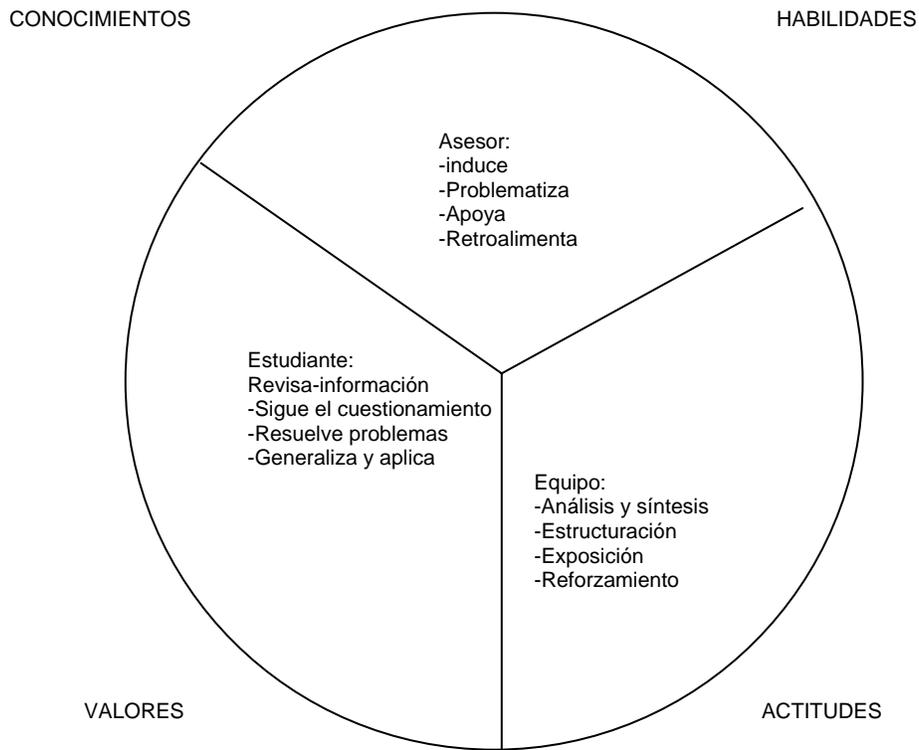
- Proyectar un buen ejemplo: de amistad, convivencia armónica, respeto, superación, responsabilidad y calidad académica. Más que expresar/o, debe hacerlo, vivirlo. El ejemplo proyecta solo (Ibid: 29-30).

En este mismo documento se especifican las características que debe tener un asesor en este modelo de bachillerato, entre las cuales se destacan las siguientes:

Para formar integralmente los educandos, se requiere contar con asesores formados también integra/mente. En el proceso mismo de la formación del estudiante, se ya dando la formación del asesor. Con ello estamos diciendo que no todo está hecho: aunque ya hay dos generaciones egresadas en esta modalidad el Bachillerato Proactivo requiere de mucho cuidado, de seguimiento y vigilancia continua así como de una evaluación permanente (Ibid: 31. Subrayado nuestro).

En el bloque informativo dirigido ala operatividad, en el subapartado que alude a las estrategias de aprendizaje encontramos la siguiente sinopsis, intentando describir el modelo en cuestión en forma global (Ibid: 46).

Gráfica: Componentes básicos del Bachillerato Proactivo



D. Consideraciones generales sobre los fundamentos curriculares de las instituciones estudiadas

En las fundamentaciones curriculares de las instituciones convertidas en objeto de estudio, encontramos un conjunto de analogías en los distintos aspectos en que se dividen, en cada caso, sus estrategias educativas. Dichas semejanzas son más evidentes en los planteamientos expuestos por la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) y por el Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa (COBAES); en la propuesta de formación del Bachillerato Tecnológico (CBTIS y CETJS), por circunscribirse casi totalmente a las finalidades de carácter técnico, no se encuentra, en su fundamentación general, una amplia variedad de argumentaciones curriculares, pedagógicas o epistemológicas. Ello limita un ejercicio comparativo más completo de los tres modelos.

Ante esta situación, se establecieron líneas de análisis que permitieron, con una mayor claridad, reflejar los rasgos constituyentes afines y su confrontación con las posturas teóricas que son expuestas en este trabajo.

1. La bivalencia propedéutica -terminal

Una de las coincidencias más notorias en los tres modelos que nos ocupan, es la dualidad que se establece en los fines de los diferentes esquemas de bachillerato: de alguna manera en estas opciones se asientan los caracteres propedéutica y terminal como principios básicos y, debemos decir, orientadores en la formación de los jóvenes en cada alternativa.

La primera de las características tendrá como objetivo, entre otras condiciones secundarias, la de acentuar los conocimientos que los estudiantes traen del nivel básico y, en ese mismo sentido, ofrecer un tipo de educación que posibilite a los egresados del bachillerato contar con los suficientes conocimientos, destrezas Y habilidades para ingresar, en forma inmediata, a las escuelas de nivel profesional.

Paralelamente, la segunda cualidad de índole terminal, aunque destacada mayormente en los centros de bachillerato tecnológico, pretende ofrecer al conjunto de alumnos una formación técnica que les permita, luego de obtener este grado, desempeñarse en uno de estos oficios subprofesionales más comunes.

Aunque, es oportuno advertirlo, esta bivalencia curricular descrita nos conduce aun cuestionamiento respecto a su viabilidad y consecución puntual, pues el contexto escolar no necesariamente corresponde con el contexto real en el que se dan los procesos de producción industrial y los escenarios en que se presenta, en nuestro medio, el desarrollo de la actividad del sector terciario (Cfr. Lundgren en Kemmis, 1988).

2. La enseñanza y la modernidad

Otra importante coincidencia detectada en las tres instituciones, un poco menos explícita en los centros de bachillerato tecnológico, es su ubicación histórica respecto al cambio de siglo y, desde ahí, su aspiración a ofrecer un tipo de enseñanza que pueda considerarse moderna, acorde a los últimos avances de carácter tecnológico, científico y cimentada en los principios pedagógicos más actuales que se están aplicando a escala mundial (Supra, Capt. II -O).

3. La flexibilidad en la puesta en práctica del currículum

Las declaraciones formales que se consultaron nos muestran, particularmente en la UAS y el COBAES, una definición curricular que manifiesta un sentido abierto y flexible en cuanto al mecanismo que se recomienda para su cumplimiento. Esta característica conlleva márgenes de participación de maestros y estudiantes para intervenir, aun en los causes formales (consejos académicos, coordinaciones de área o grado; eventos como foros, talleres, congresos, etc.) en los ajustes de los contenidos, procedimientos y normas que inicialmente se establecen en los esquemas de formación de estas instituciones, posibilitando su adaptación de cada momento y lugar.

Esta cualidad es correspondiente con los enfoques progresistas y críticos que aquí se han expuesto (Cfr. Stenhouse, 1993).

4. La formación de valores.

Otro elemento que se subraya en estos planteamientos educativos (UAS COBAES) es la importancia que le atribuyen, particularmente en sus fines y orientaciones de sus bachilleratos, a la formación de valores como conjunto de actitudes que se desarrollan histórica y socialmente. Este componente axiológico reviste una gran relevancia, sobre todo si se consideran los diferentes ámbitos

(humanístico, democrático, cívico y ecológico) como dimensiones básicas para la formación integral de los individuos (Cfr. García y Vallena, 1992; Yurén Camarena, 1995; Heller, 1997).

5. La concepción de aprendizaje

Otro rasgo distintivo y semejante entre la UAS y el COBAES que, debemos acotarlo, se hace más explícito en la primera de estas dos instituciones, es la preeminencia del enfoque constructivista, específicamente piagetiano, en la adquisición esperada, por parte de los estudiantes, del conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y habilidades. Ello es pertinente con ciertas nociones de aprendizaje que en el desarrollo de este trabajo se han revisado (Cfr. Guajardo, 1984; Ausubel en Gimeno Sacristán, 1985; Ausubel en Torres Santomé, 1994; Coll Salvador, 1991 y Coll Salvador, 1992).

El enfoque piagetiano no es el único que se percibe en las propuestas educativas para el bachillerato en estas dos instituciones; desde un eclecticismo epistemológico se evidencia que la perspectiva sociocultural, a la que también se ubica dentro de la corriente constructivista, es considerada, aunque de manera más clara en la modalidad de Bachillerato Proactivo del COBAES, como alternativa viable y necesaria para la formación más completa de los jóvenes que ingresan en estas instituciones.

En la UAS se hace referencia al papel que desempeña el grupo social, aunque de forma indirecta, en la educación de sus miembros y, más que indicar que se asume la postura skinneriana (Cfr. Skinner, 1977), se está aludiendo al carácter dinámico del espacio cultural que concibe la escuela fundada por Vigotsky (Cfr. Wertsch, 1988; Álvarez y Del RIO, 1990).

De una manera similar en los pronunciamientos formales del Bachillerato Proactivo del COBAES, se concibe al estudiante como un individuo que mantiene

una interacción permanente con los sujetos y los objetos y, en el caso del maestro, es asumido como un guía y facilitador del aprendizaje. Todo ello configura una propuesta educativa que destaca la necesidad de propiciar el desarrollo de los alumnos para, dada esa condición, se arribe a la consolidación de los saberes y contribuir, a su vez, a la formación y desarrollo de los demás.

Este aspecto de la propuesta se identifica claramente con el enfoque que ahora nos ocupa, pero particularmente con la noción de zona de desarrollo próximo que se ha tratado en este ejercicio de análisis curricular (Cfr. Álvarez y Del Río, op. cit.)

6. Diagnóstico de necesidades e inserción en e mercado laboral

Un elemento que es compartido en los tres modelos de bachillerato estudiados (UAS, COBAES y Bachillerato Tecnológico), es su alusión abierta a la conveniencia de que todo proyecto educacional parta de la realización de un e necesidades y, en esa línea, se oriente la formación de los inserción inmediata o mediata en el mercado laboral que la que viven les ofrece. Desde tal perspectiva, en este manifiesto ideológico Y metodológico, los modelos se identifican con un tipo ad técnica que ha sido estudiado en buena parte de este trabajo 971; Tyler, 1970; Taba, 1976).

Aunque es difícil cuestionar estas intencionalidades, dado que los jóvenes no se raer a las dinámicas productivas dominantes en su entorno inmediato, habría que establecer interrogantes sobre los modos en que debiera darse dicha inserción. En este sentido, sobre todo tomando en cuenta el énfasis e tecnología de punta que se deriva de los planteamientos formativos del COBAES y el Bachillerato Tecnológico, sería oportuno tener presente la advertencia habermasiana de la utilización de la ciencia como un instrumento ideológico (Cfr. Habermas en Kemmis, 1988).

Por otro lado, la presencia de estos dos componentes (diagnóstico de necesidades e inserción en el mercado laboral) nos conduce, por su contenido subyacente, a revisar la noción de currículum oculto expuesta por Giroux, misma que nos descubre la ausencia de neutralidad de los currícula escolares, factor que determina un juego ideológico con implicaciones económicas, políticas y sociales (Cfr, Giroux, 1992).

7. La evaluación y los procesos de formación

Como un aspecto determinante, se revisan aquí las diferentes concepciones de evaluación sostenidas, desde los documentos que antes se citaron, por las instituciones que ahora nos ocupan; dichas nociones nos permitirán, implícitamente, contar con más elementos respecto a su definición de conocimiento, aprendizaje, enseñanza y currículum.

a. La evaluación en la Universidad Autónoma de Sinaloa

De acuerdo a lo señalado en la exposición de sus principios, la evaluación en el Bachillerato de la UAS remonta la aspiración a efectuar una simple medición; se sostiene que tal dimensión de la actividad docente debiera entenderse como parte constitutiva del proceso de enseñanza en el que se considere, en primer término, que la comprensión es un tanto inasequible desde el punto de vista cuantitativo y que, comúnmente, es subestimada respecto a las dimensiones que puede alcanzar.

Los niveles de comprensión, entendidos como aquí se sugiere, implican la valoración del rendimiento de los alumnos mediante el ofrecimiento a estos, en las distintas fases del proceso, de oportunidades para expresar de diversas maneras su capacidad de "operar bien conforme a unos criterios". Este argumento es compatible con algunos de los planteamientos expuestos por los teóricos críticos

del currículum (Cfr. Stenhouse, 1993).

En otro sentido, dentro de esta misma dimensión de su perspectiva curricular, en esta institución se destaca la trascendencia que tiene el hecho de considerar, al momento de efectuar el ejercicio evaluación, los intereses, las ansiedades, los problemas y las inquietudes de los estudiantes; estos elementos valorativos están destacando la importancia de asociar el desarrollo cognoscitivo con el afectivo, sobre todo en esta etapa en que se presentan una serie de conflictos emocionales previos a la madurez de la personalidad. Es conveniente revisar el paralelismo que estos preceptos guardan en algunos de los principios piagetianos (Cfr. Wadsworth, 1991).

b. La evaluación en el Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa

El enfoque de evaluación en el COBAES, particularmente en su modelo Proactivo expresa, por su lado, un abierto rechazo al tradicionalismo. En forma especial dicha propuesta se pronuncia en contra del establecimiento de tiempos fijos para la culminación de sus unidades didácticas; esta modalidad adquiere una singular relevancia que ya es considerada, desde una dimensión teórica, en el capítulo anterior (Supra. Capt. II. D 3a).

En otro espacio, la alternativa Proactiva subraya la necesidad de que el alumno sea responsable de su propio aprendizaje, derivando de ello que el alumno debe ser responsable de su propia evaluación, lo que corresponde con la categoría de "regulación interactiva" establecida por Pourtois y Desmet (Cfr. Pourtois, J. P. y Desmet H., 1992). Por su cuenta Morán Oviedo hace una interesante defensa de la conveniencia de poner en práctica, por parte de los estudiantes, un ejercicio de autoevaluación (Cfr. Morán Oviedo, 1985).

En esta misma dirección, destaca la cobertura que se ofrece, para la innovación constante de esta alternativa de formación, de efectuar una

permanente evaluación del modelo. Una visión de este tipo reconoce también la conveniencia de no limitar la amplitud en la que se realice la acción evaluatoria, contemplando, más bien, la pertinencia de evaluar el modelo de enseñanza en su conjunto (Cfr. Díaz Barriga, 1985).

c. La evaluación en el Bachillerato Tecnológico

En el Bachillerato Tecnológico, partiendo de las consideraciones disponibles respecto al fenómeno evaluativo, dicha tarea estaría circunscrita a la eficiencia con la que se dé la integración de la teoría con la práctica.

Esta concepción de evaluación nos está sugiriendo que la relevancia de este ejercicio se encuentra, tal y como lo señala la racionalidad técnica en este trabajo definida, en la correspondencia de los objetivos con los fines alcanzados, haciéndose necesario, después de ello, una fase de retroalimentación del ciclo (Cfr. Tyler, 1970; Taba, 1976).

E. Definiciones de formación integral del individuo en las diferentes instituciones investigadas

Enseguida se presentan las distintas definiciones de la categoría formación integral del individuo, mismas que se dieron en el instrumento de investigación (encuesta) que se aplicó a alumnos y maestros en las escuelas de las instituciones mencionadas. Tales concepciones representan una gran significatividad si suponemos que, a partir de su precisión o su imprecisión, nos están revelando su actitud ante el conocimiento y ante el proceso de enseñanza.

Este ítem, por necesidad, se presentó y registró como redacción libre y abierta. Lo único que se efectuó, en algunos casos, fue un ejercicio de síntesis que permitiera recuperar el planteamiento central en cada caso.

1. Preparatoria Mazatlán de la UAS

a. Alumnos

- Conocimientos para integrarse a la sociedad.
- Capacidad de alumnos para aprender, desarrollarse y mejorar su vida.
.Entender materias, tener buena conducta y participar
- Formación en la escuela con utilidad en el futuro.
- Que maestros formen alumnos hechos y derechos (sic).
- Inculcar valores en la familia.

b. Maestros:

- Conformar la personalidad en los aspectos biológico, psicológico, social, considerando la emotividad y el razonamiento.
- Desarrollar capacidad para aprender, participar, conciencia en valores éticos.
- Aprendizaje y desarrollo permanente moderado y limitado por la familia, la escuela, la sociedad y la cultura. .Generar al hombre nuevo, reflexivo, innovador y con una buena educación.
- Proceso continuo para desarrollar potencialidades de individuos con estrategias conforme a necesidades.

2. Preparatoria Jaramillo de la UAS

a. Alumnos:

- No entiendo (sic).
- Desarrollo con buena educación, aprender de la familia, la escuela, los compañeros y los maestros.
- Tener aceptación social (de padres, hermanos, maestros, amigos); ser estuche de monerías (sic).

- Es el derecho de las personas de decidir su vida, pero por buen camino.
.Inculcar principios de nacionalidad, igualdad y responsabilidad.

b. Maestros:

- Es la formación espiritual, afectiva y académica.
- La formación teórica y práctica, interpretación objetiva de fenómenos sociales y naturales.
- La adquisición de conocimientos científicos teóricos y prácticos.
- La asimilación de valores, actitudes y conocimientos para adaptarlos al medio ambiente (sic).
- Es el trinomio maestro -alumno -padres y la influencia de la escuela.

3. Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No.51

a. Alumnos:

- Un tipo de enseñanza que evite el fracaso.
- El desenvolvimiento individual, físico, mental, intelectual, moral y espiritual.
- La formación para ser profesional: integrarse útilmente a la sociedad.
- La preparación para relacionarse con los demás.
- Saber cómo es la vida (sic).
- Tener interés por materias para poder elegir una carrera.

b. Maestros:

- Adquirir compromisos sociales.
- Aplicación de los conocimientos en la vida diaria.
- La preparación física, intelectual y moral.
- Educación intelectual, afectiva, física y psicomotriz.
- Formación con entendimiento y comunicación alumno -maestro.

4. Centro de Estudio Tecnológico Industrial y de Servicios No.127

a. Alumnos:

- La formación personal positiva o negativa, con costumbres inculcadas por los padres.
- Tener limpieza, educación, comportamiento según la edad; ser responsable, trabajador y obediente, respetuoso, formal, sin vergüenza de lo que es.
- Tener mayor acerbo; conocer poco de todo.
- Capacitación y preparación para la vida.
- La formación para el mundo exterior.

b. Maestros:

- Contemplar las diferentes esferas de desarrollo del individuo: afectiva, psicomotora y cognoscitiva.
- El cúmulo de conocimientos que el individuo adquiere y aplica en su beneficio.
- Educación y valores morales, sociales y cívicos.
- Se da por concurrencia de factores: hogar, escuela y sociedad.
- La consciencia individual sobre sus saberes; entender cómo aprende y adquiere valores para desarrollarse e impulsar a la sociedad.

5. Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa No.36

a. Alumnos:

- Es toda clase de conocimiento para enfrentar lo que venga (sic).
- La formación social, académica y para el trabajo.
- En desarrollo del individuo en sociedad.
- La formación que ayuda a ser más firmes en las decisiones.

- Ser honesto, responsable, con ética; estar bien consigo mismo.

b. Maestros:

- La formación que incluya conocimientos y valores.
- Cuando se logra formar a un individuo con autonomía, libertad, capacidad de decisión, consciente de sus actos.
- Desarrollarse física, mental, emocional y espiritualmente.
- Formarse para la vida y para aplicar prácticas de aprendizaje (sic).
- Es la educación para la vida.

6. Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa No.37

- La formación que incluya conocimientos y valores.
- Cuando se logra formar a un individuo con autonomía, libertad, capacidad de decisión, consciente de sus actos.
- Desarrollarse física, mental, emocional y espiritualmente.
- Formarse para la vida y para aplicar prácticas de aprendizaje (sic).
- Es la educación para la vida.

a. Alumnos:

- Es lo emocional, social y familiar.
- Que las personas tengan valores y conocimientos.
- Transformarse en personas maduras.
- La consolidación de una persona física y psicológica para vivir en sociedad.
.Que el individuo se forme con sus propios méritos y metas.

b. Maestros:

- Prepararse para resolver problemas cotidianos con competencia intelectual.

.La formación para la vida: académica, cultural, deportiva, con valores y sentido crítico.

- La formación integradora de aptitudes para enfrentar el futuro.
- Es la integración de aspectos físicos, biológicos, intelectuales, sociales, culturales, económicos, políticos, etc.
- Cuando es asertiva, congruente con el decir -hacer.

7. Colegio de bachilleres del Estado de Sinaloa. Bachillerato Proactivo.

a. Alumnos:

- Formación para ser personas completas (sic).
- Ayuda a individuos para desenvolverse como personas.
- Formación de valores en la dinámica de trabajo, pláticas, desarrollo de la conciencia social sana.
- Formación de valores y principios para no carecer de amigos.
- Formación de valores, principios y moral.

b. Maestros:

- Favorecer la capacidad crítica y actitud responsable en el hogar, escuela, comunidad, naturaleza.
- No sólo transmitir información y conocimientos sino desarrollar la inteligencia: emocional, espacial, musical, corporal, matemática, intencional.
- El desarrollo intelectual emocional espiritual para la felicidad del individuo.
- Preparar para la vida, libertad para decidir, responsabilidad de los propios actos, capacidad crítica, reflexiva y con valores.

Como puede apreciarse, existe una gran multiplicidad de conceptualizaciones sobre formación integral, principio educativo que, dicho sea de paso, está considerado en forma detallada en la Constitución Política que nos

rige pero, sobre todo, se asienta en el conjunto de teorías que se ocupan de la enseñanza y los procesos de aprendizaje (Cfr. Gimeno Sacristán, 1989; Torres Santomé, 1994; Gerson, 1979; Wertsch, 1988; Coll Salvador, 1991; Leis, 1990; Ferry, 1990).

Manteniendo cierta prudencia puede decirse que la gama de definiciones expuestas por los alumnos y maestros de todas las instituciones se complementan. De este modo, las características definitorias de formación integral que encontramos en una de las escuelas, es necesario agregarlas al resto de las aportaciones para obtener una más completa acepción el término.

Desde una visión de conjunto, la serie de nociones que nos muestran las concepciones de conocimiento, aprendizaje y currículum exhiben, si partimos de las tres perspectivas fundamentales aquí enunciadas (tradicionalismo, racionalidad técnica y enfoque crítico), una clara tendencia a ubicarse en el siguiente orden: se da mayormente una tangible identificación con la racionalidad técnica (Cfr. Bobbit en Díaz Barriga etals, 1987; Tyler, 1970; Taba, 1976); una menor, pero todavía notoria afinidad con la posición tradicionalista (Cfr. Abbagnano, 1995; Kemmis, 1988), (Supra, Capt. II D, 3a) y, por último, sólo unos cuantos señalamientos nos permiten percibir concepciones de índole crítica (Cfr. Stenhouse, 1993; Kemmis, 1988; Giroux, 1992).

Se reconoce, sin embargo, la presencia de puntos de vista cuya procedencia es el sentido común. La definición de categorías como la que aquí nos ocupa con sustento en el conocimiento ordinario, particularmente cuando el sector que la emite es el magisterial, nos llama la atención. Es menester explicárnoslo, pues en el caso de los docentes, estamos hablando de los actores que debieran ser los especialistas en el campo pedagógico y educativo que impactan, de manera sustancial, la base cultural de nuestra sociedad.

En el caso de los alumnos, considerando que estamos ubicados en la

enseñanza de nivel medio superior, las afirmaciones que muestran una escasa capacidad de formalización de las ideas (Cfr. Guajardo, 1984) debe instarnos desde cualquier posición que ocupemos en la enseñanza de este grado, a atender este aspecto formativo si se pretende, como se recomienda desde el conjunto de teorías de la educación, alcanzar la formación integral del individuo y, con ello, cumplir con las condiciones terminales y propedéuticas que actualmente se ha fijado la educación.

F. las creencias respecto a ras formas de transmisión y adquisición del conocimiento

En este apartado se dará cuenta del conjunto de respuestas que, derivadas del cuestionario aplicado en los tres subsistemas estudiados, nos permiten apreciar las distintas creencias respecto a las formas en que se transmite o adquiere el conocimiento y, así, distinguir las nociones que explican los alumnos y maestros en cada institución de bachillerato de referencia.

1. Preparatoria Mazatlán de la UAS.

a. Alumnos:

- Por teoría, práctica y empeño de maestros.
- Con discusión de temas.
- Exposición agradable de maestros.
- Sólo con buena explicación de maestros.
- Con explicación de maestros, uso de libros y voluntad del alumno.
- En participación general con autoridad fuerte de maestros (sic).

b. Maestros:

- Como forma de memorización (sic)

- A través de un proceso de investigación.
- De manera participativa y significativa.
- Con uso de los sentidos, estrategias y muchas ganas.
- Con métodos adecuados a niveles de alumnos.
- Más que transmisión, construcción por interacción intrasubjetiva e interobjetiva.

2. Preparatoria Rubén Jaramillo UAS.

a. Alumnos:

- Cuando el maestro da buena clase y el alumno pone atención y repasa.
- Por enseñanza de los maestros y por descubrimiento de los alumnos.
- La comunicación entre personas; a través de los medios de comunicación (periódicos, libros, televisión, radio).
- Por medio de libros y personas que tengan mayor conocimiento que nosotros.
- Con lectura de temas, con comprensión, no memorizando.

b. Maestros:

- De manera cooperativa (sic).
- Por investigación, exposición y ejercicios.
- De modo tradicional (sic).
- Por discurso teórico y actividades prácticas.
- Se da de persona a persona, entre maestro -alumno para modificar actitudes.

3. Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No.51

a. Alumnos:

- De los más entendidos a los menos entendidos.
- Con enseñanza de maestros y capacidad de alumnos para entender.

- Repitiendo la explicación cuando no se haya entendido.
- Depende en gran parte que el alumno quiera recibir el conocimiento.
- Practicando lo estudiado y repasado.

b. Maestros:

- En forma visual, oral.
- En forma bilateral.
- Con pregunta -respuesta -pregunta (mayéutica)
- Con visitas a industrias.
- Con participación de alumnos y exposición de maestros.
- La política contamina todo, incluso la ciencia.

4. Centro de Estudio Tecnológico industrial y de Servicio No.127

a. Alumnos:

- Por buena exposición de maestros, con exposición gradual de temas.
- Con exposición de maestros, discusiones de temas, ejercicios y permitiendo la investigación.
- Con relatos, exposiciones, ejercicios y repasando lo entendido.
- Por explicación del maestro, cuadros sin ópticos y discusión maestro alumno.
- Ir de teoría a práctica (excursiones).

b. Maestros:

- Con intervención de escuela, maestros y padres de familia.
- Por medio de la investigación, lectura y exposición. .Se da entre un transmisor y un receptor.
- Con desarrollo del individuo y capacidad de análisis.
- Por inducción y persuasión de alumnos hacia la transformación de conductas

con uso de teorías.

- Con diferentes métodos y técnicas de enseñanza y adecuada estimulación. 5.
Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa No.36

a. Alumnos:

- A través del entendimiento.
- De todo lo que nos rodea a todas horas.
- Enseñando por preguntas.
- Con comunicación clara, tranquila y paciente.
- Con más empeño y atención.

b. Maestros:

- Por interacción de diversos factores.
- Relacionado con experiencias cotidianas.
- Se manifiesta con cambios de conocimiento.
- Con autoritarismos se establece comunicación con los alumnos.
- El tiempo es insuficiente para enseñar por descubrimiento, .Los malos alumnos no aprenden ni frente a una eminencia.

6. Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa No.37.

a. Alumnos:

- Que el maestro sepa explicar y el alumno ponga atención.
- El conocimiento no es transmitido sino adquirido por experiencia. .En la discusión de temas entre maestro y alumno.
- Que lo que te dan a conocer sea agradable.
- Entendiendo no memorizando

b. Maestros:

- Como autoconstrucción de conocimientos.
- En forma verbal, escrita, en un ambiente de interrelación.
- Con comunicación maestro -alumnos e interacción con conocimiento.
- Con maestro como facilitador; inducir al alumno a buscar su propio conocimiento.
- Percatarse de que la teoría es aplicable a la cotidianidad.

7. Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa (Bachillerato Proactivo)

a. Alumnos:

- No hay transmisión el conocimiento se aprende en trabajos de equipos. .Se de asesor a alumno y de alumno a asesor.
- En interacción alumno -asesor -alumno.
- Teniendo conciencia del tema y prácticas
- A través de hábitos.

b. Maestros:

- Por aprender a aprender, aprender a pensar.
- Creando un ambiente de aprendizaje.
- En el descubrimiento de conocimientos por los alumnos.
- Que los alumnos encuentren conocimientos en fuentes bibliográficas, con apoyo de maestros.
- Con aprendizaje con relación de interdependencia.

Inicialmente la categoría transmisión del conocimiento o adquisición del conocimiento adquiere en nuestra realidad educativa, un carácter polisémico. En el cuestionario presentado a maestros y estudiantes de las diferentes escuelas de

bachillerato estudiadas, se les pidió indicar su creencia respecto a las formas en que se da la transmisión del conocimiento; para el autor del presente trabajo la denotación subyacente era la de traspaso del conocimiento que, bajo los principios vigotstkyanos (Cfr. Wertsch, 1988; Álvarez y Del Río, 1990) se da un espacio cultural en procesos de mediación y representación y negociación semiótica.

En muchas de las respuestas encontradas se captó que la transmisión de los conocimientos indicaba, por parte del encuestador, un carácter mecanicista (Cfr. Díaz Barriga, 1985) y, asumiéndolo, se respondía, como puede apreciarse en varias definiciones aportadas por docentes, explicando la forma en que "mecánicamente" se daría dicha transmisión. Sólo algunos casos, incluyendo conceptualizaciones elaboradas por los alumnos, se contraviene ese sentido mecánico del término y se ofrece una definición compatible con la que líneas arriba es referida.

Es importante resaltar, desde la gran variedad de respuestas, la conformación de algunas posiciones ante los modos en que se transfiere o adquiere el conocimiento. Enseguida se verán algunas de ellas.

En muchos de los casos se hace referencia a la necesaria interrelación entre teoría y práctica; dicho enfoque destaca un espacio contemplado en el desarrollo de esta tesis (Cfr. Tamayo, 1990; Pérez Gómez, 1993; Leis, 1990; Ferry, 1990; Zemelman, 1994; Schwab en Kemmis, 1988).

Otro elemento que encontramos en las afirmaciones de los encuestados, sin mucha recurrencia, es el relativo a la adquisición de conocimientos por descubrimiento. Este aspecto es abordado en el transcurso del análisis teórico del presente trabajo (Cfr. Ferry, 1990; Pourtois, J. P. Y Desmet H, 1992).

Aunque no con una gran reiteración, se pueden notar en algunas aportaciones de docentes y alumnos, ciertas alusiones al carácter significativo que

tiene o debiera tener el conocimiento como elemento articulador de la relación pedagógica. Esta cualidad caracteriza uno de los enfoques que se enfatizan en el trabajo. (Cfr. Torres Santomé, 1994; Coll Salvador, 1991).

En un regular número de las expresiones ofrecidas por los sujetos cuestionados, aparecen, aparecen señalamientos, muchas de las veces en forma explícita, referidos al espacio sociocultural en el que, consciente o inconscientemente, se genera el conocimiento.

En tales aportaciones se aluden agentes diversos como los medios masivos de comunicación, la participación de la familia, la influencia del entorno escolar, las experiencias cotidianas, el ambiente creado artificialmente en aula con intensiones motivadoras, etc.

Estas apreciaciones son abordadas en forma directa, aunque desde una gran variedad de enfoques, en los referentes teóricos expuestos en los capítulos uno y dos (Cfr. Skinner, 1997; Piaget, 1984; Wasdsworth, 1991; Wertsch, 1988; Álvarez y Del Río, 1990; García y Vallena, 1997; Kemmis, 1988; Giroux, 1992).

Las posturas que evidencian un enfoque tradicionalista de la educación no están ausentes. Algunas de ellas sólo describen al medio educativo, en el nivel de enseñanza que nos ocupa; otras claramente reivindican el autoritarismo, la unidireccionalidad de la intervención pedagógica e, incluso, la atribución de uno de los factores (los maestros, para algunos estudiantes; los estudiantes para algunos maestros) las causas del bajo rendimiento en el aprendizaje o el propio fracaso en las intenciones educacionales. Ello es motivo de reflexión en varios de los teóricos de la enseñanza y el campo curricular, además de algunas interesantes consideraciones de carácter filosófico (Supra, Capt. II- D).

En todo caso lo relevante para esta investigación era identificar las diferentes creencias que subyacen en las prácticas pedagógicas cotidianas ya

que, recurriendo al teorema de W. I. Thomas, citado por Gerson (1979) "...Si los individuos definen una situación como real ésta es real en sus consecuencias" I , así, nos encontramos ante la multiplicidad de percepciones de la realidad que mueven a los sujetos a comportarse y definir las distintas dimensiones en que intervienen.

G. Resultado estadístico de encuesta aplicada en instituciones de bachillerato en Mazatlán (UAS, Bachillerato Tecnológico y COBAES)

En el conjunto de cuadros que enseguida se presentan, se dan a conocer los datos resultados de trece de los ítems incluidos en la encuesta aplicada en las tres instituciones de bachillerato que, para este trabajo de tesis, constituyen el objeto de estudio central del análisis comparativo.

La secuencia es como sigue. la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), y sus planteles Preparatoria Mazatlán y Preparatoria Jaramillo; las escuelas representantes del Modelo de Bachillerato Tecnológico (Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios -CBTIS 51 y Centro de Estudio Tecnológico Industrial y de Servicios -CETIS 127); Los planteles pertenecientes al Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa (COBAES 36, 37 y Bachillerato Proactivo).

En cada institución se hace referencia al número de estudiantes (E) y maestros (M) que constituyen la muestra que participó en la resolución del cuestionario aplicado.

En la parte superior del recuadro se explicita el indicador se indaga y la frecuencia (en porcentajes o numérica), recurrencia, factores y categorizaciones derivadas de la organización de los datos en cada ítem del instrumento de referencia.

Aunque los datos muestran, por sí mismos un comportamiento diferenciado

y tangible de la variable contenida en cada reactivo, se expondrá después de cada cuadro, la interpretación que el autor de este estudio considera la más pertinente y ad hoc en cada aspecto revisado.

Todo lo anterior nos permitirá, en otro importante ejercicio de contrastación, encontrar los grados de correspondencia entre las referencias directas de los actores involucrados en cada esquema de formación y el contenido de los documentos que, formalmente, constituyen los principios, fines y objetivos básicos en cada institución estudiada. Además se podrán apreciar las variaciones de los indicadores entre una escuela de la misma institución, y la posibilidad de efectuar una comparación interinstitucional.

Análisis de las respuestas sobre la dificultad de las materias

En el cuadro 1, la atribución de dificultad, por parte de estudiantes y maestros, a algunas de las materias de estudio del esquema curricular de cada institución es, definitivamente, de índole general y con cierto grado de subjetividad.

Sin embargo, desde la generalización se obtienen algunos parámetros que, al realizar la confrontación entre una escuela y otra y entre instituciones, dan preponderancia a algún factor y, de esa manera, se puede percibir la concepción de enseñanza de los actores involucrados.

Si los maestros de la Preparatoria Jaramillo, CBTIS 51, CETIS127, COBAES 36 y Bachillerato Proactivo atribuyen un alto valor al factor "materia", están confiriendo al objeto de estudio un buen grado de complejidad y esta es convertida en causa de obstaculización del aprendizaje escolarizado.

Cuando los estudiantes de la preparatoria Mazatlán y del CETIS 127 asignan un mayor valor al factor "maestro", se está indicando que su percepción, respecto a la planta magisterial, no es del todo aprobatoria.

Pero cuando los estudiantes de la Preparatoria Jaramillo, COBAES 36 y del Bachillerato Proactivo dan más peso al factor "alumno", se están reconociendo a sí mismos como responsables de sus niveles de aprendizaje, actitud que es prevista en los fundamentos curriculares de esas instituciones aunque, cabe destacarlo, de ello se hace mayor énfasis en el último modelo referido.

De este modo, el Bachillerato Proactivo, el COBAES 36 y la preparatoria Jaramillo, en ese orden y para este indicador, son las escuelas que muestran un mayor acercamiento a la perspectiva crítica del currículum y, como ya lo señalábamos arriba, una mayor coincidencia entre la declaración formal y la percepción que los sujetos tienen de su realidad educativa.

Cuadro 1.- Dificultades de las materias

Institución	Escuela	Sector	Muestra	Factores al que se atribuyen la dificultad de las maestras.			
				Factores (recurrencia con que se señala)			
				Materia	Maestro	Alumno	Escuela
UAS	Prep. Mazatlán.	E	33	12	13	8	2
		M	9	4	6	3	3
	Prep. Jaramillo	E	46	15	15	20	3
		M	15	11	9	8	2
Bachto. Tecno.	CBTIS 51	E	24	9	5	9	1
		M	10	8	3	3	0
	CETIS 127	E	29	10	12	8	0
		M	13	6	5	3	1
COBAES	36	E	15	15	0	8	1
		M	6	4	2	3	0
	37	E	37	22	10	10	0
		M	10	4	7	3	2
	Bachto. Proactivo	E	9	4	0	5	0
		M	5	3	2	1	0

Información por los maestros de los contenidos programáticos

En el cuadro 2, se aprecia la frecuencia con la que los maestros informan a sus alumnos, cuando indica el ciclo escolar o el semestre, los principales contenidos que se abordarán en el curso en las diferentes materias.

El dato que se obtiene nos revela las prácticas más comunes que en cada institución se dan al respecto; de esta manera se evidencia una diferenciación en el cumplimiento de un prerrequisito que debiera, ahora sí, ser una característica generalizada en los planteles que se asumen con cierta solvencia académica.

Es importante resaltar los siguientes ejemplos: los maestros de la Preparatoria Jaramillo, CETIS 127, COBAES 38 y Bachillerato Proactivo refieren que "siempre informan" en un cien por ciento de sus distintos universos, el contenido de sus programas de estudio; pero en la Preparatoria Jaramillo y en el CETIS127, la apreciación de los estudiantes es muy contrastante con la que se observa en los maestros. En el caso de las otras dos modalidades de formación las distancias existentes entre un porcentaje y otro son menores.

Las cifras resultantes de las respuestas de los maestros de los planteles Preparatoria Mazatlán, CBTIS 51 y COBAES 371 nos están mostrando, seguramente, que existió una mayor franqueza y objetividad que, por lo demás, son mayormente semejantes a los señalamientos expuestos por los estudiantes consultados

Cuadro 2.- Información por los maestros de los contenidos programáticos

Institución	Escuela	Sector	Muestra	El maestro da a conocer inicialmente su programa de estudio				
				Frecuencia (en porcentajes)				
				Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca	No contestó
UAS	Prep. Mazatlán.	E	33	79	18	3	0	0
		M	9	89	11	0	0	0
	Prep. Jaramillo	E	46	48	48	2	0	2
		M	15	100	0	0	0	0
Bachto. Tecno.	CBTIS 51	E	24	71	29	0	0	0
		M	10	90	10	0	0	0
	CETIS 127	E	29	59	31	0	0	10
		M	13	100	0	0	0	0
COBAES	36	E	15	73	27	0	0	0
		M	6	100	0	0	0	0
	37	E	37	64	35	1	0	0
		M	10	90	0	10	0	0
	Bachto. Proactivo	E	9	89	11	0	0	0
		M	5	100	0	0	0	0

Acerca del encuadre de inicio de cursos

En el cuadro 3, encontramos un conjunto de datos relativos al encuadre establecido por los maestros, en sus respectivos grupos también recomendable al iniciar los cursos semestrales de todas las materias,

El resultado obtenido en esta variable es un tanto similar al obtenido en el ítem anterior, pero ahora es en el CBTIS 51 donde encontramos, en el rango de "siempre", un cien por ciento en cumplimiento del tópico en cuestión.

Por otro lado, en la Preparatoria Jaramillo y en el CETIS 127 se estrechan la distancias porcentuales, mientras que en el Bachillerato Proactivo las cifras se mantienen inalterables; esto último supone, al menos en estas dos variables, un completo equilibrio en las prácticas observadas cotidianamente por los agentes que se señalan.

Aunque los factores aquí indicados (cuadros 2 y 3) guardan, aparentemente, una mayor relación con el enfoque tradicionalista de la educación, sobre todo si consideramos este elemento como parte de un esquema rutinario, es importante destacar, sin embargo, su valor de carácter ético y su impacto en los niveles de comprensibilidad destacados en la perspectiva crítica del currículum, especialmente por Stenhouse (1993), además de los aspectos que, en la concepción de aprendizaje hace referencia a la noción de negociación de significados.

Cuadro 3.- El encuadre de inicio de curso

Institución	Escuela	Sector	Muestra	El maestro da a conocer inicialmente su programa de estudio				
				Frecuencia (en porcentajes)				
				Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca	No contestó
UAS	Prep. Mazatlán.	E	33	85	12	3	0	0
		M	9	89	11	0	0	0
	Prep. Jaramillo	E	46	72	24	2	0	2
		M	15	100	0	0	0	0
Bachto. Tecno.	CBTIS 51	E	24	71	29	0	0	0
		M	10	100	0	0	0	0
	CETIS 127	E	29	69	21	3	0	7
		M	13	100	0	0	0	0
COBAES	36	E	15	73	27	0	0	0
		M	6	83	17	0	0	0
	37	E	37	59	38	0	0	3
		M	10	90	0	10	0	0
	Bachto. Proactivo	E	9	89	11	0	0	0
		M	5	100	0	0	0	0

Análisis de los factores de evaluación

En el cuadro 4 aparece, en general, una puntuación muy distribuida. Sin embargo, si sumamos las cifras asignadas al factor "examen" en ambos rangos y, haciendo lo mismo con el factor "participación", al contrastarlos podemos percatarnos de algunos matices significativos.

En la Preparatoria Jaramillo, por ejemplo, tanto estudiantes como maestros conceden un alto puntaje al primero de los factores referidos y, en cambio, la cantidad observada en el segundo de ellos es siempre la mitad o menos.

En el CETIS 127 también se da una importante diferenciación entre estos dos factores; un tanto ocurre en el COBAES 37, aunque aquí es más tangible en la perspectiva de los estudiantes.

En el caso del Bachillerato Proactivo se evidencia un contraste similar, pero el rango de 50 a 75 por ciento, en ambos factores se ve más favorecido.

Cuadro 4.- Factores fundamentales de evaluación

Institución	Escuela	Sector	Muestra	El maestro da a conocer inicialmente su programa de estudio							
				Examen		Asistencia		Participación		Trabajos	
				Más de 75%	De 50 a 75	Más de 75%	De 50 a 75	Más de 75%	De 50 a 75	Más de 75%	De 50 a 75
UAS	Prep. Mazatlán.	E	33	6	11	9	5	5	5	6	6
		M	9	1	2	1	0	1	2	1	0
	Prep. Jaramillo	E	46	22	18	11	15	2	9	1	16
		M	15	3	5	1	1	1	2	0	3
Bachto. Tecno.	CBTIS 51	E	24	4	4	4	4	2	4	3	6
		M	10	4	5	1	0	1	6	1	6
	CETIS 127	E	29	10	12	0	6	0	9	2	8
		M	13	7	5	1	0	1	1	1	1
COBAES	36	E	15	4	7	2	4	2	6	1	6
		M	6	1	1	0	0	0	1	0	0
	37	E	37	13	14	11	10	5	6	4	12
		M	10	1	5	2	0	3	1	0	4
	Bachto. Proactivo	E	9	1	7	0	1	0	4	5	4
		M	5	0	2	0	0	0	2	1	0

Los factores complementarios de evaluación

En el cuadro 5 es realmente notorio, la gran recurrencia con que se señala a la disciplina (la "buena" disciplina), como factor que interviene en la asignación de calificación (de "buena" calificación). Sólo que, cabe destacarlo, son los alumnos los mayormente perciben (o reconocen) que son valorados desde este aspecto de su actuación estudiantil; Los maestros, en este mismo factor, son más reservados al expresarse abiertamente a favor de una sobre valoración del factor disciplinario, particularmente en (a Preparatoria Mazatlán, el CBTIS 51 y el Bachillerato Proactivo.

En los factores "actitud" y "responsabilidad", elementos indicativos de una pedagogía progresista, sólo en el Bachillerato Proactivo son aludidos por los estudiantes con una alta recurrencia en proporción a los demás factores. Los ' señalamientos en este sentido, por los estudiantes de algunos planteles, son casi imperceptibles.

Tanto el indicador observado en el cuadro anterior como el presente, nos permiten derivar consideraciones de importancia que se ubican, en su mayor parte, en los señalamientos cuestionadores del enfoque crítico. Particularmente se pueden destacar los argumentos en torno al examen expuestos por Díaz Barriga (1985) y los componentes ideológicos del ámbito escolar que, con insistencia, son planteados por Giroux (1992).

Desde estos puntos de vista, algunos elementos (disciplina, puntualidad y asistencia, por ejemplo), que en las escuelas se están tomando en cuenta con cierta relevancia se exhiben, por lo menos, como signos de ingenuidad o ignorancia que, por lo demás, se convierten en obstaculizadores en la formación del espíritu crítico de las nuevas generaciones.

Cuadro 5.- Factores complementarios de evaluación

Institución	Escuela	Sector	Muestra	Factores complementarios que intervienen para la asignación calificación									
				Factores (recurrencias con que se señalan)									
				Disciplina	Puntualidad Asistencia	Trabajo Individual	Trabajo Equipo	Favoritis mo	Part. Clase	Actitud	Respons abilidad	Creatividad	Práctica
UAS	Prep. Mazatlán.	E	33	16	6	2	1	0	0	0	0	1	1
		M	9	0	1	6	3	0	3	0	0	2	2
	Prep. Jaramillo	E	46	19	7	8	0	2	5	0	1	0	0
		M	15	8	2	3	0	0	2	1	2	1	4
Bachto. Tecno.	CBTIS 51	E	24	18	7	7	0	0	2	2	0	0	0
		M	10	3	2	2	0	0	1	1	1	0	4
	CETIS 127	E	29	15	4	4	0	4	0	1	0	0	0
		M	13	7	3	3	0	0	1	1	0	0	2
COBAES	36	E	15	5	3	4	0	1	0	2	1	0	0
		M	6	3	0	1	4	0	3	1	3	0	2
	37	E	37	7	5	0	5	6	0	0	0	0	1
		M	10	4	0	0	0	0	0	3	2	0	1
	Bachto. Proactivo	E	9	2	2	0	4	0	0	9	8	0	0
		M	5	0	0	1	4	0	0	1	3	0	2

Acerca de las estrategias de enseñanza

En el cuadro 6 podemos notar lo siguiente: la estrategia tradicionalista de la sola exposición del maestro (apenas matizada con la variante "exposición y "ejercicios"), aparece dominante, al señalarse por los estudiantes en primer término con una gran recurrencia, en la Preparatoria Jaramillo, en el CETIS 127 y en el COBAES 37.

La discusión de temas, que pudiera hablarnos de dinámicas que atribuyen a la interrelación de los sujetos una importante potencialidad del aprendizaje, es indicada por los estudiantes con una mayor preferencia respecto a las otras opciones solamente en la Preparatoria Mazatlán.

La inducción para que el alumno descubra por sí mismo el conocimiento es, al parecer, un recurso utilizado con regular incidencia, conforme a lo expresado por los propios estudiantes, en el CBTIS 51 y en el COBAES 37;

En cuanto a la perspectiva magisterial es manifiesto, con similar proporcionalidad a la encontrada con los estudiantes, en el CBAES 36 y el COBAES 37; en el Bachillerato Proactivo los maestros lo aluden definitivamente como la estrategia ideal.

Los estudiantes de la modalidad proactiva destacarán, por su lado, la actividad dirigida a la consulta de libros y revistas.

Cuadro 6.- Estrategias de enseñanza

Institución	Escuela	Sector	Muestra	Estrategias básicas utilizadas en orden de preferencia									
				Discusión temas		Consulta libros y revistas		Auto Desc.		Exposición maestro		Exposición y ejercicios	
				1	5	1	5	1	5	1	5	1	5
UAS	Prep. Mazatlán	E	33	9	3	3	5	1	5	7	8	5	4
		M	9	2	0	2	3	2	0	0	4	3	1
	Prep. Jaramillo	E	46	7	4	4	12	5	18	15	7	12	3
		M	15	2	1	0	1	2	0	2	7	6	2
Bachto. Tecno.	CBTIS 51	E	24	7	1	0	3	5	5	5	6	5	4
		M	10	0	2	1	1	2	2	0	4	5	0
	CETIS 127	E	29	8	2	2	7	2	7	8	11	9	2
		M	13	1	0	1	1	4	2	0	8	6	1
COBAES	36	E	15	3	2	2	1	1	4	1	3	6	2
		M	6	1	5	1	0	4	1	0	4	0	1
	37	E	37	3	4	1	8	7	7	13	12	12	3
		M	10	1	1	2	3	5	0	0	5	1	0
	Bachto. Proactivo	E	9	1	0	6	0	1	0	0	5	0	3
		M	5	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0

Análisis de la participación de los estudiantes en las diferentes materias

En los cuadros 7, 8, 9 y 10, se pretende indagar qué tanto margen de participación se ofrece a los alumnos en las distintas áreas en las que comúnmente, están divididos los esquemas curriculares de las instituciones de enseñanza.

Al pedirse la reflexión de los estudiantes sobre un conjunto de maestros ubicados en una área determinada, la tendencia casi generalizada es a responder "algunas veces" y, de esta manera, se convierte en relativo el dato.

Sin embargo, en ocasiones se afirma, con una mayor frecuencia, que la participación de los alumnos en clase es "siempre", configurando con ello una característica distintiva de las instituciones en las áreas así percibidas.

Dichos casos son, en las materias del área del lenguaje: Preparatoria Mazatlán, Preparatoria Jaramillo, COBAES 37 y Bachillerato Proactivo; en las materias del área social; la Preparatoria Mazatlán y el Bachillerato Proactivo.

Los maestros, casi en forma absoluta, creen otorgar mayores márgenes de participación a los alumnos, incluso en el área de matemática, de la que declaran éstos que se da en su cotidianidad escolar.

La participación de los estudiantes en la adquisición de sus propios conocimientos y en la definición de las actividades de aprendizaje es, entre otros elementos, un aspecto representativo de un modelo educativo moderno.

Si oponemos al tradicionalismo la actitud crítica, tal como lo sugiere Abbagnano (1995), tenemos que oponer a los esquemas pedagógicos cerrados e inflexibles proyectos alternativos que consideren la participación directa de los

alumnos, en el sentido que se indica líneas arriba; sólo de ese modo remontaremos los viejos estilos y constituiremos, como lo indican los propios fundamentos curriculares de las instituciones estudiadas (particularmente la UAS y el COBAES), ambientes dinámicos en los que se evidencia el cambio, la modernidad y un espíritu transformador.

Cuadro 7.-La participación en el área del lenguaje

Institución	Escuela	Sector	Muestra	Se considera relevante la participación del alumno en clase. Materias del área de lenguaje.				
				Frecuencia (en porcentajes)				
				Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca	No contestó
UAS	Prep. Mazatlán.	E	33	39	30	21	0	10
		M	9	78	22	0	0	0
	Prep. Jaramillo	E	46	50	44	4	2	0
		M	15	17	61	17	5	0
Bachto. Tecno.	CBTIS 51	E	24	25	58	13	4	0
		M	10	70	30	0	0	0
	CETIS 127	E	29	28	52	17	3	0
		M	13	85	15	0	0	0
COBAES	36	E	15	33	53	14	0	0
		M	6	83	17	0	0	0
	37	E	37	45	36	19	0	0
		M	10	60	40	0	0	0
	Bachto. Proactivo	E	9	53	33	11	0	0
		M	5	80	20	0	0	0

Cuadro 8.- La participación en el área de matemáticas

Institución	Escuela	Sector	Muestra	Se considera relevante la participación del alumno en clase. Materias del área de matemáticas.				
				Frecuencia (en porcentajes)				
				Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca	No contestó
UAS	Prep. Mazatlán.	E	33	6	33	43	15	3
		M	9	78	22	0	0	0
	Prep. Jaramillo	E	46	8	30	50	12	0
		M	15	73	20	0	0	7
Bachto. Tecno.	CBTIS 51	E	24	18	44	31	7	0
		M	10	70	30	0	0	0
	CETIS 127	E	29	22	58	20	0	0
		M	13	85	15	0	0	0
COBAES	36	E	15	13	43	33	7	0
		M	6	83	17	0	0	0
	37	E	37	30	43	22	3	2
		M	10	60	40	0	0	0
	Bachto. Proactivo	E	9	45	33	22	0	0
		M	5	80	20	0	0	0

Cuadro 9.-La participación en el área natural

Institución	Escuela	Sector	Muestra	Se considera relevante la participación de los alumnos en clase. Materias del área natural.				
				Frecuencia (en porcentajes)				
				Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca	No contestó
UAS	Prep. Mazatlán.	E	33	21	52	12	12	3
		M	9	78	22	0	0	0
	Prep. Jaramillo	E	46	17	61	17	5	0
		M	15	73	20	0	0	7
Bachto. Tecno.	CBTIS 51	E	24	17	66	17	0	0
		M	10	70	30	0	0	0
	CETIS 127	E	29	14	52	31	3	0
		M	13	85	15	0	0	0
COBAES	36	E	15	7	73	20	0	0
		M	6	83	17	0	0	0
	37	E	37	30	62	8	0	0
		M	10	60	40	0	0	0
	Bachto. Proactivo	E	9	56	44	0	0	0
		M	5	80	20	0	0	0

Cuadro 10.- La participación en el área social

Institución	Escuela	Sector	Muestra	Se considera relevante la participación de los alumnos en clase. Materias del área social.				
				Frecuencia (en porcentajes)				
				Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca	No contestó
UAS	Prep. Mazatlán.	E	33	39	46	9	3	3
		M	9	78	22	0	0	0
	Prep. Jaramillo	E	46	39	44	15	2	0
		M	15	73	20	0	0	7
Bachto. Tecno.	CBTIS 51	E	24	24	49	37	0	0
		M	10	70	30	0	0	0
	CETIS 127	E	29	24	48	17	7	4
		M	13	85	15	0	0	0
COBAES	36	E	15	45	52	3	0	0
		M	6	83	17	0	0	0
	37	E	37	32	54	11	3	0
		M	10	60	40	0	0	0
	Bachto. Proactivo	E	9	56	22	22	0	0
		M	5	80	29	0	0	0

Programación y asistencia a cursos de actualización

En los cuadros 11 y 12, contienen aspectos referidos a actividades propias de los docentes. Por un lado se presentan las apreciaciones de los maestros respecto a la periodicidad con la que, en sus instituciones, se efectúan cursos de actualización.

En el primer indicador (cuadro 11) se da una alta recurrencia, si sumamos los datos de las opciones "escasos" y "nulos", en las Preparatorias Mazatlán y Jaramillo, CBTIS 51, y CETIS 127 dándose, en cambio, para los COBAES 36, 37 y Bachillerato Proactivo, suficientes cursos de actualización si sumamos las opciones "suficientes" y "bastantes") dirigidos a su capacitación permanente.

En el segundo indicador (cuadro) se señalan, en todos los casos, que los cursos de actualización son atendidos con una regular frecuencia; ello es manifiesto, con una mayor contundencia, en la Preparatoria Jaramillo, el CETIS 127 y los COBAES 36 Y 37.

Este aspecto de la vida escolar reviste una gran trascendencia. Si recurrimos, nuevamente, a los principios expuestos por la teoría crítica, podemos derivar perspectivas que correspondan con los intereses de autonomía y libertad racionales y, definitivamente, se identifiquen con el supremo objetivo de alcanzar el conocimiento emancipador, en el sentido indicado por Habermas (Kemmis, 1998).

Es innegable la necesidad de implementar, permanentemente, programas de actualización para los docentes, pues tenemos que partir de la premisa de que los educadores también deben ser educados; pero, al hacerlo, debiera cuidarse que la participación de los docentes sea crítica y con plena conciencia de los fines de su formación y J aunado a ello, de los fines educacionales del proyecto en el

que estén involucrados. Quizás así podamos evitar que la ciencia en la educación sea utilizada como oscura ideología.

Cuadro 11.- Periodicidad en la organización de cursos

Institución	Escuela	Sector	Muestra	Periodicidad en la organización de cursos de actualización para maestros				
				Recurrencia con que se señalan				
				Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca	No contestó
UAS	Prep. Mazatlán.	E	33	1	3	4	1	0
		M	9					
	Prep. Jaramillo	E	46	1	5	8	0	1
		M	15					
Bachto. Tecno.	CBTIS 51	E	24	1	1	7	0	1
		M	10					
	CETIS 127	E	29	0	3	9	1	0
		M	13					
COBAES	36	E	15	0	5	1	0	0
		M	6					
	37	E	37	2	5	2	0	1
		M	10					
	Bachto. Proactivo	E	9	2	3	0	0	0
		M	5					

Cuadro 12.- Frecuencia d la asistencia a cursos

Institución	Escuela	Sector	Muestra	Frecuencia con que el maestro asiste a cursos de actualización				
				Recurrencia con que se señalan				
				Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca	No contestó
UAS	Prep. Mazatlán.	E	33	5	4	0	0	0
		M	9					
	Prep. Jaramillo	E	46	8	5	0	0	2
		M	15					
Bachto. Tecno.	CBTIS 51	E	24	5	3	1	0	1
		M	10					
	CETIS 127	E	29	11	1	0	0	1
		M	13					
COBAES	36	E	15	6	0	0	0	0
		M	6					
	37	E	37	7	3	0	0	0
		M	10					
	Bachto. Proactivo	E	9	3	2	0	0	0
		M	5					

La valoración integradora de las escuelas

En el cuadro 13, se refieren las valoraciones que tanto maestros como estudiantes asignan, desde una visión retrospectiva, a cada una de las instituciones a las que pertenecen.

En esta valoración de conjunto se encuentran, en forma explícita las satisfacciones o insatisfacciones que genéricamente exponen los sectores consultados. De ello se infieren los niveles en los que se han logrado los objetivos que, consciente o inconscientemente, se plantearon en un momento dado los principales agentes que justifican la existencia de cada alternativa de formación.

El renglón en el que se da cuenta aparece, porcentualmente, como el más elegido para exteriorizar esta evaluación globalizadora. Esto ocurre tanto con maestros como estudiantes de la mayoría de los planteles.

Sin embargo, los docentes del CBTIS 51, COBAES 36 y alumnos y maestros del Bachillerato Proactivo manifiestan, en un mayor porcentaje, encontrarse "muy satisfechos". En la Preparatoria Jaramillo los docentes muestran, ante estas dos posiciones, una muy pareja división.

Los datos que parecen preocupantes, en esa visión integradora, son los derivados de la opinión de "indiferencia" y "decepción" de los estudiantes de la Preparatoria Mazatlán, el CETIS127 y el COBAES 36, además de los maestros de la primera de estas instituciones

Cuadro 13.- Valoración sobre la escuela

Institución	Escuela	Sector	Muestra	Valoración personal integradora sobre la escuela				
				Categorización (en porcentajes)				
				Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca	No contestó
UAS	Prep.	E	33	9	55	12	18	6
	Mazatlán.	M	9	11	67	11	11	0
	Prep.	E	46	11	81	4	4	0
	Jaramillo	M	15	47	47	0	0	6
Bachto. Tecno.	CBTIS 51	E	24	13	75	4	8	0
		M	10	50	40	0	0	10
	CETIS 127	E	29	9	69	2	20	0
		M	13	8	92	0	0	0
COBAES	36	E	15	13	54	33	0	0
		M	6	50	34	0	0	16
	37	E	37	22	68	5	3	2
		M	10	20	70	0	0	10
	Bachto. Proactivo	E	9	67	33	0	0	0
		M	5	80	20	0	0	0

CONCLUSIONES

El currículum como dimensión toral del fenómeno educativo, nos permite una interesantísima perspectiva en este ámbito. Desde esta dimensión podemos apreciar con claridad los otros dos componentes del análisis cultural: por un lado se pueden contemplar, más o menos en forma nítida, las prácticas pedagógicas en las que se ven inmersos los alumnos y los maestros como principales agentes intervinientes en los procesos formales del aprendizaje. Por el otro, podemos encontrar los elementos más determinantes que, desde los otros subsistemas sociales (económico, político y jurídico) impactan la conformación de los proyectos educacionales asumidos por las distintas instituciones.

Esta visión, en el recorrido de este trabajo, nos dio pauta para definir, en forma lógica, los diferentes componentes que se manifiestan en las prácticas cotidianas y, al mismo tiempo, identificar los preceptos que subyacen en los programas de formación estudiados.

ACERCA DE LOS REFERENTES TEÓRICOS.

En virtud de la pretensión de reivindicar una postura crítica en el desarrollo de este ejercicio de tesis, nuestro enfoque es proclive a las concepciones avanzadas, progresistas y modernas que aspiren a problematizar las condiciones imperantes y, en la medida en que los argumentos logren la ruptura de los consensos, proceder a la transformación de los esquemas conceptuales y los modos en que se realiza la enseñanza.

Expuestas así las cosas, se parte de la convicción de la relevancia que reviste el rol asumido por los docentes. Necesitamos contar con docentes cuya perspectiva de sus funciones sea lo suficientemente amplia de tal manera que, recuperando la propuesta de Torres Santomé (1994), tengan, entre otras

cualidades, la de aceptar decisiones del alumnado, alentar independencia de juicios, aceptar los errores como parte del aprendizaje, valorar las ideas creativas y entender que trata con iguales cuando interactúa con los alumnos.

En la concepción de aprendizaje que nos apropiemos, deberá tener cabida la multiplicidad de nociones que nos hagan posible, en una conjunción ecléctica, considerar las distintas perspectivas psicológicas y epistemológicas que explican los procesos de construcción del conocimiento, pero mantener el vigor y la sensibilidad necesarios para autoinflingirnos niveles de exigencia en los que, frente a nuestras prácticas educativas cotidianas, no nos conformemos con posturas superficiales y programáticas.

El aprendizaje significativo, dado su carácter sincrético, nos ubica en una perspectiva relevante, en la que luego de minuciosa revisión, pudiéramos de partida para una visualización extensa y profunda posicionarnos de nuestro quehacer docente.

A la evaluación de los aprendizajes no debemos, terminantemente, convertirla en un fin. Este ejercicio valorativo ha de ser siempre sólo un medio que nos permita reconocer el desarrollo de los procesos de aprendizaje y con ellos los modos en los que las interacciones de los factores intervinientes en dichos procesos se están dando.

Los mecanismos de evaluación han de evitar, si nos creemos ubicados en proyectos educativos a los cuales calificamos como modernos, que se les utilice como justificación de las diferencias del programa de estudio que seguimos, de la ausencia de solidez del diseño curricular al que corresponden los contenidos escolares, de la ineficacia de la metodología que estamos aplicando o, de plano, de nuestra ausencia de dominio de los contenidos y los recursos didácticos idóneos.

Estas justificaciones, en adición a las posturas de simulación docente, además de carecer de sentido ético en el ejercicio de la labor profesional, estarían colocadas como los factores principales del fracaso de los diferentes modelos educativos, fracaso en el que, quizá, muchos participemos inconscientemente.

Es en este escenario en que retomaremos la sugerencias de evaluación de Díaz Barriga (1985), particularmente en el aspecto referido a la conveniencia de revisar, en forma permanente y globalizada, el modelo de enseñanza en el que estamos involucrados directamente y, en la medida de lo posible, el sistema educativo que en su conjunto se implementa en nuestra sociedad.

La forma más recomendable de evaluar el estado que guardan los distintos esquemas educativos es mediante la promoción de talleres, foros o cursos. En dicho tipo de eventos deberán involucrarse, con distintos niveles de participación, si no de manera absoluta sí mayoritariamente, los maestros y estudiantes de cada centro de enseñanza. Ello permitirá, entre otros inéditos objetivos, cumplir con los propios planteamientos formales que expresan las diferentes propuestas curriculares.

ACERCA DE LA PERCEPCIÓN DEL TRABAJO EMPÍRICO

La investigación documental y de campo que se realizó nos muestra importantes contradicciones que es necesario acotar. Por un lado, en las declaraciones formales de cada institución estudiada encontramos significativas semejanzas y diferencias, pero en todas se perciben intencionalidades de formación modernista en términos tecnológicos y de procedimientos pedagógicos, de preocupación por la formación de valores, de inserción de los egresados en el mercado laboral y, aunque tenemos que cuestionarnos cómo debiera darse dicha inserción (acrítica, mecánica, reproduccionista o crítica participativa); finalmente se tendría que reconocer que, con los matices que en su momento se advierten, se trata de propósitos válidos y provechosos para quienes ingresan a cualquiera de

estas opciones educativas.

Por otro lado, cuando a los estudiantes y maestros se los interroga, a través de una encuesta, respecto a la concepción que se tiene de formación integral, encontramos en ambos sectores, en lo general, una marcada imprecisión de esta noción. Desde las respuestas recogidas se capta, una tendencia clara a identificarse con la racionalidad técnica, una menor pero todavía notoria afinidad con la posición tradicionalista, y solamente una escasa correspondencia con una alternativa de formación crítica.

Ante la cuestión de cómo se da la transmisión o adquisición del conocimiento, en la mayoría de los casos, entre maestros y estudiantes, se hace evidente la creencia casi generalizada de que tal evento es efectuado mecánicamente.

El hecho de que encontremos un limitado abanico de posiciones que manifiestan un juicio profundo respecto a las formas en la que se construye el conocimiento anuncia, refiriéndonos estrictamente a los docentes, la existencia de vacíos e insuficiencias en los niveles de conceptualización del ámbito alrededor del que gira el análisis que nos ocupa: la educación formal.

Desde el punto de vista de la proporcionalidad, son pocos los docentes que en sus respuestas aluden a formas de adquisición del conocimiento, por parte de los estudiantes, por medio del descubrimiento a través de la significatividad de los contenidos o en su interacción con los sujetos y el medio ambiente.

Al revisar, por otro lado, las posturas magisteriales que exhiben enfoques de carácter tradicionalista son evidentes en este nivel de enseñanza. Como se muestra en el listado de respuestas, pueden descubrirse frases que reivindican el autoritarismo, la intransigencia y la intolerancia.

Además son muy recurrentes las respuestas que atribuyen a los maestros, por parte de los estudiantes, la deficiencia de la enseñanza. Ello nos está mostrando que la intersubjetividad, como noción psicopedagógica básica, no está siendo considerada, y una perspectiva dialéctica no está suficientemente socializada.

Los trece ítems restantes que son incluidos en el cuestionario dirigido a maestros y estudiantes, permiten descubrir un conjunto de variables que, para el autor del presente trabajo, ilustran ampliamente las condiciones imperantes en los espacios educativos estudiados

Los cuadros contenedores de los datos de cada indicador y las subsiguientes interpretaciones, dan cuenta de un conjunto de parámetros desde los cuales, si son considerados detalladamente, pueden generarse una gama de alternativas de intervención tendientes a reorientar las formas en que se tratan, ahora, cada uno de los aspectos que en este instrumento de investigación se señalan.

CONSIDERACIONES FINALES

La Universidad Autónoma de Sinaloa es depositaria de una rica tradición cultural los preceptos curriculares que se consultaron apuntan hacia un proyecto formativo que, además de reflejar esa fecunda herencia, ofrece componentes modernistas que la colocan como una institución con una estructura académica sólida.

En los postulados formales del bachillerato se pueden distinguir, particularmente en el Proyecto de reforma, elementos innovadores tanto en sus principios, objetivos y fines como en sus concepciones de currículum, conocimiento, enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, en el reconocimiento empírico que se emprendió no se halla una correspondencia entre dichos señalamientos y las referencias que, tanto en su forma de expresión libre o respuestas cerradas, manifiestan los maestros y estudiantes que constituyeron el universo de la encuesta aplicada.

Los datos que finalmente se recogen, evidencian ciertos grados de dominio conceptual del proceso de enseñanza, mostrando, sin embargo, bajos niveles de participación y dinamismo en las prácticas cotidianas que comparten tanto maestros como estudiantes. Dichos matices, habría que acotarlo, no corresponden, en forma precisa, con algún aspecto de acción educacional en particular; ello impide establecer algunas constantes y obliga, si se pretenden reorientar las prácticas pedagógicas, a intervenir en forma selectiva y diferenciada en cada una de las dimensiones de la vida académica aludidas en este trabajo.

Los planteamientos formativos del Modelo de Bachillerato Tecnológico evidencian, por lo menos en la exposición de sus fines en la Guía de Carreras (documento que representa su declaración básica) un palpable reduccionismo en la instrucción técnica.

Si bien debemos comprender que en el Plan de Estudios de esta modalidad se incluyen materias de índole social, entre ellas algunas asignaturas que se proponen apoyar el desarrollo orientado de la personalidad de los jóvenes, es evidente que la educación tecnológica constituye la característica dominante en este esquema de enseñanza.

El sistema de producción industrial bajo esta óptica, es el referente explícito; la inserción acrítica a este sistema es la meta que, acorto y largo plazo, deberá determinar la racionalidad técnica con la que se espera que los jóvenes se integren a la sociedad en que viven.

Este modelo definitivamente carece de aspectos formativos que propicien paralelamente al dominio de la tecnología, un conjunto e contenidos de índole histórica, sociológica y axiológica que eviten el sutil dominio por la tecnología.

La fundamentación metodológica y psicopedagógica del Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa muestra, a través de su Modelo de Bachillerato Proactivo, interesantes propuestas para la configuración actualizada y revolucionaria de una alternativa de enseñanza para el bachillerato.

Es precisamente en esta alternativa de formación proactiva donde, a partir de los datos que empíricamente se obtuvieron, se hace evidente una mayor coincidencia entre la plataforma de fundamentos institucionales y las percepciones que los sujetos tienen del conjunto de prácticas que constituye su cotidianidad.

Pero el Modelo de Bachillerato Proactivo está dirigido a un estrecho y selectivo universo de estudiantes que involucra, del mismo modo, un equipo de docentes numéricamente muy limitado; habría de cuestionarse qué tan factible sería instaurar, bajo los mismos principios y prácticas, dicha alternativa pedagógica en el resto de los planteles de este sistema de bachillerato.

El principio pedagógico fundamental que aquí se recupera, explícita e implícitamente, por ser el rasgo primordial que refleja una posición modernista, es la necesidad de otorgar a los estudiantes amplios márgenes de participación, tanto en la organización de las actividades de aprendizaje como en la adquisición de su propio conocimiento; dichas variables, por cierto, se presentan comúnmente de manera interdependiente.

Podría decirse que los adolescentes y jóvenes no están preparados para organizar sus propias actividades de índole académica; si esto es así, habría que agregar que no existe dicha capacidad sencillamente porque no lo han desarrollado debido, principalmente, a que los docentes y administradores de las

escuelas no lo han propiciado. Ello nos llama a que, en forma inmediata, rompamos este ciclo de tendencias inerciales y, avancemos hacia escenarios de intercomunicación dinámica,

Si logramos remontar los esquemas casi cerrados que hoy encontramos, podremos demostrar que quienes carecen de capacidad para arribar a modelos alternativos no somos los que ahora conducimos los proyectos de enseñanza puestos en práctica.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBAGNANO, Nicola (1995), Diccionario de Filosofía. Traductor Alfredo N. Galletti. Primera ed. en Italiano 1961, Ed. F. C. E., México, pp. 104 -105, 110 y 1146 -1147.
- ÁLVAREZ, Amelia y Del Río, Pablo (1990), "Educación y Desarrollo: la teoría de Vigotsky y la Zona de Desarrollo Próximo", en César Coll et al, Compiladores, Desarrollo Psicológico y Educación.- Psicología de la Educación -, Tomo II, Cap. 6, Ed. Alianza, Madrid, pp. 93 -112.
- BAENA, Guillermina (1988), Manual para elaborar trabajos de investigación documental. Editores Mexicanos Unidos. México, pp. 36 -70.
- BASUL TO, Hilda (1988), Ortografía actualizada Ed McGraw- Hill, México, pp. 3-64.
- (1990), "¡No confunda significados!" y "Atención a los homófonos!", Reflexione sobre los rodeos de palabras!", en ¡Atención al vocabulario! Ed. Trillas, México, pp. 27- 41 y 70- 80.
- BOSCH García, Carlos (1963), La técnica de investigación documental. Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. 2a ed., México, pp. 9- 12.
- BRUNER, Jerome (1990), "Educación y desarrollo: La teoría de Vigotsky y la Zona de Desarrollo Próximo", en César Coll et al, Compiladores, Desarrollo Psicológico y Educación -Psicología de la Educación. -, Tomo II, Capt. 8, Ed Alianza, Madrid, pp. 197 -208.
- CECEÑA Cervantes, José L. (1965), Elaboración de trabajos de investigación bibliográfica. 38 ed., Universidad Autónoma de Sinaloa, 56 pp.
- COLL Salvador, César (19918), "Un marco psicológico para el currículum escolar", en Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Ed. Paidós, España, p. 153-173.

- COLL Salvador, César (1991b), Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento Ed. Paidós, España, pp. 177 -186.
- COLL Salvador, César et al (1992), (Comps.) Desarrollo Psicológico y Educación, Vol. 11, Psicología de la Educación. Ed. Alianza, Madrid, pp. 435 453.
- DE ALBA, Alicia (1990), Evaluación curricular: conformación conceptual campo. CESU -UNAM, México, pp. 16- 82.
- DÍAZ Barriga, Ángel (1985), "Una polémica en relación al examen". Perfiles Educativos, Nos. 27- 28 Ene. -Jun CISE- UNAM, México, pp. 65- 76. DIAZ Barriga, Ángel (1987), Didáctica y curriculum Ed Nuevo mar, México, pp. 14-21.
- DÍAZ Barriga, Ángel et al (1987) "La nueva sociología de la educación y el discurso del curriculum". CESU -UNAM, pp 1 -9.
- DORE, Ronald P. (1979), "Modernización", en David L. Sills (Director), Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales. Ed. Aguilar, Madrid. Vol. 7, pp. 169 -170 y 178 -181.
- ECO, Umberto (1986), Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura. Ed. Gedisa, México, pp. 223 -263.
- FEIERABEND, Ivo K. y Rosalind L. Feierabend (1995), "Comportamientos agresivos dentro de los sistemas políticos, 1948 -1962: estudio de naciones", en Arias Galicia, Fernando- Comp.- Lecturas para el curso metodologías de la investigación. Ed. Trillas, 108. Reimpr., México, pp. 127- 139.
- FERRY, Gilles (1990), El trayecto de la formación. Ed. Paidós, Barcelona, pp. 87 -110.
- GARCÍA, Susana y Vallena, Liliana (1992), "Una perspectiva teórica para el estudio de los valores", en Normas y valores en el salón de clases Ed Siglo veintiuno México, pp. 24 -36.

- GERSON, Boris (1979), "Observación participante y diario de campo en el trabajo docente". Perfiles Educativos. UNAMICISE. No.5, Julio -Sept. México, pp. 3- 22.
- GIMENO Sacristán, José (1985), Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Curriculum. Ed. Anaya, S. A. Madrid, pp. 134 -140.
- -(1989), El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Ed. Morata, 28. ed., Madrid, pp. 13 -22 y 196 -210.
- GIROUX, Henry A. (1992), Teoría y Resistencia en Educación Ed Siglo veintiuno, México, pp. 67 -88.
- GOBIERNO del Estado de Sinaloa (1995), "Centros de Desarrollo Educativo", Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa, Culiacán, México, 8 pp. 1.12
- -(19988), Bachillerato Proactivo, Cultura de la Responsabilidad", Colegio Bachilleres del Estado de Sinaloa, Culiacán, México, 82 pp.
- -(1998b), Manual de Organización, SEPYC, Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa, Culiacán, México, pp. 11 -27.
- GRIJALBO (1986), Diccionario Enciclopédico. Tomo 4, Ed. Grijalbo, México, pp. 1248-1249.
- GUAJARDO, Eliseo (1984), Presentación de Jean Piaget, su obra y su tiempo. UPN, N. L. México, pp. 11 -27.
- HELLER, Agnes (1997), "La moral", en Sociología de la vida cotidiana. Ed. Península, Barcelona, pp. 132 -138.
- KEMMIS, Stephen (1988), El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Ed. Morata. Madrid, pp. 19 -45, 78 -94 y 139 -142.

- LEIS, Raúl (1990), "La relación práctica -teoría -práctica", en El arco y la flecha. Apuntes sobre metodología práctica transformadora. Ed. Humanitas/CEDEPO. Buenos Aires, pp. 26- 30.
- MORÁN Oviedo Porfirio (1985), "Proyectos de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza -aprendizaje desde una perspectiva grupal". Perfiles Educativos, CISE - UNAM, México, pp. 9 -25.
- PÉREZ Gómez, Ángel (1993), "La formación del docente como intelectual comprometido. La tarea de provocar la reconstrucción del conocimiento". Revista Signos, No.8 -9, Madrid, Junio, pp. 44- 48.
- PIAGET, Jean (1984), Psicología del niño. Ed. Morata, Madrid, 1a ed. 1969, 158 pp.
- POURTOIS, J. P. y Desmet H. (1992), "Las dos tradiciones científicas", en Pourtois, Jean Pierre y Desmet, Huguette, Epistemología e instrumentación en Ciencias Humanas. Ed. Herder, Barcelona, pp. 23 -49.
- PRATT Fairchild, Henry (1984), Diccionario de Sociología. Traducción y revisión de T. Muñoz et al, Subtítulo (Sección de obras de Sociología), Ed. F. C. E. México. 111 ed. en Inglés, 1994, p. 300
- SANTILLANA (1997), Diccionario de las Ciencias de la Educación. Ed. Aula Santillana, México, pp. 574 -575, 577 y 642- 643.
- SCHAFF, Adam (1981), Historia y Verdad. Ensayo sobre la objetividad del conocimiento histórico, 5ª., Trad. Ignasi Vidal Sanfelio, Ed. Grijalbo, México pp.81-105.
- SECRETARÍA de Educación Pública (1992), Guía de Carreras. Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, México, pp. 7 -12.
- SKINNER, B. F. (1977), Ciencia y Conducta. Ed. Fontanella, Barcelona, pp. 24 -28 y 85 -96.

- STENHOUSE, Lawrence (1993), "La investigación como base de la enseñanza". Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins, Ed. Morata, Madrid, pp. 94 -123.
- TABA, Hilda (1976), Elaboración del curriculum. 2a ed., Ed Troquel, Buenos Aires, pp. 257- 278, 305- 321' 347- 352 y 537- 574.
- TAMAYO, B., Reyna Isabel (1990), "¿Qué es ser maestro?: Tres respuestas desde la teoría del Curriculum". Revista Pedagógica, No.14; UPN Sin. México, pp. 34 -39.
- TORRES Santomé, Jurjo (1994), Globalización e Interdisciplinariedad. El Curriculum Integrado. Ed. Morata, Madrid, pp. 36- 64 y 252 -254.
- TYLER, Ralph (1970), Principios básicos del currículo Ed. Troquel, Buenos Aires, Primera ed.1949, 136 pp.
- WADSWORTH, Barry J. (1991), "El desarrollo afectivo y la adolescencia", en. Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo. Ed. Diana, México, pp. 140 -1 55.
- WERTSCH, James v. (1988), Vigotsky y la formación social de la mente. Ed. Paidós. México, pp. 32- 44, 75- 78, 93- 97, 109- 121 y 194- 204.
- YURÉN Camarena, María Teresa (1995), Eticidad, valores sociales y educación. UPN, Colección de textos No.1, México, pp. 7- 21
- ZEMELMAN M. Hugo (1994), Propuesta metodológica para el estudio de sujetos sociales. Ed. Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México, México, pp. 4 - 19.