

Ángel Díaz Barriga

El docente y los
programas escolares
Lo institucional y lo didáctico

Colección Educación *superior* en América *Latina*

Director: Dr. Ángel Díaz Barriga

Investigador titular del
Centro de Estudios sobre la Universidad
(CESU), de la UNAM

Ediciones Pomares, S. A.

Barcelona — México

© 2005 Ediciones Pomares, S. A.
c/ María Aguiló, 88, 1º, 1.ª
08005 Barcelona
E-mail: edpomares@terra.es
Página web: <http://www.edpomares.com>
ISBN: 84-87682-64-2

Querida lectora, querido lector: Gracias por haber comprado este libro. Quisiéramos recordarle, sobre todo si es usted profesor/a o alumno/a, que hacer fotocopias de todas o algunas páginas de este volumen no sólo es ilegal, sino que además produce un efecto muy claro: dificulta a las editoriales pequeñas el seguir publicando este tipo de libros al disminuir sus ventas, y de ese modo empobrece el nivel cultural general de la edición en español. Tenga la seguridad de que, al gastar la pequeña cantidad de más que puede costarle el libro, está contribuyendo al desarrollo general de la edición en español y a iniciativas culturales como la presente, por lo que le quedamos agradecidos.

EL EDITOR

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo público.

Impresión y encuadernación: Formación Gráfica S. A. de C. V., Matamoros 112
Col. Raúl Romero, C. P. 57630, Cd. Nezahualcóyotl
Estado de México

En el discurso y en la realidad, la actividad docente sigue siendo muy importante para la sociedad. Contrariamente, en los hechos, las políticas educativas de la generación de las reformas mundiales desconfían del maestro, lo subestiman, lo consideran a lo sumo como un subprofesional..., le han reducido su salario en América Latina a un mínima expresión.

En ese contexto, promueven múltiples formas de evaluación, todas en sentido judicativo, no formativo e inducen a los docentes a realizar sólo aquello que sea reconocido en forma de puntos para una calificación.

El desaliento es enorme..., algunos han abandonado la profesión, muchos otros siguen en las aulas.

A ellos les dedico esta obra, como un testimonio a su labor, compromiso e inquietudes, buscando que sea un elemento que contribuya a la reflexión sobre su trabajo docente.

Prólogo a la edición mexicana

Desde principios de los años ochenta establecí que los programas escolares posibilitan una articulación entre el campo del currículum y el ámbito de la didáctica. Esta afirmación ha venido orientando los desarrollos conceptuales que he realizado sobre este tema. En el fondo, se trata de una trama que tiene un siglo de conformación y que en pocas ocasiones nos detenemos a dilucidar.

Varias cuestiones es necesario tener presente. En primer término, la conformación de la institución escolar que conocemos (la escuela del Estado nacional) fue el resultado de las legislaciones que se establecieron inicialmente en Europa a mediados del siglo XIX, por medio de las cuales se establecía la obligatoriedad, gratuidad y laicidad de la educación. Pero en el fondo se establecía el sistema educativo y se normaba su funcionamiento.

En ese contexto la didáctica desarrollada entre los siglos XVII y XVIII necesitaba de nuevas formulaciones. Pero la didáctica (una disciplina por antonomasia del y para el docente) concebía la tarea educativa como un acontecimiento que sucede al interior del aula, en una relación entre el maestro (en singular) y el alumno, sin tomar en consideración ningún otro elemento adicional. A ello habría que añadir la Revolución industrial desarrollada a lo largo del siglo XIX, que no sólo incorporaría la máquina para reemplazar la fuerza humana, sino que sería la base de la creación de ciudades en torno a la fábrica como centro de producción. Todo ello originó una serie de cambios radicales en la vida familiar y social.

La estructura epistémica de la didáctica no permitía (y probablemente-

te tampoco permite ahora) ofrecer una respuesta a esta situación. En parte por ello, los saberes didácticos, junto con los saberes pedagógicos, son ampliamente despreciados e ignorados en la actual era de reformas en pro de la calidad. Los especialistas vinculados a la política educativa festejan que en la actualidad se den a conocer los resultados que nuestros alumnos obtienen en las pruebas internacionales, nadie trabaja por entender qué significan esos resultados, ni mucho menos por establecer estrategias didácticas y pedagógicas, para modificar los sistemas de aprendizaje de los estudiantes. Es como si lleváramos un automóvil a un taller para que la computadora detectara electrónicamente sus fallas, y con ese reporte se fuera a un segundo taller a hacer lo mismo, y así a un tercero, cuarto, etc. Y como si el dueño del automóvil se extrañara de que en todos los talleres se detectara la misma falla. No basta con señalar la falla, es necesario identificar su origen y realizar acciones para eliminarla.

La didáctica no daba las respuestas que requería la educación del ser humano de cara a la industrialización y en el proceso de conformación de los sistemas educativos. Esta es la razón por la cual, en el marco del pragmatismo estadounidense se conforma una nueva disciplina (no un nuevo vocablo, pues este existía también desde el siglo XVI), el campo del currículum. Si la didáctica atendía los intereses del docente, el currículum se abocaría a analizar los intereses de la institución educativa (del sistema educativo y del sistema escolar). Reemplazaría los saberes del humanismo clásico y moderno que son la base del pensamiento didáctico, por saberes vinculados al pensamiento pragmático. Recordemos que Bobbit en el prólogo de su libro *The curriculum* (1918) planteaba una discusión entre un aprendizaje enciclopédico (sólo para saber) y un aprendizaje útil para resolver los problemas que a un ciudadano se le presentan en el mundo cotidiano, mientras que en el capítulo seis, el que denomina «construcción científica de un currículum», establece que cuando se quiere formar a un agrónomo, es necesario ir a preguntarles a los que contratan agrónomos para qué los contratan y, una vez que se tenga claro para qué se les contrata, entonces proceder a revisar si el proyecto de formación en los planes de estudios incluye esas habilidades.

De esta manera la teoría curricular responde a varios elementos: a) a una perspectiva pragmática de formar al hombre para ejercer su ciudadanía, para un desempeño democrático, para incorporarse al mundo del

trabajo y para el progreso personal y social; b) a la necesidad de la industrialización de formar al trabajador que tenga los conocimientos y habilidades que se requieren para un buen desempeño de su tarea, así como las actitudes que le permitan integrarse a un sistema productivo; y, c) a las exigencias de un sistema escolar en conformación para determinar un ordenamiento institucional de los contenidos que deben ser trabajados en diversos tramos de los planes de estudios, a un respeto de un conjunto de normas respecto al número de horas y días que deben estar los alumnos en la institución escolar, así como a la distribución de asignaturas que requieren ser trabajadas en el lapso de un curso. Así, desde el punto de vista epistémico, la teoría curricular responde a los intereses de la industrialización y del sistema educativo.

De esta manera, dos disciplinas educativas se excluyen mutuamente: la didáctica responde a las necesidades del docente y le permite formular estrategias para su trabajo en el aula, pero se preocupa por un aula que no se encuentra inscrita en un conjunto de relaciones sociales, mientras que la teoría curricular responde a las necesidades de los sistemas educativos, para impulsar un proyecto de formación desde una perspectiva nacional, o al menos institucional.

Sin embargo, en el mismo seno de la teoría curricular subyacen desde su conformación dos orientaciones: por un lado, una centrada en lo que genéricamente se ha reconocido como un currículum formal: la visión que tiene como eje la elaboración de planes y programas de escolares, cuyos representantes iniciales fueron Bobbit y Charter (*How make the currículum*, 1924), y posteriormente Táler (*Principios básicos para la elaboración del currículum*, 1970) y Taba (*Elaboración del currículum*, 1974). Por el otro lado, la perspectiva que suele denominarse de múltiples formas: currículum vivido, currículum como práctica, en el que se enfatiza que aquello que se formula en los planes y programas escolares no necesariamente se cumple en el aula. Pues en la interacción entre docentes y estudiantes se genera una dinámica que hace posible o real una propuesta curricular en un interjuego entre expectativas e intereses de ambos actores, entre condiciones de aprendizaje y repertorio de conocimientos y habilidades previos de los estudiantes. Este es el pensamiento inicial de Dewey, en su libro *El niño y el programa escolar* (1902) y, con posterioridad, de un conjunto de investigadores que indagan el currículum real bajo perspec

tivas de corte etnográfico. Ciertamente, la frontera con la didáctica se diluye en esta visión.

Pero más allá de esta situación clara en el campo del currículum, se encuentra otra perspectiva que, en mi opinión, no ha sido suficientemente explorada. Se trata del programa escolar como un elemento de articulación de las necesidades que subyacen en una propuesta curricular, esto es, de las necesidades de formación en la era industrial, en los procesos institucionales y en las demandas del sistema educativo, frente a las necesidades que emergen de la tarea docente. Esto es, del profesional de la educación que, en un momento determinado, si bien no selecciona el contenido, sí selecciona el momento y la forma como ese contenido puede ser trabajado en un contexto áulico específico, asumiendo la responsabilidad de lo que acontece en el mismo.

En el docente se hacen realidad (de forma conciente o no), las palabras de Comenio, el fundador de la didáctica, que señala que corresponde al profesor la dosificación de los contenidos buscando que estos sean claramente comprendidos por los alumnos e indicando que para ello cuenta con un instrumento profesional, específico del saber docente, que es el método, esto es, la construcción de estrategias de enseñanza, la organización de actividades de aprendizaje.

Lejos estamos de los planteamientos de una didáctica intuitiva que no contaba con los soportes que permitían una mejor explicación sobre los procesos de aprendizaje y sobre las dificultades conceptuales y epistémicas que significa trabajar los contenidos de diversas disciplinas. Lo que algunos autores denominan el mapa conceptual y, otros el orden lógico de una disciplina.

Pero también el propio docente y la política educativa han perdido la perspectiva de la profesión docente. El docente también ha perdido la concepción sobre su responsabilidad profesional, afectado por las deficiencias en su formación, agobiado por el desprecio que la política educativa tiene por lo pedagógico y lo didáctico (hoy se requieren expertos en elaboración de tests, expertos en planificación del sistema, evaluadores de escuelas de calidad, que apuestan por la medición de la calidad, no por el apoyo al trabajo cotidiano del docente en el aula); angustiado ante la pauperización del salario docente y los inventos de programas de evaluación del desempeño (carrera magisterial o programas de estímulos),

diseñados bajo la perspectiva de los programas *merit pay*, que inducen a los profesores a realizar todo aquello que es objeto de un puntaje en la evaluación, dejando de lado las tareas sustantivas de la responsabilidad docente. México, por ejemplo, es el único país en América Latina que, bajo la bandera de «abajo el teoricismo», no sólo eliminó de los planes de estudio de formación de profesores asignaturas como Teoría de la educación, Filosofía de la educación o Historia de la educación, sino que también concibió que se podía formar a un profesor alejando de su formación la didáctica, la psicología del aprendizaje y la psicología infantil, con el proyecto es formar un profesor empírico.

En este sentido, el docente no toma conciencia de que, desde el punto de vista de la sociología de las profesiones, la docencia, como cualquier otra profesión, tiene un cuerpo de saberes específico y una responsabilidad del aprendizaje ante quien es el beneficiario directo de sus servicios: el alumno en primer lugar, los padres de familia y la sociedad. En la actualidad, diversas propuestas didácticas postulan la concepción de que parte de la motivación de los estudiantes, del entusiasmo para aprender y del aprendizaje logrado, dependen tanto del entusiasmo del propio docente, como de las estrategias metodológicas que elija para cada caso.

Este es quizá otro de los méritos del planteamiento que ofrecemos en este texto. Requerimos que el docente recupere «su pasión por enseñar», que perciba que el espacio del aula es un espacio de autorrealización profesional y personal, que se encuentre dispuesto a enfrentar los retos de aprendizaje, de motivación, de formación que cada grupo escolar demanda. Que recuerde la pasión que sentía el primer día que llegó a un salón de clases como profesor, que rememore todos los cambios que buscaba imprimir a la educación, para hacer algo mejor de lo que habían realizado con él.

En este sentido el programa escolar es un instrumento idóneo para el trabajo docente. Es el lugar que posibilita una síntesis entre la perspectiva, las necesidades y los presupuestos del proyecto institucional expresado en el campo del currículum y de los propósitos, compromisos e intereses educativos y sociales que llevaron al docente a dedicarse a esta profesión.

Quienes postularon el currículum vivido o el currículum como práctica social, en la defensa de lo que sostenían, no percibieron que el problema era lograr una síntesis. Una síntesis entre una propuesta formal

para la formación en un curso escolar (indispensable y necesaria) y la realidad del espacio áulico. Realidad que es resultado de una interacción, en un contexto determinado de docentes y estudiantes, en el marco de una asignatura específica. Los teóricos del currículum vivido se abocaron a generar un desprecio por el currículum formal, con lo cual desorientaron al docente. No percibieron que el programa escolar se podría constituir en una anhelada síntesis.

En la redacción de este texto, pudimos reformular nuestro primer planteamiento al respecto, logrando una perspectiva que permite abrir la discusión sobre contenidos establecidos en los planes de estudio y al mismo tiempo adecuados a las múltiples realidades que sólo la experiencia docente puede reconocer.

El libro no resuelve todos los problemas que se enfrentan en la tarea educativa, pero habrá cumplido su función si, además de posibilitar una reflexión sobre la responsabilidad que tienen los profesores en el aprendizaje de sus estudiantes y promover un mejor tratamiento de los contenidos que deben ser abordados en el salón de clases, logra recuperar la persona del docente, coadyuva a que el docente perciba que su trabajo tiene sentido y que, aunque en este momento ni la sociedad, ni la política educativa reconozcan lo invaluable de su labor, recupere la pasión por enseñar, transmita en la relación pedagógica esta pasión a sus estudiantes. El libro es para los docentes; por ello recupera elementos de dos grandes educadores: Comenio y Freinet. Es una invitación a continuar por este sendero, es una esperanza de poder lograr una mejor educación.

ÁNGEL DÍAZ BARRIGA

Ciudad de México

Noviembre de 2005

Introducción

Tres intereses explican nuestro acercamiento al estudio sobre *El docente y los programas escolares* que abordamos en este texto. Dos de ellos se relacionan directamente con la temática a abordar, mientras que el tercero se desprende del significado personal que ha tenido nuestro acercamiento al ámbito de la didáctica y al campo curricular.

Así, un primer interés se desprende de una visión histórica sobre los programas de estudio en el ámbito de la didáctica, ya que esta temática tiene significado en el campo de la pedagogía a partir de nuestro siglo. Quizá la primera formulación en la concepción actual de los mismos es la que efectúa el «Comité sobre los Programas Escolares», creado en la década de los años veinte en Estados Unidos. Los modelos educativos previos no tienen ante sí este problema, en parte por que la estructuración del sistema educativo y la legislación que establece la obligatoriedad de la enseñanza sólo acontecen en Europa a mediados del siglo XIX. En este contexto, la pedagogía pragmática del siglo XX, frente a la estructuración del sistema educativo, el proceso de industrialización y la gestación del pragmatismo, inicia la sistematización de los programas de estudios.

Por otra parte, nuestro medio educativo está impregnado por la pedagogía alemana del siglo pasado, que se funde con planteamientos de origen positivista y de corte nacionalista y se constituye en el basamento de nuestro saber didáctico. Por esta razón, la temática de los programas de estudio cobra importancia tardía en América Latina; ésta se incorpora paulatinamente a partir de la industrialización, fomentada por el desarrollismo, después de la década de los años cincuenta, con una acentuación

en la importancia de su problemática a partir de los años setenta, a través de la incorporación de modelos de planificación educativa centrados en la determinación de objetivos de aprendizaje. Previamente, los programas eran una breve lista de temas, mientras que a partir de esa década se refieren a una vinculación entre una propuesta educativa expresada en el plan de estudios y su concreción metodológica en el aula escolar. Así, los modelos para estructurar programas empezaron a tener vigencia en nuestro medio.

Sin embargo, pese a la relevancia de esta problemática, hay poca investigación al respecto y prácticamente no se aborda el problema conceptual e histórico que subyace en las propuestas para estructurar los programas. Pero lo que se descuida es, fundamentalmente, el planteamiento de una metodología de diseño de programas, en parte por considerarla como producto de una racionalidad técnica. Sin embargo, el funcionamiento de las escuelas reclama la elaboración de programas y es necesario reconocer que un punto de vista histórico y conceptual permite superar las deficiencias de un pensamiento tecnocrático, de suerte que las propuestas para la elaboración de estos instrumentos se apoyen en perspectivas teórico-técnicas.

Como un segundo interés, reconocemos que en nuestras investigaciones sobre el tema hemos venido trabajando la hipótesis de dos modelos educativos en tensión en el ámbito de los programas de estudio: uno procede de los debates del siglo XIX (lo conceptualizamos como parte del de-bate que establece la didáctica), mientras que el otro tiene su origen en la conformación de la pedagogía pragmática del siglo XX (que devino en tecnocrática), particularmente expresada en los principios del manejo científico del trabajo, la concepción curricular, la teoría de objetivos de aprendizaje, la teoría de la evaluación educativa y la tecnología educativa. Y, recientemente, con la adopción del neoliberalismo en América Latina, expresado en una dimensión tecnocrático-productivista, que se apoya en la nueva versión empresarial denominada «círculos de calidad», «calidad total» y «excelencia».

No hay que olvidar que, por otra parte, la reflexión didáctica se centró en la formación del hombre integral. Herbart (en 1806) estableció que es peligroso que el ser humano tenga mucha instrucción y al mismo tiempo pierda el placer por lo estético. Sus preguntas centrales apuntan a

develar el sentido ético y social del ser humano, para definir las finalidades de la educación. Contrariamente, la pedagogía pragmática, y su posterior cara tecnocrática, tienen un corte eficientista y productivista. Lo importante es preparar al hombre para el empleo. Lundgren afirma que la orientación central de la educación en el siglo XX está dada por el problema del empleo.

Estas dos concepciones educativas básicas en los programas de estudio encuentran un ámbito privilegiado para manifestar sus tensiones. Máxime en cuanto que, en nuestro medio, la didáctica de corte netamente herbartiano influyó notoriamente en la conformación del pensamiento educativo (por ejemplo de Francisco Larroyo y Juan Montovani) y, por ende, en la formación de múltiples generaciones de profesionales de la educación, que hoy operan bajo el desconcierto y la resistencia frente a planteamientos modernizantes que dejan de lado una visión finalista del ser humano.

En tercer lugar, *Didáctica y currículum, cuyo subtítulo es Convergencias en los programas de estudio*, cumple diez años de haber sido editado. En ese texto realizamos un acercamiento de corte epistemológico y psicosocial al problema de los programas de estudio. Un balance que tiene un sustrato significativo en el pensamiento curricular y didáctico: esa aproximación nos permitió construir una serie de explicaciones y propuestas en relación con los programas, la tarea docente y la forma de evaluar. Así, la necesidad de nuevas formulaciones y problematizaciones se ha ido conformando paulatinamente en nuestro tratamiento del problema, de tal modo que nuestros interrogantes actuales profundizan en aquellos que abordamos previamente.

Abandonamos nuestra hipótesis inicial sobre el problema epistemológico subyacente a la conformación de programas, por considerar que no da cuenta de manera suficiente del conjunto de problemas que se abren en este ámbito. Mientras que en la actualidad damos mayor importancia a la comprensión histórica, al conflicto de «paradigmas», que adquiere una expresión específica en relación con los programas de estudio y al valor que tienen los sujetos de la educación, que son, finalmente, los que definen y significan su acción. A esta perspectiva subordinamos lo epistemológico.

Consideramos y reivindicamos el acercamiento conceptual a la pro-

blemática de los programas de estudio. La teoría puede ser considerada desde dos ángulos: como un intento de ordenar y proporcionar elementos comprensivos de una realidad, y como aquello que ilumina, para posibilitar cierto tipo de **comprensión** de determinado hecho. En ambos sentidos, la teoría se encuentra estrechamente vinculada con la realidad, o con lo que otros denominan «la práctica». En nuestro caso, reconocemos un trabajo docente de más de veinte años en el ámbito de la didáctica, realizando tareas con estudiantes de normales, licenciaturas y posgrados en educación, así como diversas intervenciones con profesores en ejercicio, o bien con funcionarios responsables de instituciones educativas. Nuestra acción directa y el conjunto de reflexiones surgidas en el contexto de un trabajo «en grupo» han sido un elemento privilegiado para construir un sistema de interrogantes y problematizaciones que buscamos abordar en este texto.

Por otra parte, consideramos que la elaboración conceptual que en este momento presentamos puede ayudar a una reflexión que ilumine la práctica educativa de múltiples docentes en América Latina. Lejos estamos de pensar nuestra propuesta o cualquier propuesta didáctica como una panacea, ya que la riqueza del acto educativo se encuentra en cada situación docente y en cada aula. Pero estimamos que todo concepto, incluido al mismo lenguaje, tiene como finalidad ordenar la realidad y posibilitar su comprensión: a esto denominamos iluminación. Cuestión que requiere, como Freinet reconocía, que cada docente identifique los problemas de su práctica educativa, busque una comprensión de los mismos y, sobre todo, genere estrategias didácticas propias. A esto lo hemos denominado «construir articulaciones teórico-técnicas», porque (no hay que engañarnos) para el trabajo docente se requieren técnicas originalmente formuladas y conceptualmente sustentadas.

De esta manera, no consideramos que exista una oposición entre las recientes formulaciones en el campo del currículum (tales como currículum oculto, currículum vivido o currículum en proceso) y nuestro enfoque: ambas aproximaciones son complementarias. La reivindicación de los aprendizajes no manifiestos, de lo cotidiano, de lo áulico como un proceso que se define en las múltiples interrelaciones entre sujetos, constituye la vida escolar misma, mientras que la reflexión conceptual ayuda a comprenderla y a orientarla. No se trata pues de descalificar o invalidar,

sino que se trata de sumar esfuerzos para construir alternativas al trabajo escolar.

El libro *El docente y los programas escolares* es el resultado de este conjunto de aspectos. Está elaborado desde la actividad docente y para docentes. Indudablemente, buscamos también que los especialistas e interesados en educación encuentren en el mismo afirmaciones y postulaciones que enriquezcan su comprensión y mirada educativa. Los temas que trabajamos los hemos organizado en seis capítulos.

En el primer capítulo efectuamos una disección de la conformación histórica de los programas de estudio. Nuestra aproximación parte de una revisión de la evolución de la didáctica y de un acercamiento a los planteamientos de la pedagogía pragmática y, en particular, a los temas vinculados con la problemática curricular. Desde nuestro punto de *vita*, la conformación de la pedagogía pragmática como efecto de la industrialización es un determinante específico en la elaboración técnico-conceptual del programa de estudios como ámbito de reflexión e *instrumentación* educativa.

En el siguiente capítulo, el segundo, se aborda un tema al que se le ha dedicado poca atención en el campo del currículum, y por ende de los programas: la dimensión institucional. Finalmente, tal como expresa Kliebard, la teoría curricular nace con un conjunto de compromisos burocráticos. Es en la esfera de la supervisión escolar y del «control» del desempeño de docentes y estudiantes en donde se estructuran los intereses fundamentales del campo del currículum, salvo quizás el acercamiento de Dewey en *El niño y el programa escolar*, en el que el tratamiento tiene como eje al estudiante como sujeto de la educación. De ahí que se produzca una tensión en el ámbito del currículum y de los programas entre los requerimientos de la institución educativa y las demandas del quehacer docente. Tensión que lleva a múltiples contradicciones y genera problemas de legitimidad, poder y desarrollo académico, en el tratamiento de los programas de estudio. En este capítulo se realiza un abordaje de tales cuestiones.

Por su parte, el capítulo tercero se orienta hacia un análisis de las estructuras que pueden tener los programas de estudio, de acuerdo con las distintas funciones que cumplen en el ámbito escolar. Es una traducción al ámbito técnico de problemas de orden institucional y de orden peda-

gógico. En él se tratan de preservar de distinta forma los intereses de ambas dimensiones, pero se busca fundamentalmente recuperar el programa para el docente. La pedagogía pragmática y los procesos de institucionalización de los programas han generado que el docente sea visto solamente como un ejecutor de programas, situación que cancela el sentido de su práctica profesional y su misma dimensión intelectual. Por estas razones se proponen tres tipos diferenciados de programas: el del plan de estudios, el de academias o cuerpos docentes y el de cada docente. Este tipo de reflexión educativa recupera, paradójicamente, tanto la tradición en el ámbito de la didáctica, que confiere un papel significativo a los docentes, como las reflexiones en el ámbito de la educación de los planteamientos alternativos a la perspectiva curricular.

El capítulo cuarto tiene como finalidad analizar el problema del orden y la secuencia en los contenidos, así como el sentido educativo del mismo. La selección y organización del contenido siguen siendo temas básicos en el tratamiento didáctico de los problemas de la enseñanza; sin embargo, estamos aún lejos de tener un planteamiento que resuelva la magnitud de esta problemática. El desarrollo del conocimiento, la generación de explicaciones diversas sobre los procesos de construcción, elaboración o adquisición del mismo y la integración de las series de conocimientos que reclama la realidad, constituyen nudos sobre los que hay que trabajar.

En quinto lugar, hacemos una minuciosa aproximación al problema del método. Innegablemente, éste es un elemento central para el desempeño docente. Sin embargo, su tratamiento en los textos de la didáctica lo recupera en su forma más rígida, a semejanza de los diversos manuales de investigación. La variedad de las propuestas metodológicas pierde su riqueza en tales planteamientos; es más, queda destruido el sentido lúdico y creativo del método en la enseñanza. El método se relaciona con los contenidos, con las condiciones particulares de una institución educativa e, incluso, con las mismas determinaciones de la política y administración escolar, mientras que su riqueza se encuentra en la forma como el docente construya su propuesta metodológica desde una pasión por la educación y en la identificación de los problemas que tiene la actividad en el aula. Sensibilidad, pasión, experiencia y formación conceptual son ingredientes para una propuesta metodológica en la que se recupere la «imagi-

nación creadora» de los docentes, o de docentes y alumnos si puede ser el caso, para la conformación de una alternativa real de educación. Sobre estos cuatro ejes gira la reflexión conceptual en este capítulo.

Finalmente, y como capítulo seis, se abordan los problemas derivados de la evaluación del aprendizaje. En particular, se realiza un acotamiento desde la perspectiva del examen, dado que en nuestro medio sigue constituyendo una forma particular de realizar las tareas de evaluación. Nuestro intento, en este caso, consiste en buscar otra forma de articulación de la temática que permita ir más allá de la que hemos abierto en otras aproximaciones al tema. Simultáneamente, procuramos presentar un tipo de redacción que facilite la síntesis de la producción relacionada con la cuestión.

Desde nuestro punto de vista, este material retorna a una serie de temas clásicos en la educación y les da un tratamiento diverso; con ello buscamos influir en la concepción que tengan los docentes y especialistas en educación sobre algunos aspectos vinculados con los programas y, al mismo tiempo, colaborar en la realización de actividades diferentes en el ámbito escolar.

1. La conformación de planes y programas de estudio en la pedagogía del siglo XX

Apuntes históricos

La elaboración y ejecución de planes y programas de estudio constituye uno de los conflictos más actuales de las instituciones educativas en general y muy especialmente en el ámbito de la educación superior.

A través de los planes y de los programas, la institución educativa establece una propuesta de formación. Estos instrumentos han adquirido una relevancia particular (en ocasiones exagerada) en la complejidad de la escuela actual. Por ello, es necesario considerar cómo ha evolucionado históricamente la concepción y la estructura de tales instrumentos.

En sentido estricto, la estructuración de temáticas en los planes y programas educativos es el resultado de la conformación del sistema escolar bajo la responsabilidad del Estado nacional.

Desde esta óptica, podemos observar cómo el desarrollo de ciertos problemas educacionales se produjo a partir de las condiciones histórico-sociales que los fueron determinando.

Es necesario también analizar la manera como la propuesta de planes y programas de estudio afecta a las relaciones institucionales, al «oficializar» el sistema de enseñanza de una escuela, por una parte, y al concebir de determinada forma el papel del docente, por la otra.

El objeto de este capítulo es presentar una serie de puntos de conflicto y discusión vinculados con el origen de una teoría y práctica de elaboración de planes y programas, abriendo diversas pistas de reflexión.

La educación formal sólo pudo ser organizada en tanto que se solidificaron los Estados nacionales, y dejó de ser el privilegio de los grupos que podían adquirirla (nobleza) o promoverla (escuelas parroquiales), para convertirse en un derecho de los ciudadanos. Derecho que garantiza el Estado nacional al asumir la responsabilidad de la educación como un bien de carácter público.

Las leyes que establecieron la obligatoriedad y gratuidad de la educación pública surgieron en el siglo XX. También podríamos afirmar que la organización del sistema educativo, tal como ahora se conoce a nivel internacional, se realiza en el siglo XIX.¹

Hasta finales del siglo XIX no se promulgan de modo general leyes que obliguen a la escolarización elemental obligatoria (en Europa, Australia, Gran Bretaña y Estados Unidos) y hasta mediados de ese siglo no se consigue poner en práctica la escolarización primaria obligatoria²

El surgimiento de la concepción pragmática

Así, la conformación de los sistemas educativos es el antecedente indispensable para entender el papel que poseen en la actualidad los planes y programas educativos. Hay que tener en cuenta, además, el conjunto de procesos desarrollados en Estados Unidos a lo largo del siglo, para poder comprender el rol que **representaron** esos instrumentos en una nueva dimensión pedagógica: la evolución de lo social en torno del concepto de eficiencia; la generación de un pensamiento global de corte pragmático que paulatinamente devino en tecnocrático; la asunción de un buen número de valoraciones ligadas a la noción de progreso, y la trasposición a lo educacional de una serie de conceptos y representaciones vinculadas

1. En el caso mexicano, esta conformación ya se encuentra en la Constitución promulgada por el presidente Juárez, pero la estructuración definitiva del sistema educativo se logra a partir de la organización de la escuela secundaria, a cargo del profesor Moisés Saenz, en los años posteriores a la Revolución Mexicana.

2. S. Kemmis (1988), *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Morata, Madrid, pág. 48.

con la fábrica, que generaron presiones para modificar tanto las prácticas como las ideas.

Con la industrialización creciente, la urbanización y la emigración europea al Nuevo Mundo, cambiaron las demandas sobre la educación pública ... [ésta] debía calificar a los ciudadanos, una calificación que estaba relacionada parcialmente a las demandas de habilidades sociales básicas y parcialmente a las demandas de la vida laboral ..., la educación pública se expandió en una dirección pragmática. La educación está cada vez más ligada con la vida laboral y con el mercado de trabajo.³

El eje de la relación pedagógica se modificó drásticamente en ese siglo. Educar para el empleo se convirtió en la finalidad central de la educación. Se trata de capacitar, a través de la acción educativa, para las habilidades técnico-profesionales y el aprendizaje de actitudes exigidas por los empleadores,⁴ lo que en diversos trabajos hemos denominado la gestación de una pedagogía industrial,⁵ con carácter unidimensional⁶ (esto es, atender sólo a una dimensión productiva humana: aquélla que puede ser remunerada), y que, en sentido estricto, podríamos definir como pedagogía pragmática o científica.

El debate acerca de la finalidad de la educación es una cuestión nodal en la historia del pensamiento educativo. Herbart ya enfatizaba en el siglo XIX la necesidad de atender a múltiples finalidades⁷ en la educación,

3. U. Lundgren (1983), «Producción y reproducción social como contexto para la teorización curricular», en *Journal of Curriculum Studies*, núm 2, vol. 15, págs. 143-154.

4. Diversos historiadores estadounidenses explican cómo en su país, un problema central en el debate educativo de este siglo radica en las actitudes que se exige que sean promovidas a través de la educación. Cfr. L. Cremin (1962), *La transformación de la escuela*, OMEBA, Buenos Aires.

5. A. Díaz Barriga (1986), «Los orígenes de la problemática curricular», en *Cuadernos del CESU*, núm. 4, CESU (UNAM), México.

6. A. Díaz Barriga (1990), *Currículum y evaluación escolar*, Reu-Aique-Ideas, Buenos Aires. Bajo esta denominación intentamos parafrasear el concepto de unidimensionalidad que expone Marcuse.

7. Éste es el sentido del primer tratado sistemático sobre la pedagogía de Herbart titulado *Pedagogía general (1806)*, derivada del fin de la educación.

dado el carácter específico del ser humano y del proceso de la formación del ciudadano. Ya en el siglo XX, John Dewey realiza en Estados Unidos una serie de postulaciones sobre la finalidad democrática inherente al acto educativo. Dewey enfatiza la necesidad de modificar el concepto que se tiene de democracia y considera que la escuela es un espacio privilegiado para formar en ella. Por su parte, Durkheim plantea, desde la perspectiva de la socialización, un conjunto de finalidades vinculadas con el individuo y la sociedad.

Sin embargo, la pedagogía pragmática (aunque explícitamente se manifiesta abierta a múltiples valores respecto de la educación) fue imponiendo en los hechos la perspectiva del empleo como el eje central de la tarea educativa. Podríamos afirmar que la pedagogía pragmática fue el caldo de cultivo para la gestación de un pensamiento pedagógico tecnocrático,⁸ centro del pensamiento educativo dominante gestado en Estados Unidos y difundido en América Latina bajo el rubro de pedagogía científica a partir de los años cincuenta: «La relación entre la educación y el trabajo es el elemento central en la imagen de la educación que se estableció durante este siglo».⁹ En este contexto, se estructuró el sentido actual de los planes y programas de estudio. A través de ellos se buscó establecer un tipo de contenido y de práctica educativa que tendiera a lo unitario. Se intentó uniformar lo que compete ser enseñado en el transcurso de una experiencia escolar, a la vez que se buscó establecer un conjunto de condiciones para «garantizar» la experiencia de aprendizaje idéntica en los sujetos de la educación. La finalidad de la educación quedó reducida a «lograr ciertas metas comportamentales». Es interesante que para Tyler la educación sea esto: «la modificación de conductas»,¹⁰ lo cual refleja ya la presencia de un pensamiento totalmente tecnocrático.

8. Bajo otro concepto desarrollamos esta idea a principios de los años ochenta; se puede atender en el primer capítulo de *Didáctica y currículum*, Nuevomar, México, 1984. En realidad, la tecnologización del pensamiento educativo se manifiesta claramente con la aparición del libro de Skinner, *Tecnología de la enseñanza*, y posteriormente en los textos de Bloom, Mager, Gagné, Briggs, etcétera.

9. U. Lundgren, *op. cit.*

10. R. Tyler (1971), *Principios básicos del currículum*, Troquel, Buenos Aires. El reduccionismo de esta concepción conductual puede mostrarse constatando la concepción que de educación tienen Dewey, Durkheim o Herbart.

Esta visión, que pretende una práctica unitaria de docentes y alumnos en relación con los planes y programas de estudio, origina una serie de conflictos dentro de las instituciones educativas. En primer lugar, responde a un intento por despojar al docente de la dimensión intelectual de su trabajo. Se lo considera como un operario en la línea de producción; su tarea consiste en aplicar aquello que unos especialistas han hecho. Esta condición de ejecutante de diversas propuestas implica, en sí misma, elementos de alienación de la práctica docente y del propio maestro como persona. En ocasiones, el docente evidencia esta enajenación cuando manifiesta a sus estudiantes que su tarea es «cumplir con el programa», que desconoce el motivo por el que se incorporaron determinados temas, que no sabe qué utilidad o aplicación pueda tener el aprendizaje de determinados contenidos.

En esta situación, las propuestas educativas que emanan de la pedagogía pragmática tienen una visión totalmente antitética respecto de la valoración que otras propuestas pedagógicas hacen del maestro, fundamentalmente las que proceden del liberalismo y del racionalismo, donde el docente es considerado como un intelectual que convoca a un saber, cuya tarea es estimular ese deseo de saber. Para la pedagogía pragmática, en cambio, el enseñante es fundamentalmente un ejecutante y un cumplidor de programas.

De hecho, para entender parte de la problemática que se genera en la concepción pragmática de los planes y programas de estudio, es necesario efectuar previamente una disección histórica que nos permita evaluar cómo las diversas pedagogías abordan la formación, el aprendizaje, los contenidos, los métodos, los roles tanto del docente como del alumno, y el proceso institucional. La discusión sobre planes y programas de estudio refleja viejas aspiraciones de una veta del pensamiento didáctico.¹¹ Así, por ejemplo, observamos que la obsesión con la que se conforma el pensamiento didáctico en el siglo XVII (encontrar un orden univer-

11. Esto implica considerar que, en el proceso de conformación de una disciplina (en nuestro caso la didáctica) se estructuran no sólo un conjunto de proposiciones y afirmaciones, sino el conjunto de temáticas básicas que constituyen el núcleo fundante de problemas a los cuales se retorna permanentemente en las diversas propuestas que se realizan.

sal y único para la enseñanza)¹² se cumple prácticamente, de manera cabal, en el contexto de la pedagogía pragmática. Con la tecnocratización de este pensamiento educativo, y su expresión grandilocuente mediante la tecnología de la educación, ese orden diminuto en torno a la promoción de comportamientos segmentados en la escuela aparece universal y científico.

La noción de «programas de estudio»

No habría que olvidar las contradicciones que surgen entre esta propuesta educativa derivada del pragmatismo y las que la precedieron, apoyadas en el liberalismo, respecto de las finalidades de la educación, así como en relación con el papel que asignan a la técnica. La concepción que tenemos en nuestros días respecto de los planes y programas de estudio es propia del siglo XX.

Gestadas en el contexto de la pedagogía estadounidense de ese siglo, las técnicas básicas y la estructura de esos instrumentos se encuentran inicialmente configuradas en el ensayo de John Dewey, *El niño y el programa escolar* (1902),¹³ así como en el libro de Franklin Bobbit, *The curriculum* (1918)¹⁴ y, posteriormente, en la «Declaración del Comité de la

12. Esta premisa del pensamiento de Comenio es muy reiterativa en su *Didáctica Magna*. Aparece con expresiones tales como: «De modo evidente se demuestra aquí que todas las cosas dependen de un único orden. No requiere otra cosa el arte de enseñar que una ingeniosa disposición del tiempo, los objetos y el método. Intentemos, pues, en nombre del Altísimo, dar a las escuelas una organización que responda al modelo del reloj». «Haya un solo y mismo método para enseñar las ciencias y el mismo para todas las artes; uno solo e idéntico para todas las lenguas. En cada escuela se siga el mismo orden y procedimientos en todos los ejercicios.» (Véase *Didáctica Magna*, Ediciones Porrúa, México, 1970, págs. 51 y 81, respectivamente.)

13. J. Dewey (1902), *The child and the curriculum*, Chicago. (*El niño y el programa escolar*, Losada, Buenos Aires, 1945.)

14. Sobre este aspecto tenemos que todavía falta el análisis de otros textos del propio Bobbit, y el elaborado posteriormente por Charter en 1924. Existe una reedición facsimilar del texto original de Bobbit de 1918, editada por Houghton Mifflin Co., Nueva York, 1971.

Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación» (1926), presentada bajo el título de *El nuevo programa escolar*.¹⁵

Por esta razón consideramos un error atribuir a las pedagogías anteriores al momento que describimos la noción de programas de estudio.

Se sabe que en las escuelas de la Compañía de Jesús se estableció hacia finales del siglo XVI, la *Ratio atque institutio studiorum atque societatis Jesu*, que era «más un esquema de estudios que una tabla secuencial de contenidos»;¹⁶ al decir de Durkheim¹⁷ esta *ratio studiorum* tenía la finalidad de concentrar a los mejores alumnos de la Compañía en París. La única versión que hemos encontrado en castellano de esta *ratio Studiorum*¹⁸ reproduce solamente la segunda parte del documento (que corresponde al «Método de los estudios inferiores de la Compañía de Jesús») en el que aborda en particular la enseñanza de la gramática y un conjunto de normas referidas a los exámenes. La primera parte expone algunos temas centrados fundamentalmente en los profesores (profesor de sagrada escritura, profesor de hebreo, profesor de moral, etc.), lo cual permite inferir que no se trata propiamente de un plan o programa de estudios, en el sentido de nuestro siglo.

En el siglo XVII, Comenio utiliza el término «plan de estudios» para establecer, como un señalamiento amplio, el conjunto de temas a trabajar en el sistema escolar. Veamos algunos ejemplos:

El fin y objeto de la escuela común es que toda la juventud entre los seis y los doce años se instruya en todo aquello cuya utilidad abarca la vida entera esto es:

15. La Declaración fue publicada inicialmente en el *25 Year Book* de la National Society for the Study of Education. Editorial Losada la tradujo al español en 1944, bajo el título mencionado. Integran el equipo que hace esta declaración: Bagley, Bosner, Kilpatrick, Bobbit, Counts, Judd, Coutis, Horn y Works, representando a sus respectivas universidades.

16. S. Kemmis, *op. cit.*, pág. 31.

17. E. Durkheim (1986), *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, La Piqueta, Madrid.

18. C. Labrador *et al.* (1986), *La ratio studiorum de los jesuitas*, traducción al castellano, introducción histórica y temática, Universidad Pontificia Comillas, Madrid.

Leer con facilidad y expedición el idioma propio, ya impreso, ya manuscrito.

Escribir, primero despacio; luego más aprisa, y por último con propiedad. Medir, con arreglo al arte, longitudes, latitudes, distancias...

Bosquejo de Escuela Latina: Si los adolescentes pasan por todas las clases llegarán a ser:

Gramáticos: capaces de expresar los conceptos de todas las cosas, con perfección en idioma patrio y en latín...

Dialécticos: peritos en definir con exactitud, hacer distinciones, exponer argumentos y resolverlos.

Retóricos u oradores aptos para hablar con elegancia de cualquier materia.¹⁹

En este sentido, es un total error sostener que en la escuela tradicional «el profesor recibe ya hechos los programas, que hacerlos es responsabilidad que no le compete ... Con frecuencia, el profesor usa temarios que copia de índices de libros».²⁰ Sencillamente, debemos entender que, en la conformación de lo que se puede denominar «la escuela tradicional» (siglos XVII a XIX), el problema de los planes de estudio es considerado, desde la didáctica, como una propuesta de temas muy amplios a desarrollar en el transcurso de una etapa académica?²¹ En cuanto a la noción de programas de estudio, estamos obligados a concluir que no existe, en parte porque las grandes reflexiones acerca de la didáctica se dan antes de que se conformen los sistemas educativos y se establezcan las leyes sobre la obligatoriedad de la enseñanza, y, en parte, porque desde este pensamiento didáctico se establece la función intelectual del docente como una función insustituible.

De hecho, el modelo didáctico que existió incluso antes de la conformación de la escuela tradicional es el del profesor que convoca a la rela-

19. J. A. Comenio, *op. cit.*, págs. 167 y 173.

20. P. Morán (1986), «Instrumentación didáctica», en M. Panzsa *et al.*, *Fundamentación didáctica*, Gernika, México, pág. 159.

21. Esto permite explicar una práctica que aún se observa en algunos profesores de filosofía, cuando plantean al principio de su curso que su programa es *Fenomenología del espíritu*, de Hegel.

ción pedagógica a partir de su saber. El alumno asiste a clase a partir del deseo de saber que provoca la intelectualidad docente. Este modelo lo encontramos en la relación de Sócrates con sus discípulos en la Grecia antigua o en la relación de Abelardo con sus estudiantes en París en el siglo XII

La conformación del sistema educativo promediando el siglo XIX impuso otras exigencias a la pedagogía. El enfrentamiento de las mismas llevó a desarrollar una concepción cada vez más burocrática de la enseñanza. Esto explica la aparición de la calificación y posteriormente la de los programas de estudio.

En el caso de la calificación, Giner de los Ríos²² cita cómo un profesor de la Universidad de Oxford se quejaba en 1840 de que los alumnos y maestros, a partir de la calificación, habían perdido el placer de aprender y enseñar respectivamente. A su vez Hernández Ruiz expresa textualmente:

Soy testigo personal de que en España los maestros gozábamos en la década del 20 al 30 de una absoluta libertad en la disposición y desarrollo de nuestro trabajo, pues no se nos imponían programas oficiales de ninguna especie y estaban legalmente prohibidos los exámenes de promoción.

Nosotros mismos elaborábamos los programas de cada curso a la vista de un plan nacional que cabía en una hoja de papel de fumar y los inspectores los revisaban con nosotros en función de los resultados. Es justamente a partir de 1939 cuando se inician los planes cerrados: planes nacionales estrictamente obligatorios y herméticamente cerrados; programas inmensos y detalladamente circunstanciados; subordinación de maestros y alumnos a concepciones abstractas de origen burocrático garantizadas por exámenes; pruebas de tuerca y tornillo, es decir, con respuestas ajustadas a una clave (catequísticas).²³

22. Giner de los Ríos (1906), *Pedagogía universitaria*.

23. Es necesario tener presente que el profesor Santiago Hernández Ruiz se radicó en México a partir de la instauración del franquismo en España. Su concepción de la educación muestra una crítica muy lúcida y temprana con respecto al desarrollo de la pedagogía pragmática. *Cfr. Didáctica general*, Fernández Editores, México, 1972, pág. 129.

La pedagogía de control y los objetivos conductuales

Así, frente a una pedagogía centrada en la intelectualidad del maestro, ²⁴ se fue gestando una concepción educativa de corte burocrático-administrativo, centrada en la supervisión y en el control de lo que realizan maestros y alumnos. La búsqueda del orden en la didáctica devino, de esta manera, en una pedagogía del control de fuerte inspiración administrativa. De hecho, diversos autores estadounidenses ²⁵ reconocen que la pedagogía pragmática se inspira sustantivamente en el taylorismo, propio de la industrialización de ese país.

La incorporación de la visión de la administración científica del trabajo, ya en este siglo, trajo consigo la aplicación de los principios básicos de la administración, que se volcaron sobre la elaboración de planes y programas de estudios. Los principios que básicamente impactaron esta cuestión son:

- a) División técnica del trabajo a partir de la segmentación del mismo.
- b) Establecimiento de jerarquías para el funcionamiento del sistema.
- c) Control de tiempos y movimientos.

Los dos primeros principios se concretan en el establecimiento de especialistas para la elaboración de los planes y programas, y en la segmentación de la propia tarea docente. Esta deja de ser una actividad relativamente integrada para subsumirse en una multitud de especialistas que se abocan a diversas partes de la misma: unos hacen la programación, otros diseñan los sistemas de acreditación y a los docentes les compete cumplir con las rutinas que señala el programa escolar. El ensayo de Keller, *Goodby teacher*, ²⁶ significa, ya en la década de los años setenta, el cierre de este pensamiento administrativo. Su lógica se puede leer como sigue: «Maes-

24. Ésta es otra forma de entender la escuela tradicional, en tanto se afirma que responde a una pedagogía centrada en el maestro. Nosotros enfatizamos la dimensión intelectual del docente como base sustantiva de esta tarea.

25. Entre los autores de Harvard se encuentran, fundamentalmente: Bowles, Gintis y Carnoy; entre los de Miami-Oxford: Giroux y McLaren, y entre los de Wisconsin, Apple.

26. F. Keller (1974), *El control de la conducta humana*, Trillas, México.

tro, la línea de producción ya no lo necesita; tenemos máquinas que cubren su función». Simultáneamente, el problema de la jerarquía es básico en este punto para determinar quién hace el plan y el programa, quién lo aprueba y sobre todo a quién compete ejecutarlo. Los límites del maestro en esta concepción quedaron claramente definidos. Así, ya en 1926, la Declaración expresaba:

Por la preparación actual de los maestros, por los programas recargados, por las clases numerosas y la falta de facilidades para la investigación, será necesario utilizar personas especialmente preparadas y experimentadas en el estudio de la sociedad y de la niñez para organizar actividades, lecturas y ejercicios sugestivos. La tarea de redactar programas requiere de especial preparación. ²⁷

El control de tiempos y movimientos, clave en la eficiencia administrativa, se tradujo en los planes y programas como el establecimiento de ciertos «estándares», expresados en cantidad de conductas adquiridas por los alumnos. Se estableció de este modo el concepto objetivo conductual, cuestión que deformó el problema de los fines y metas de la educación.

Desde principios de siglo, varios psicólogos se dieron a la tarea de construir objetivos conductuales para los diversos grados escolares y para las diversas materias. Los planes y programas fueron pensados para ser cumplidos. Taylor establecía que «el hombre es un haragán, a menos que se lo vigile». ²⁸ Esta concepción de control se traducirá *a posteriori* en las medidas iniciales para supervisar el cumplimiento de los programas. Nuevamente podemos observar en la Declaración cómo se establece un mecanismo claro para ello, así como los fundamentos de dicho control:

Una de las formas más fructíferas de controlar los programas es la medición por exámenes y tests o pruebas uniformadas. Los maestros y alumnos trabajarán inevitablemente para los elementos representados en los instrumentos en los cuales se mide su éxito. ²⁹

27. W. Kilpatrick, *op. cit.*, pág. 25.

28. Taylor (1982), *Principios de administración*, Herrero, México (edición original de 1910).

29. W. Kilpatrick, *op. cit.*, pág. 32.

Hasta aquí hemos intentado mostrar la génesis de la perspectiva actual de planes y programas de estudio y su vinculación con el proceso de industrialización estadounidense. Cómo, al nacer a partir del énfasis en los aspectos administrativos, esta perspectiva orilla la dinámica burocrática, pero, a la vez, es contraria a otras concepciones sobre el rol docente y cómo, en particular, niega la dimensión intelectual del trabajo docente.

Sin embargo, a partir del desarrollo de la pedagogía pragmática, la necesidad de construir planes y programas de estudio se convierte en una exigencia institucional. Los retos para pensar propuestas adecuadas para tales instrumentos se mueven dentro de esta racionalidad. De ahí, que se puedan efectuar propuestas alternativas; de ahí los límites de tales propuestas.

2. Docentes, programas de estudio e institución

¿Instrumentos normativos o de orientación?

Los planes y programas de estudio responden a múltiples intereses y sentidos. La institucionalización de la escuela fue exigiendo que poco a poco se detallaran con mayor precisión dichos instrumentos. Y de este proceso, que se verifica en el siglo XX, se derivaron varias concepciones sobre el sentido institucional de los mismos: mientras que para unas instituciones los planes y programas de estudio son la norma a cumplir, para otras sólo constituyen una orientación.

La teoría de planes y programas, que se gestó en el pragmatismo estadounidense y devino paulatinamente un pensamiento tecnocrático-normativo, se opone a las concepciones habituales que tiene el docente en relación con su trabajo educativo, y produce un efecto de «*shock*» con respecto a sus prácticas habituales. Pero es sólo desde el siglo XX que se puede pensar en la existencia de planes y programas como los concebimos en este momento, ya que las pedagogías anteriores no recurrieron a tales postulaciones. Los planes y programas obedecen a múltiples dinámicas; se destacan las burocrático-administrativas, en donde aparecen como un elemento indispensable para estructurar el funcionamiento de la escuela, lo que paulatinamente va dando lugar a una visión administrativa de los mismos y deja de lado el proceso académico que subyace en ellos. En el fondo, se trata de dos modelos educativos enfrentados en su concepción básica.

La adopción de esta perspectiva en América Latina data de los años setenta¹ y crea un conjunto de problemas en el ámbito de las instituciones educativas, al mismo tiempo que constituye un enfrentamiento con las prácticas habituales de maestros y alumnos.

La institucionalidad de los planes y programas de estudio deviene en primer lugar de la aprobación de las autoridades educativas y de las correspondientes instancias de gobierno. Esta institucionalidad origina que los planes y programas sean aprobados por organismos centrales y que, por lo tanto, se los considere legalmente obligatorios. Tal situación ubica el debate en el ámbito de lo burocrático y administrativo, y se constituye en una fuente de tensión entre los procesos de institucionalización de planes y programas y los procesos académicos que pudieran ser gestados en relación con los mismos. De esta manera, el proceso de aprobación e implantación de un plan de estudios se mueve en tres esferas diferentes:

- a) La burocrático-administrativa.
- b) La académica.
- c) La del poder.

Cada una de estas esferas visualiza el sentido y valor de los planes y programas de acuerdo con intereses muy específicos.

La esfera burocrática

En la esfera burocrático-administrativa, estos instrumentos son vistos como las grandes orientaciones del trabajo pedagógico. En ocasiones, son pensadas en función de lo mínimo que se debe cumplir en un curso y sirven inicialmente a la institución como elemento central para planificar qué cursos se deben abrir, qué tipo de maestros se pueden asignar a los mismos, en qué secuencia se pueden llevar las asignaturas, etc. Ya en este punto, esas grandes orientaciones son completamente prescriptivas.

L. En otro trabajo hemos conformado una serie de hipótesis para explicar esta difusión. Cfr. A. Díaz Barriga (1970), «La evolución del pensamiento curricular en México, 1970-1983», en *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, Centro de Estudios Educativos, México.

En otro nivel, las instituciones educativas visualizan de manera diversa el sentido de planes y programas de estudio. Para algunas son la norma a seguir, para otras sólo orientaciones globales. Cuando se considera que son la norma a seguir, se pone en funcionamiento un conjunto de mecanismos que pretenden garantizar que todos los maestros cumplan, al mismo ritmo, el programa escolar. Éste es el sentido de la creación de los exámenes nacionales estandarizados, de la solicitud de que el maestro consigne con su firma de la sesión de trabajo los objetivos que va a cumplir e, incluso, de la asignación de algunas tareas a los inspectores. En algunas instituciones educativas, los planes y programas son elaborados por instancias centrales (Direcciones generales), en ocasiones totalmente independientes de la misma institución. Esta situación origina que los diseñadores no necesariamente dominen la especificidad de cada temática ni las condiciones institucionales particulares en las que dicho programa se llevará a cabo. En tales planificaciones existe una tendencia a efectuar generalizaciones que ofrecen muchas dificultades para ser puestas en práctica.

Cuando se considera, en cambio, que los programas son orientaciones globales, se busca que el maestro o el grupo de maestros pueda acceder a efectuar un conjunto de propuestas e interpretaciones sobre un programa común. En algunas instituciones, sobre todo universidades públicas, se considera una obligación del profesor elaborar su propio programa de estudios. Hay pocas instituciones que entiendan el programa como resultado de un trabajo colectivo, en el que los maestros debatan y construyan su propia propuesta.

Indudablemente, sobre estos dos aspectos existe una polémica y una toma de posición relativamente clara y fuerte. Sin embargo, su resolución no deja de darse dentro de los límites que la administración educativa establece. Se me ocurren a este respecto dos reflexiones muy importantes.

La primera radica en lo que recientemente ha establecido Bourdieu² acerca del tratamiento de los contenidos, al sugerir que, conforme se avance en el sistema educativo, exista una mayor libertad para ajustar las

2. P. Bourdieu (1990), «Los contenidos», en *Revista Universidad Futura*, Universidad Autónoma Metropolitana-Atzacapozalco, México.

temáticas a trabajar a las condiciones de los alumnos, a los procesos de investigación de cada docente y a los avances de la ciencia y la tecnología. Bourdieu es muy enfático al respecto: cada inclusión de un nuevo tema implica la exclusión de otro. La segunda permite visualizar cómo este elemento universalizante de la pedagogía pragmática constituye un «*shock*» en relación con la pedagogía básica que orientó (en México) el trabajo de los docentes con planes y programas de estudio según un modelo históricamente conformado por elementos de muy disímil procedencia, como el liberalismo, el idealismo y el nacionalismo.

Tendríamos que reconocer que los principios de libertad de cátedra, que llevaron a sostener la importancia de la crítica y del libre examen de las ideas, fueron constitutivos de la formación de la pedagogía en la universidad mexicana. A la vez, la revolución de la década del diez fue propulsora de un conjunto de vetas de pensamiento nacionalista, que tuvieron una amplia expresión en el ámbito educativo. En esta perspectiva se reivindica la función intelectual y social del maestro. El programa de estudios, en particular, es concebido como un espacio propio del educador, espacio que define a partir de su concepción amplia del mundo, de la sociedad y de su desarrollo intelectual. Y, finalmente, no podemos dejar de mencionar que, aun dentro de la perspectiva generada por la pedagogía pragmática, el rol del docente respecto de los programas difiere entre estadounidenses y británicos. Así lo postula Stenhouse cuando sostiene: «En Estados Unidos y en Suecia la esfera administrativa es considerada de un modo distinto a como se hace tradicionalmente en Gran Bretaña. Dentro del sistema británico las decisiones correspondientes al mejoramiento del curso, identificación de los avances y carencias de los alumnos y juicio sobre la calidad del sistema educativo y de los docentes, son tradicionalmente consideradas como competencia de los profesores... En Estados Unidos, los currículos son decididos por el Estado o por una junta escolar. Esta decisión administrativa se realiza fuera de la escuela»³ aunque, lamentablemente, tenemos que reconocer que la última reforma educativa en Gran Bretaña tiende a establecer, en forma central, una serie

3. L. Stenhouse, L. (1984), *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata, Madrid, pág. 144.

de contenidos para la escuela primaria, bajo el impacto de la integración europea.⁴

Podemos afirmar que existen diversas posiciones y diversas dinámicas en relación con la problemática de los programas de estudio. De esta manera, observamos que, aun en el nivel burocrático-administrativo, los conflictos en relación con planes y programas responden no sólo a la inserción institucional de tales instrumentos, sino a las diferencias de conceptualización en torno al sentido institucional de los mismos. Si bien la pedagogía pragmática da cierta racionalidad a las decisiones en torno a los planes de estudio, al mismo tiempo puede imponer tal rigidez que anule los procesos necesarios de práctica y experimentación de los programas escolares.

Lo académico y los académicos

En este momento se critica por múltiples razones a las instituciones públicas de educación y a los docentes de las mismas. Es interesante observar los diversos énfasis que se efectúan en relación con ellas: si preparan adecuadamente a los estudiantes, si se cumple con las tareas establecidas, si los maestros tienen la formación necesaria, etc. Muy interesante resulta además observar que no existe una crítica sostenida y fundada a la falta de espacios académicos en las instituciones de educación superior, ni sobre los efectos que esta falta de espacios ha tenido en los académicos de la institución.

Sin duda, un problema central de las instituciones educativas en este momento es cómo establecer, promover o recuperar un espacio académico dentro de sí. Seguramente, entre las causas de esta pérdida del sentido académico de la institución se destaca el reforzamiento de los procesos de gestión y la prevalencia de las instancias de toma de decisión sobre las académicas; la expansión acelerada del sistema educativo, que motivó la contratación de docentes por períodos cortos en tasas muy elevadas, y la

4. E. Ghilardi (1993), *Crisis y perspectivas de la profesión docente*, Gedisa, Barcelona.

pauperización del trabajo académico. Esta situación originó que muchos espacios, necesariamente visualizados como académicos, se convirtieran en instancias dominadas por una racionalidad burocrática.⁵ Con esta expresión queremos señalar un tipo de comportamiento de individuos que tienden a prever cuáles son las ideas que el jefe desea llevar a cabo, a tomar la orientación de las autoridades como la orden de las autoridades. Comportamiento que logra, en los hechos, la renuncia de muchos docentes, en particular a la dimensión intelectual de su tarea para atender preferentemente a una razón burocrática que, a mediano plazo, puede reeditar en el otorgamiento de puestos. Así, hoy, las instituciones de educación superior son vistas como espacio para realizar una carrera dentro de la burocracia en detrimento de la preservación de los espacios académicos de la misma.

Por otra parte, cuando en este contexto las instituciones deciden modificar sus planes y programas de estudio, se suscitan problemas importantes. Al respecto, cabría mencionar que solamente las universidades públicas tienen la facultad de establecer sus propios currículos;⁶ las demás instituciones del sistema educativo, en general, reciben sus planes y programas elaborados por instancias centrales. Sin embargo, cuando una institución universitaria decide modificar sus planes y programas de estudio se enfrenta directamente con la seria carencia de espacios académicos. Éste es un primer obstáculo para los procesos de trabajo en relación con planes y programas que implican una tarea básicamente académica, y se someten así al riesgo de convertirse en una actividad signada por las instancias de gestión.

Vemos de este modo cómo las dinámicas burocráticas y de poder juegan un papel relevante en toda institución educativa facilitando u obstaculizando la realización de dichos trabajos.

5. Véase L. Aguilar (1988), en *Revista de la educación superior*, ANUIES, México.

6. Cleaves manifiesta que esta situación origina que en el país existan múltiples propuestas para la formación de profesionales; así, enuncia que existen por lo menos 42 planes de estudio diferentes para formar médicos. Cfr. P. Cleaves (1985), *Las profesiones y el Estado. El caso de México*, La Jornada, Colegio de México, México.

Pero también aceptamos que tales instancias no son los únicos obstáculos a los trabajos sobre planes y programas de estudio. La dinámica colectiva e individual que tienen los docentes es un elemento clave para la posibilidad de expresión de esta dimensión académica. Los trabajos colectivos de los docentes pueden constituirse en espacios que posibiliten o bloqueen las actividades sobre los planes y programas de estudio. El papel que juega cada uno de estos proyectos colectivos (academias, colegios, asociaciones o grupos informales) varía de una institución a otra. Todo depende de cómo se considere formalmente el trabajo colectivo, de la historia de la institución y de los procesos y dinámicas específicas de cada grupo de trabajo. Es necesario valorar esta situación en cada institución particular.

También es digna de tomarse en cuenta la dimensión del trabajo individual del docente. Varios elementos confluyen en ella. Unos tienen que ver con su situación intelectual, otros con diversos procesos institucionales. En sentido estricto, la posibilidad de participación y el significado de un plan y programa de estudios no es igual para un docente que se inicia en su actividad académica que para uno que ya se encuentra consolidado en ella y que, incluso, tiene su propia línea de trabajo intelectual. Para los docentes que se inician en su tarea académica, el programa es más que una guía. Constituye habitualmente casi la única orientación con la cual pueden participar en la preparación de su curso. Por el contrario, para un docente que ya tiene una línea intelectual de trabajo, el programa puede ofrecer obstáculos al desarrollo de su pensamiento.

En general, la idea de programa invita al docente a seguir las orientaciones, en lugar de adecuar tales orientaciones a un grupo particular, a un proceso intelectual específico (de él y de los alumnos). Uno de los errores de la pedagogía pragmática es precisamente el de negarse a considerar el aula como un espacio de experimentación cuyos resultados siempre tienen algunos elementos de éxito e, inevitablemente, otros de desaciertos e incumplimientos. La carencia o error en lo educativo no se ve como fuente de superación.

La formación de los estudiantes constituye en realidad el núcleo central de la tarea docente. Por eso el docente está obligado a experimentar permanentemente sobre las formas más adecuadas para trabajar con ellos. Toda experiencia educativa es efectiva en varios aspectos y no logra

otros. En este sentido hablamos de fracaso: reconocer los puntos de lo que no se logra en un acto educativo constituye una excelente posibilidad para modificar la práctica de la enseñanza.

De esta manera, el plan y el programa de estudios pueden convertirse en un eje de conflictos entre los intereses intelectuales y pedagógicos del docente y los intereses de gestión de la institución. Los ejemplos sobre esta cuestión pueden ser abundantes y la pedagogía pragmática no puede aportar formulación alguna a la cuestión.

También es necesario tener en cuenta que, por muy diversos procesos imposibles de explorar en este texto,⁷ el docente se puede encontrar en una situación individual en la que su labor académica sea descuidada por él mismo. En tal situación, se limita a cumplir el programa desde la perspectiva del menor esfuerzo posible, con notas, textos y apuntes que le funcionaron en una época: en síntesis, efectúa un cumplimiento burocrático del mismo.

Considero que la propuesta que construimos sobre programa sintético, analítico y programa guía⁸ resuelve bastante bien los elementos de conflicto que giran en torno a los programas de estudio, en tanto que constituye una posibilidad de atender a los intereses institucionales, al mismo tiempo que a los intereses intelectuales y pedagógicos de los profesores. La formulación de un programa guía puede llegar a ser una tarea exigente para los maestros; sin embargo, también les abre la posibilidad de ir conformando expresiones propias de la dimensión intelectual de su trabajo.

Si a lo largo de este punto hemos expuesto un conjunto de reflexiones sobre las dificultades que tiene la dimensión académica para reinstaurarse en las instituciones educativas y cómo tales dificultades son de origen muy diverso (de carácter institucional, político-social y personal), también afirmamos con rotunda convicción que hoy, más que nunca, se hace indispensable atender urgentemente a la situación que acabamos de describir.

7. Al respecto elaborarnos el trabajo *Los procesos de frustración en la tarea docente*, Nueva Imagen, CESU, México, 1993.

8. A. Díaz Barriga (1984), *Didáctica y currículum*, Nuevomar, México.

Un problema de legitimación, poder y hegemonía

Abordaremos por último la problemática de legitimación, poder y hegemonía en los planes y programas de estudio, de reciente discusión en el ámbito del currículum, atendiendo a la incorporación de categorías sociológicas en su ámbito de reflexión.

Todo proceso de instauración de planes y programas genera problemas de legitimidad en el interior de la institución. Esta puede ignorarlos, puede manipular la información, en relación con ampliar los espacios de legitimidad, o puede enfrentarlos frontalmente y tratar de resolverlos en los mejores términos.

En una institución educativa es muy difícil que todos sus docentes estén de acuerdo con una propuesta curricular, porque toda propuesta de formación lleva implícita una posición teórica, ideológica y técnica. Los docentes pueden disentir en algunas dimensiones de la propuesta y este disenso no se llega a resolver generando solamente cursos de formación a profesores. Requiere que la elaboración e implantación de planes y programas de estudio genere en su interior un proceso de legitimación. La manera de efectuarlo depende específicamente de la situación que exista en cada institución educativa.

A la vez, es necesario pensar que todo plan y programa de estudios necesita darse sus propios espacios de flexibilidad para no asfixiarse en su propia implantación. El problema es técnico, pero tiene una profunda repercusión intelectual y política. No es posible aprobar los planes y programas de estudio de tal forma que no se puedan realizar los necesarios ajustes a los contenidos, conforme avanza el desarrollo del conocimiento. Tampoco es concebible que no se pueda incorporar bibliografía cuando, en este momento, en ciertas áreas de conocimiento, dos o tres años significan un gran retraso conceptual y tecnológico. Y, prácticamente, sería impensable que el docente no sea invitado a experimentar una dimensión intelectual de su trabajo y otra pedagógica. Esto significa que los propios planes y programas de estudio deben invitarlo a efectuar una experimentación constante de ideas y estrategias de aprendizaje. Indudablemente, la concepción gerencial que transita por los planes y programas de estudio es un elemento que obstaculiza esta perspectiva, lo que constituye una grave limitación de la pedagogía pragmática.

Kliebard⁹ sostiene que la problemática curricular surge a partir de una necesidad burocrática. De esta manera, podemos observar que la elaboración e implantación de planes y programas de estudio se enfrenta directamente con la lógica subrepticia en la que se conformó esta disciplina. En este sentido, es muy conveniente combinar ciertos elementos de la propuesta pragmática con aquellos otros que se encuentran ya establecidos en el magisterio mexicano derivados del idealismo, liberalismo y nacionalismo.

El poder es una dimensión en esta tarea. Sus expresiones se encuentran mezcladas con los procesos de legitimación. Sin embargo, toda propuesta curricular en sí misma es un acto de poder, porque la elección de un contenido forma parte de lo que Bourdieu¹⁰ define como capital cultural, arbitrario cultural y violencia simbólica. El trabajo en este punto no tiene salida. Sin embargo, los procesos de legitimación pueden brindar aire a la situación.

La historia de lo que podemos considerar como cultura, vista desde la perspectiva escolar, la vincula mucho más con la producción del conocimiento o con la transmisión de aquellos saberes que son socialmente valorados. Esta perspectiva ubica a toda selección del contenido en situación de acto de poder y de imposición cultural. En sentido estricto, no hay ninguna forma de evitar que sea así. Por otra parte, también deben discutirse los problemas de poder (y de micropoder) en relación con su circularidad, su necesidad y las formas de influir sobre ellos. En un extremo se encuentran las premisas del pensamiento foucaultiano, en el otro la problemática de la dominación legítima weberiana. Ambas ofrecen sus posibilidades y sus límites.

Es necesario aceptar que la escuela no puede trastocar totalmente sus propias determinaciones históricas. Su surgimiento moderno en el trastocamiento del mundo feudal, y su institucionalización a partir de la conformación del Estado nacional, le imponen una perspectiva cultural específica; representa el ideal cultural de ese proceso, caracterizado por el

9. H. Kliebard (1992), *Forgeing the american curriculum. Essays in curriculum history and theory*, Routledge, Nueva York.

10. P. Bourdieu et al. (1974), *La reproducción*, Laia, Barcelona.

acceso a la razón y la socialización del conocimiento.¹¹ Así, la elección del contenido en planes y programas de estudio se convierte, básicamente, en una forma privilegiada de dar concreción a esta tarea.

Tampoco habría que perder, sin duda, la explicación de Dilthey sobre esta cuestión. Dilthey sugiere que la institución escolar responde históricamente a la situación social en la que se encuentra inmersa.¹² En nuestro contexto, podemos observar cómo la Revolución mexicana dotó al proceso educativo en México de un perfil específico, en particular en el modo de concebir al maestro como promotor de la cultura y de la comunidad.

De esta manera, el problema del poder y del arbitrario cultural se convierte en una cuestión de índole política e ideológica. Así, por ejemplo, existe en nuestro medio un conjunto de experiencias educativas en las que se ha pretendido vincular el saber académico con las necesidades del país y con las de los sectores mayoritarios de la sociedad. Sin embargo, y pese a esta posibilidad, no se han podido eliminar los problemas de poder, aunque sí posibilitar otro decurso de acción y otra dialéctica en su funcionamiento.¹³ En este contexto, los procesos de legitimación y de hegemonía adquieren un sentido particular. Se trata de establecer, a través del diálogo, de la discusión de determinados fundamentos, de la polémica abierta y de los consensos indispensables, una orientación mínima-

11. La escuela condensa los ideales de la Reforma-Contrarreforma en lo que concierne a un concepto de formación y de «libre examen de ideas», cuestión que se profundiza en la Ilustración (como máxima expresión de la conquista de la razón humana y del derecho a ejercerla en público) y, por último, el ideal de la Revolución francesa, constituyéndose en un instrumento de democracia e igualdad social. En otra parte se analizan los fracasos del proyecto social en este respecto. Cfr. Á. Díaz Barriga (1995), «La escuela en el debate modernidad-posmodernidad», en *Posmodernidad y educación*, CESU (UNAM)-Porrúa, México, págs. 205-225.

12. «El ideal de la educación está condicionado históricamente.» Cfr. Dilthey (1949), *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, Losada, Buenos Aires.

13. Obviamente, dentro de márgenes muy específicos, como lo mostró la abrupta cancelación de la experiencia de universidad-producción, desarrollada en la Autónoma de Nayarit entre 1975 y 1977 y cancelada con cachiporras y balas en ese año. O el freno impuesto al proyecto universidad-pueblo de la Autónoma de Guerrero, al detener el subsidio por más de ocho meses y obligar a que se cancelaran diversas escuelas preparatorias, así como la estación radial universitaria.

mente aceptada por los académicos y estudiantes. Esta legitimidad, basada en un amplio debate del proyecto del currículum, es la que puede dar alguna validez y sentido a estos instrumentos en una institución.¹⁴

En resumen, podemos afirmar que nos enfrentamos a un momento social que ha generado la pérdida del sentido del trabajo académico por parte de los propios docentes de las instituciones educativas. Pérdida que se refleja en el descuido de los espacios académicos. La institución educativa contemporánea parece no conceder importancia al trabajo, discusión y diálogo entre su personal académico. Los seminarios o reuniones similares son virtualmente inexistentes en este momento.

A través de planes y programas de estudio, la escuela puede orientar un proyecto educativo como un espacio de autonomía relativa respecto de un proceso social. Se trata tanto de analizar los límites que tiene la institución educativa en este proceso, como de valorar el manejo de poder y hegemonía que puede realizar en la construcción de sus currículos. El consenso es un elemento vital en esta tarea pero, sin una discusión sistemática y sin espacios en los planes y programas de estudios que permitan que cada docente exprese sus inquietudes intelectuales, académicas y sociales, se propone un plan de estudios llamado a convertirse en un escenario de lucha por la pequeña diferencia, donde la pérdida del horizonte colectivo impide ver las coincidencias que pueden alcanzarse.

14. En este momento no conocemos estudios que analicen la necesidad de que, una vez establecidos ciertos acuerdos mínimos en un conjunto de docentes, existan en los planes y programas de estudio espacios para que expresen su dimensión intelectual y personal. Al no existir estos espacios, los docentes tienden en unos casos a enfrentarse personalmente entre ellos como si estuviesen en bandos contrarios y en otras situaciones a ignorarse defendiendo la autonomía del espacio del aula, con lo cual se desvanece el proyecto académico curricular

3. Funciones, estructuras y elaboración de los programas

Tensiones entre las perspectivas institucional y didáctica

Afirmamos previamente que el siglo XX fue el siglo la programación escolar. En los años transcurridos, la programación abandonó el señalamiento de temas como grandes esbozos (que en ocasiones respondían a índices de libros) para plantear propuestas muy detalladas, que se desagregan en múltiples elementos: objetivos, contenidos, actividades, recursos didácticos, etc., e, incluso, tienen la pretensión de planificar cada sesión de trabajo con los estudiantes, completando esquemas de columnas o de índices que permitan elaborar un programa de asignatura o módulo.

Los planes y programas de estudio funcionan como un ordenador institucional, aspecto que dificulta la incorporación de la dimensión didáctica a la tarea educativa. Desde la perspectiva institucional, más ligada a la administración, el programa representa el conjunto de contenidos que deben ser abordados en un curso escolar y que los docentes deben mostrar a los alumnos como materia de aprendizaje. Por ello, en los hechos, pasa a un segundo término la dimensión académica de la actividad educativa y el análisis del rol que pueden desarrollar maestros y estudiantes frente al programa. Al respecto, es conveniente tener en cuenta que Zabalza utiliza el término «programa» para atender a la dimensión institucional, cuya obligación es presentar un prospecto de trabajo, y una programación. Ambos testimonian la responsabilidad del docente en la elaboración de una propuesta de trabajo que articule la perspectiva institucional

con las condiciones y dinámicas particulares observadas en el grupo de estudiantes (con los que va a realizar la tarea educativa). Así, el autor expresa:

Por programa, podemos entender el documento oficial de carácter nacional en el que se indican el conjunto de contenidos a desarrollar en determinado nivel, mientras que hablamos de programación para referirnos al apoyo educativo-didáctico específico desarrollado por los profesores para un grupo de alumnos concreto. Programa y programación son planteamientos no excluyentes.¹

Esta definición permite la apertura y el reconocimiento de otras formas de entender la tarea docente en la perspectiva institucional.

¿Visión uniforme o dimensión plural?

Una discusión que no se realiza en nuestro medio es si los programas de estudio deben presentar una interpretación única del contenido y de sus formas de transmisión, o si, por el contrario, vehiculizan una propuesta curricular adecuada a las condiciones específicas de una escuela y de un grupo concreto de docentes y de alumnos. La ausencia de esta discusión refuerza el predominio de una visión unitaria de los programas e, incluso, que se considere que la responsabilidad del docente es cumplirlos cabalmente.

Para poder clarificar algunos elementos de esta discusión es conveniente tener presente que, en el contexto de la pedagogía pragmática, emerge la idea de una programación uniforme, ordenadora de la tarea educativa. Esta perspectiva, en ocasiones tan aceptada por las burocracias educativas, tiene como repercusión una concepción en la que se niega al docente la función intelectual como núcleo de trabajo, es decir, la interpretación de contenidos y la elaboración de una propuesta metodológica. Algunos autores manifiestan de manera tajante el privilegio del punto de vista administrativo sobre el académico:

1. M. Zabalza (1987), *Diseño y desarrollo curricular*, Narcea, Madrid, páginas 14-15.

Actualmente [la institución] cuenta con programas detallados que incluyen objetivos, contenidos, metodologías, apoyos, bibliografía, etc. Igualmente se está sistematizando la evaluación, de suerte que no es el profesor a título individual quien decide cómo evaluar.²

Esta perspectiva reivindica la existencia de un programa único que debe ser cubierto puntualmente. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, se puede establecer un debate virtual entre autores vinculados con el pensamiento pragmático y aquellos que los precedieron, un siglo atrás, desde una posición cercana a la filosofía alemana moderna.³

Un tema recurrente en el debate pedagógico del siglo XX es encontrar un mecanismo que garantice una serie de aprendizajes mínimos, en tanto que algunos elementos de la producción en serie afectan al planteamiento educativo mismo. Por ello, esta visión sostiene finalmente la necesidad de establecer una serie de contenidos idénticos para todos los estudiantes. Por ejemplo, en el Acuerdo para la modernización educativa establecido en México en mayo de 1992, se plantea que cada entidad federativa se hará responsable del funcionamiento de las escuelas de su entidad, lo que significa una descentralización administrativa del sistema. Sin embargo, se precisa que la Federación conserva la función de definir los contenidos a trabajar, así como de evaluar el funcionamiento del sistema. Esta última idea refleja el problema de la uniformidad que se busca.

Contrariamente a ello, una mirada histórica nos permitiría afirmar que la multiplicidad de los fines de la educación fue reconocida antes de

2. E. Martínez Rizzo *et al.* (1989), *Metodología para el diseño y revisión de carreras*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, pág. 25.

3. Aunque no es objeto de este trabajo, hemos desarrollado en otras aproximaciones el modo en que, desde la filosofía alemana, se construye la disciplina de la pedagogía, como ciencia del maestro, mientras que en el siglo XX se elabora la denominación «ciencia de la educación», según dos tradiciones: la francesa, que la vincula con el pensamiento sociológico de Durkheim, y la estadounidense (Dewey), desde la perspectiva pragmática. *Cfr.* A. Díaz Barriga (1990), «Dos tendencias pedagógicas: aportes para el análisis de la licenciatura en pedagogía», en A. de Alba, *Teoría y educación*, CESU (UNAM), págs. 105-114 y «Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio de pedagogía», en P. Ducoing *et al.* (1990), *Formación de profesionales de la educación*, UNESCO, ANUIES, UNAM, págs. 51-63.

que se impusiese una perspectiva uniforme sobre los contenidos y resultados educativos. En el siglo XIX, Herbart enfatizaba que un problema en la educación era la elección de diversas finalidades, dado que éstas son múltiples en virtud de la misma complejidad humana y las dificultades para establecer finalidades socialmente aceptables. De ese modo, establecía que los fines de la educación son muchos e incluso llegaba a afirmar que no se limitan al ámbito instruccional. En todo caso, es conveniente tener presente una distinción sutil, pero fundamental entre fin y finalidad. Mientras el primer término remite a logros, a lo que se quiere obtener, el segundo indica sentido, propuestas y orientaciones. Éste es el significado de educar para la democracia, para la libertad, para la construcción de un pensamiento propio, para la creatividad..., aspectos todos cuyo «logro» no puede materializarse en una actividad de dos horas, de dos meses, de dos años.

Herbart considera que un experimento pedagógico dura la mitad de la vida del educador. En todo caso, conviene tener presente que esta discusión trasciende la visión tecnocrática de elaborar programas de estudio centrados en la noción de objetivos comportamentales o resultados de aprendizaje. Aunque su perspectiva ha sido cuestionada, todavía encontramos en nuestro medio propuestas que, bajo el intento de ser novedosas y alternativas, incluyen los objetivos comportamentales en el programa. Desde nuestra perspectiva, este planteamiento distrae la atención del problema fundamental, que consiste en analizar cuáles son las finalidades a las que debe atender el acto educativo y cómo se pueden expresar tales finalidades en la orientación global del sistema educativo, en la selección del contenido y en las formas de trabajo pedagógico aplicadas dentro del aula.

Entonces, la cuestión central es cómo establecer, a través de las actividades del aula, una coherencia entre problemas globales de la educación y técnicas de trabajo escolar.

El dilema de la multiplicidad se puede estudiar también en la actualidad, a partir de la discusión llevada a cabo por algunos autores que se refieren al fenómeno en el ámbito cultural y proporcionan elementos muy valiosos. Atender a la problemática de la multiplicidad resulta indispensable para abordar diversos problemas regionales, procesos culturales específicos, de grupos particulares que requieren ser tomados en cuenta en la

construcción de planes y, sobre todo, de los programas de estudio.⁴ De hecho, ésta constituye una de las bases de la política educativa recomendada por los organismos internacionales.⁵

A la luz de las presentes reflexiones, es oportuno volver al debate sobre la conveniencia de establecer planes de estudio nacionales o regionales. Se afirma que los primeros tienden a fomentar una perspectiva del interés común a todos los miembros de una nación, mientras que los segundos atienden a problemas particulares. En el fondo, hay otros temas que quedan ausentes del debate, especialmente los relacionados con la dimensión cultural y con la capacidad de cada grupo para negociar y preservar su presencia dentro de un plan específico.

Esta cuestión comenzó a ser estudiada en los países desarrollados en la década de los años ochenta, tanto sobre la cultura (en particular, las diferentes experiencias culturales que subyacen, por ejemplo, en Estados Unidos)⁶ como sobre los estudios de género.⁷ En ambos casos, se busca resaltar el problema de lo singular reconociendo que en un proyecto educativo global, es necesaria la presencia de los elementos particulares que vinculan la escuela con su entorno inmediato.

En el caso específico de América Latina, no podemos desconocer la importancia que tiene el reconocimiento de la diversidad cultural. Dicho

4. Henri Giroux es indudablemente uno de los primeros que se abocó a pensar esta problemática. Cfr. H. Giroux (1988), «Hacia una nueva sociología del currículum», en I. Galán y D. Marín, *Investigación para evaluar el currículo universitario. Antologías para actualización de los profesores de enseñanza media superior*, UNAM-Porrúa, México, págs. 47-75.

5. PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial (1990), *Declaración mundial sobre educación para todos*, Tailandia.

6. P. McLaren (1992), «Critical multiculturalism, media literacy and the politics of representation», ponencia presentada en el Segundo Coloquio Internacional «El currículum y el siglo XXI: la cultura», UNAM, México, noviembre. También son significativos los textos de H. Giroux (1992), *Border crossings. Cultural and the politics of education*, Routledge, Nueva York (véanse, sobre todo, los capítulos de la segunda parte: «Cultural workers and cultural pedagogy») y de P. McLaren (1994), *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Rei-Ideas-Aique, Col. Cuadernos, Buenos Aires.

7. M. Apple (1989), *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*, Paidós-MEC, Barcelona.

reconocimiento permite particularizar en las instituciones educativas los programas de estudio.⁸ Existen algunas experiencias en nuestro medio en las que, de forma excepcional, se ha atendido a esta dimensión (por ejemplo, las escuelas que conforman el sistema de educación bilingüe-bicultural en México,⁹ donde los grupos étnicos han logrado la presencia de ciertos elementos de su particularidad cultural en los planes y programas de estudio). Susana Barco¹⁰ por su parte, da cuenta de una experiencia en una escuela secundaria de la provincia argentina de Río Negro en la que se posibilita una construcción curricular específica.

Los estudios sobre la escuela (en particular los efectuados desde la perspectiva etnográfica con la noción de currículum oculto o currículum en proceso)¹¹ reivindican de manera diversa la importancia que tiene el proceso educativo y los sujetos de la educación sobre lo establecido formalmente en el currículum. En este sentido, nuestra propuesta busca articular ambos elementos: la planificación curricular global, que organiza al conjunto del sistema educativo o a una institución escolar, y la necesidad de respetar los procesos, formas de trabajo y condiciones particulares de cada escuela, grupo de docentes y alumnos y de su comunidad.

Para comprender el papel que cumplen los programas de estudio es necesario poder llevar a cabo una discusión sobre la especificidad profesional del quehacer docente. Es necesario determinar cuál es el ámbito de las habilidades técnico-profesionales que el profesional de la educación

8. En México existen cerca de sesenta grupos étnicos reconocidos, que representan diversas culturas y utilizan diversos idiomas. Sin contar que en cada idioma utilizado subyacen múltiples dialectos.

9. Dependientes de la Dirección General de Educación Indígena, Secretaría de Educación Pública.

10. S. Barco (1992), «De las disciplinas curriculares o del conocimiento domesticado», ponencia presentada en el Segundo Coloquio Internacional «El currículum y el siglo XXI: la cultura», UNAM, México, noviembre.

11. A. Díaz Barriga *et al.* (1993), *La investigación en el campo del currículum (1982-1992)*, Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, México. En este reporte sobre el estado de la investigación en el campo del currículum se argumenta acerca del concepto de currículum oculto y currículum en proceso. Ambos se oponen a la perspectiva del currículum formal, aunque opinamos que lo pueden complementar.

debe cubrir. En la actualidad, no existen estudios que realicen esta delimitación sobre la docencia, lo cual ha posibilitado que se construya una imagen del docente como el «ejecutor», el «operario» del sistema educativo. Delimitar el ámbito de las habilidades técnico-profesionales del docente permitiría establecer en qué aspectos de la tarea educativa tiene la responsabilidad profesional de la acción. Por ejemplo: un arquitecto no permite que se le especifiquen las técnicas de construcción o de cálculo que va a emplear para construir un edificio; un médico no tolera que le delimiten el instrumental con el que realizará una intervención quirúrgica. Con ello deseamos enfatizar nuestra idea, expuesta en otros lugares, de que la tarea docente es una actividad intelectual y de que por tanto los programas deben ser espacios para la recreación intelectual y no «grilletes»¹² del trabajo educativo.

Consideramos particularmente que los programas de estudio pueden jugar de modo excelente como «gozne» entre las necesidades institucionales y los requerimientos de la realidad escolar. Tal es el sentido que le pretendimos dar a nuestra anterior aproximación¹³ al tema.¹⁴ Por ello, bajo el tratamiento de los programas de estudio subordinamos las disciplinas didáctica y currículum. Herbartianamente, la didáctica es la ciencia del maestro; obviamente, esto no guarda ninguna relación con el carácter normativo que algunos atribuyen a esta disciplina. Para Herbart es una ciencia a partir de la cual el maestro orienta teóricamente sus procedimientos de intervención. Mientras que el currículum, por lo menos en su origen, aparece claramente como la disciplina que defiende los intereses de la institución escolar.

12. Parafraseando a A. Zabalza, *op. cit.*

13. A. Díaz Barriga (1984), *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudios*, Nuevomar, México.

14. Con este planteamiento realizamos una reformulación del que habíamos elaborado previamente; en él reconocíamos la existencia de un programa sintético, uno analítico y uno guía. En esencia, consideramos que tal formulación es correcta; sin embargo, reconocemos que no tuvo acogida suficiente en el medio educativo, quizá por la misma denominación que se le asignó a cada tipo de programas, quizá por no haber precisado las funciones de tales programas dentro de una dimensión institucional, tal como realizamos en este momento. *Cfr.* A. Díaz Barriga, *Didáctica...*, *op. cit.* (cap. 2).

Desde nuestro punto de vista, el programa puede servir de gozne, disecionando algunos de los sentidos que guarda su estructura formal.

Un debate sobre la estructura

Si llevamos a cabo una reflexión respecto de los elementos que debe contener un programa escolar, encontramos que resulta un tanto complicado precisarlos. Por una parte, el análisis de los elementos que conforman un programa ayuda notoriamente a las instituciones educativas a ordenar la redacción y elaboración de los mismos, pero, por otra, su delimitación afecta a la necesaria singularidad que reclaman las condiciones particulares de cada situación educativa, así como a la visión que cada docente tiene sobre su trabajo pedagógico.

Las discusiones sobre los elementos que conforman un programa parecen ser interminables. Hay quien enfatiza que su elaboración debe centrarse en la claridad de ciertos objetivos comportamentales, mientras que otros autores reivindican el papel de los contenidos como eje del programa; también se discute si el programa debe precisar los mecanismos de acreditación, el conjunto de actividades de aprendizaje a desarrollar e incluso la bibliografía del curso. En ocasiones, este tipo de planteamientos se rigidiza de tal forma que algunos docentes esperan una modificación curricular para establecer nuevas propuestas bibliográficas a su curso.

Consideramos que, para poder efectuar una discusión básica sobre los elementos de un programa escolar, resulta indispensable tener presente que su estructura, por demás variada, depende de una articulación puntual entre:

- a) Un sistema legal o administrativo de la institución educativa, que establece las normas para presentar y aprobar los programas de estudio o, en su caso, establece los programas como instrumentos que deben seguir o cumplir los docentes. Algunas instituciones efectúan un planteamiento que podríamos calificar de «tramposo» para el docente. Le informan que le corresponde adecuar el programa a las características de sus alumnos, siempre y cuando no modifiquen el contenido. En ocasiones, lo que se establece es

que ni siquiera se modifique el orden del contenido. La trampa está en invitar al cambio, a la innovación y crear, al mismo tiempo, condiciones de inmovilidad.

- b) Una concepción educativa, que se adopta en la institución de manera explícita o implícita, pero que condiciona tanto el papel de los programas de estudio como los elementos que lo configuran. En términos precisos, una institución se autodefine como ordenada y disciplinada, de excelencia académica y calidad educativa, humanista o vinculada con la tecnología, innovadora o alternativa. En el fondo de estos planteamientos, en ocasiones excluyentes, se conforma un paradigma educativo y didáctico que puede no ser explícitamente construido en el plano de los conceptos, pero que condiciona notoriamente la configuración del programa.

Por otra parte, esta concepción educativa también se refleja en la visión que tienen diversos autores cuando proponen ciertos elementos para estructurar los programas de estudio. Finalmente, el docente adopta (de forma consciente o no) una perspectiva educativa, cuando acepta o asume determinadas propuestas para elaborar los programas, o bien cuando busca alternativas frente a los mismos.

- c) El rol (o la función) del programa en el contexto del plan de estudios. Existen diversos tipos de programas en un plan de estudios, en estrecha dependencia con el rol que se les asigna respecto del mismo. Este rol condiciona los elementos que conforman su estructura, así como la responsabilidad de elaborarlos.

Clarificar a través del debate las determinaciones que se desprenden de cada uno de estos elementos contribuirá notablemente al conocimiento de los elementos básicos para un programa escolar, en el contexto de una institución, de un plan de estudios y de un quehacer docente específico.

Una revisión preliminar sobre un conjunto de programas de estudio de diversas instituciones permite identificar algunos de esos elementos básicos, entre los cuales se destacan: la determinación de objetivos, en ocasiones generales y específicos; la precisión del contenido y su organización en unidades temáticas; el señalamiento de una bibliografía.

La presentación de los programas es muy variada. En algunos, estos elementos se presentan bajo el formato de una carta descriptiva, es decir, en una relación de columnas encabezadas por algunos títulos similares a los expuestos, mientras que otros ponen mayor énfasis en el contenido y la bibliografía, dejando para un segundo plano (y en ocasiones omitiendo) el problema de los objetivos formulados en términos de desempeño. En algunos formatos de programas de estudio suelen expresarse otros elementos formales tales como el número de horas y la ubicación de la asignatura en el plan de estudios y sus características (curso teórico, práctico, combinado, etc.). Otros, en cambio, realizan precisiones en relación con ciertas actividades que se pueden realizar. Mientras que en unos casos esta perspectiva es muy precisa, en otros se presenta nada más que una orientación global al docente y al alumno e, incluso, hay programas que mencionan solamente diversas técnicas didácticas.

Indudablemente, todos estos aspectos guardan una estrecha relación con las disposiciones normativas que cada institución educativa establece en relación con los programas de estudios. Pero, en todo caso, es factible concluir que no existe en la actualidad una forma totalmente aceptada para redactar y presentar los programas de estudio. Desde nuestra concepción, la adopción de la estructura del programa depende de la articulación compleja, particular y contradictoria de un conjunto de elementos teórico-técnicos.

Las funciones de los programas

Tal como hemos establecido, la estructura de los programas se relaciona con aspectos institucionales, curriculares y docentes. Sin embargo, ahora deseamos añadir que dicha estructura también es consecuencia de las funciones que cubren los programas de estudio. De estas funciones se desprenden una serie de elementos puntuales para su elaboración.

De acuerdo con sus funciones, consideramos que existen tres tipos de programas:

- a) Los programas del plan de estudios.
- b) Los programas de las academias o grupos de maestros.
- c) Los programas de cada docente.

Los programas del plan de estudios

Una de las principales funciones que podemos identificar en un programa de estudios es posibilitar la visión global del plan del que forman parte. Acceder a todos los programas de un plan nos puede informar del proyecto educativo que adopta una institución a través de la carga académica semestral o anual, del conjunto de disciplinas o problemas que se propone abordar y de su orientación global.

En todo caso, un elemento clave en la elaboración de este tipo de programas es que sean construidos a la luz de todos los contenidos que se pretende desarrollar en un plan de estudios. Quienes participan en su elaboración deben tener claridad sobre el conjunto de referentes conceptuales que permiten la selección y organización de determinados contenidos. Estos referentes son, entre otros, los estudios realizados para determinar el plan, la orientación global que se imprime al mismo, la traducción de estos elementos en los planteamientos centrales o ejes, como por ejemplo el perfil del egresado, la determinación de la práctica profesional, la precisión de los objetivos, la función que el plan de estudios le asigna al contenido (información, desarrollo del pensamiento, elaboración de síntesis) y los supuestos que existen en relación con el aprendizaje). Finalmente, es necesario tener en cuenta a los sujetos de la educación, las condiciones de los estudiantes y de los docentes; es necesario atender a sus motivaciones y su situación psicosocial, así como a la necesidad de una visión cultural-antropológica que permita entender aspectos básicos de su identidad y de las condiciones laborales en que el docente desempeña su tarea. Estos elementos constituyen el punto de partida, el marco referencial para la construcción de programas.

En un momento consideramos que este programa podría denominarse sintético, porque, en realidad, corresponde a una síntesis panorámica del plan de estudios. Sin embargo, dada la resistencia que hemos observado en la adopción de este término, decidimos definirlo a partir de su función y, en este sentido, plantear la existencia de un programa del plan de estudios que da cuenta de los aspectos centrales y básicos de un curso y se encuentra inscrito en los mecanismos de aprobación. Está definido por la síntesis que presenta a los órganos encargados de aprobar formalmente dicho plan. Su contenido tiene carácter indicativo, pero no es obli-

gatorio, puesto que requiere ser interpretado por los grupos académicos docentes, para explicitar los elementos que lo conforman.

En la actualidad, hemos encontrado dos formas de presentar estos programas del plan de estudios: una alternativa se centra en la presentación de los contenidos básicos de un curso, mientras que otra privilegia la estructura de objetivos de desempeño. Como hemos expresado previamente, cada una de ellas obedece a la adopción explícita o implícita de una concepción educativa. Por nuestra parte, recomendamos que estos programas sean elaborados en relación con los contenidos.

Una modalidad intermedia entre estos programas y los elaborados por grupos académicos de docentes podría adoptarse cuando, por la dimensión del sistema educativo (escuela primaria en una provincia o región), se requiere que la autoridad realice un planteamiento programático más amplio. En este sentido, se puede recurrir a algunos de los elementos que propondremos a continuación en la perspectiva de programas de grupos académicos, sin perder de vista que esta programación, por su carácter institucional, debe dejar en claro la responsabilidad del docente para efectuar una propuesta particular de trabajo acorde con las características de su situación específica.

Mención aparte merece una situación institucional que, por la magnitud del sistema educativo, reclama la presentación de un programa que oriente a todo un nivel. En estos casos, de carácter excepcional, es necesario encontrar mecanismos prácticos que permitan al docente realizar una serie de puntualizaciones respecto de tal propuesta institucional. Este programa institucional necesita ser mucho más explícito que los denominados «del plan de estudios», sintéticos por su naturaleza.

Es en este tipo de programas donde se vuelve crítico el problema de la estructura. Si bien, por sus mismas características, necesitan ser un poco más explícitos que los programas referidos al plan de estudios, su estructura tiene que contribuir al desarrollo del trabajo académico y no constituirse en una mera formalidad. Resulta fundamental buscar mecanismos para evitar que la institución y/o el docente consideren que el programa debe ser «cubierto» formalmente. Por eso, este tipo de programa necesita ser enriquecido con la interpretación del docente. Debe marcar con claridad, además, los aprendizajes mínimos e indispensables que se esperan, los supuestos globales existentes en relación con el contenido,

las concepciones de aprendizaje y didácticas, y la articulación de estos elementos en el sistema educativo. Pero, al mismo tiempo, debe invitar al docente a experimentar y resolver problemas concretos. Algo muy interesante de lo que podemos denominar el «espíritu Freinet» es ese estímulo al docente para que considere su aula como un espacio de experimentación bajo su responsabilidad.

Los programas de los grupos académicos docentes

El programa escolar cumple otra función básica: orientar el trabajo del conjunto de docentes de una institución, sobre todo cuando en una institución varios docentes imparten un mismo curso, o cuando el sistema educativo busca establecer para sí mecanismos de formación homogéneos.

La elaboración de programas formulados por un grupo de docentes pretende una descentralización efectiva de las decisiones educativas. En todo caso, cuando el sistema educativo requiera una orientación global sobre los procesos escolares, puede realizarla readecuando la propuesta para elaborar los programas del plan de estudios determinados anteriormente. De alguna forma, la precisión de contenidos en este programa orienta los procesos de acreditación de una institución en particular, por cómo logra establecer una interpretación sobre los contenidos básicos o, en su caso, las habilidades básicas que deben ser promovidas en un curso escolar. Finalmente, sirve como elemento orientador de los procedimientos de acreditación fuera del curso regular, al igual que los exámenes de recuperación o extraordinarios. La propuesta que elaboramos pone énfasis en que esta actividad no puede centrarse sólo en la elaboración de «objetivos instruccionales», aunque se los denomine generales o terminales y específicos o particulares. Pues, como planteamos a lo largo de este capítulo, dicha situación desplazó aspectos didácticos básicos del trabajo educativo, como por ejemplo el problema de los contenidos.

La función de orientar el trabajo de una escuela específica se lleva a cabo a través de programas elaborados por los grupos académicos de docentes. Estos programas, en realidad, son una interpretación del planteamiento sintético que efectúa el programa del plan de estudios y tienen como finalidad orientar la dimensión pedagógica del trabajo escolar y las

actividades de apoyo del trabajo docente (la adquisición de material didáctico, bibliográfico y documental, etcétera).

Desde esta perspectiva, es necesario considerar que una propuesta institucional solamente se lleva a la práctica a través del trabajo de los docentes. Son ellos, y sólo ellos, quienes pueden crear las condiciones que permitan materializar un proyecto de reforma educativa. Esto implica que comprendan las características del proyecto institucional, así como las finalidades hacia las que tiende. Pero, a la vez, significa que los docentes encuentren en el programa una posibilidad de expresar su saber y su dimensión intelectual, su concepción de la formación y las elecciones que al respecto realizan, su formación en el ámbito pedagógico y la manera como desean llevarla a cabo. Es decir, que llevar a la práctica un programa no significa aplicarlo mecánicamente y puntualmente, sino que requiere ser adaptado a múltiples condiciones: contextuales, institucionales, psicopedagógicas y de los sujetos de la educación. Entonces, llevar a la práctica significa efectuar una reinterpretación creativa del programa escolar. El programa opera en la realidad escolar solamente a partir de la actividad intelectual del docente.

Para su elaboración es necesario tomar en cuenta los aspectos que señalamos como punto de partida y marco de referencia: los estudios que fundamentaron el plan, sus orientaciones sobre los contenidos, aprendizaje y función didáctica, y su concreción en habilidades básicas a desarrollar, así como las experiencias que existan en relación con la actividad docente. De Ibarrola¹⁵ señala la importancia de atender a la historia de la práctica educativa de una institución como elemento indispensable para entender las características que puede asumir una determinada propuesta educativa.

15. M. de Ibarrola (1992), «Cinco principios para la revisión curricular del CCH», en *Documentos de trabajo para la semana académica* (Cuadernillo núm. 6), Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, 25 de septiembre de 1992. Estos principios son: determinar la organización institucional; de la noción plan de estudios a la noción estructura curricular; de la noción diseño del plan de estudios al concepto de acuerdos básicos para la construcción curricular; un proceso en espiral de lo particular a lo general; y, hacia la integración de una propuesta curricular base y la construcción de proyectos por plantel.

La determinación de contenidos básicos

Deseamos señalar especialmente la conveniencia de tener a la vista todos los contenidos mínimos que establece el plan de estudios para determinar a partir de ahí las características y sentido que pueden tener los contenidos de la materia a programar. Asimismo, es necesario tener claro cuál es la función que se le asigna a los contenidos. Según Hilda Taba¹⁶ éstos cumplen dos funciones básicas: dar información o posibilitar el desarrollo de un proceso de pensamiento. Una revisión de la historia de la didáctica muestra cómo estos elementos aparecen en forma antagónica y excluyente en las distintas propuestas educativas. Así, mientras algunos sistemas promueven la retención de información (lo que ha llevado a realizar diversos estudios para comprobar el grado de información que manejan quienes han cubierto parte de un plan de estudios del sistema educativo),¹⁷ otros promueven el desarrollo de estrategias de resolución de problemas y de adquisición de información. En la práctica, no se ha zanjado esta finalidad básica del trabajo didáctico. Las propuestas y proyectos educativos siguen oscilando entre ambos propósitos sin poder elaborar la necesaria síntesis de ambos elementos.¹⁸ Si seguimos las líneas generales de educación que trazan las propuestas de los organismos internacionales¹⁹ observamos que, bajo la idea de «competencia», tienden a privilegiar la retención de información sobre las estrategias de resolución de problemas.

16. H. Taba (1974), *Elaboración del currículum*, Troquel, Buenos Aires (la edición en inglés es de 1962).

17. Con ello queremos mostrar lo sesgado y parcial de estos estudios. Cfr. G. Guevara (1992), «La escuela primaria: el aula que quedó», en *Revista Nexos*, págs. 31-36. Y, posteriormente, la compilación de G. Guevara (1992), *La catástrofe silenciosa*, Fondo de Cultura Económica, México.

18. La idea de construir una pedagogía de síntesis ha sido formulada por Georges Snyders desde 1970 en su trabajo analítico sobre los modelos didácticos. Cfr. G. Snyders (1972), *Pedagogía progresista*, Marova, Barcelona.

19. En particular, las diversas formulaciones que ha elaborado la CEPAL al respecto en *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago, 1992. Y también las recomendaciones que establece el Banco Mundial en la «Declaración mundial de educación para todos», *op. cit.*

Quizás éste sea uno de los puntos nodales que haya que discutir en los planes y programas de estudios y que ha quedado completamente relegado por diversas razones, entre las que destacan:

- a) Las dificultades existentes para el desarrollo de esta temática.
- b) La dinámica de las reformas educativas del «neoliberalismo», signadas por un pensamiento más tecnocrático-productivista que académico.
- c) La inserción de la problemática de los objetivos conductuales en nuestro medio, que promueve la discusión de los problemas formales de los objetivos, desplazando el abordaje de otro tipo de problemas de mayor importancia.

En relación con el contenido, Taba establece otras precisiones. Por una parte, señala la existencia de diversos tipos de contenido: el que se refiere a hechos, a principios generales de una disciplina y el que refleja la estructura de la misma (ideas básicas). Coll realiza una pequeña reformulación de este planteamiento al subdividir los contenidos en: hechos, procedimientos y valores²⁰ En ambas propuestas, la claridad que se tenga en relación con el tipo de contenido ayuda a comprender la tarea que presenta un plan de estudios. Finalmente, Taba propone los criterios de secuencia, continuidad e integración para la selección y reorganización de los contenidos.

En todo caso consideramos que, para interpretar la propuesta del plan de estudios sobre los contenidos del programa de una asignatura en particular, es conveniente tener presente la estructura global de los contenidos del conjunto de materias que integran dicho plan.

A partir de una perspectiva integrada de los elementos que constituyen el marco referencial de un plan de estudios, en el que estén presentes las características institucionales, se pueden determinar los contenidos básicos o las habilidades centrales a las que debe atender un programa. Una vez realizada esta selección, se puede empezar a desarrollar el programa.

20. C. Coll (1992), *Psicología y currículum*, Cuadernos pedagógicos, Paidós, México.

No desconocemos los riesgos que implica hacer señalamientos sobre ciertos elementos mínimos exigibles en este tipo de programas. Consideramos, sin embargo, que su explicitación puede cumplir una función indicativa y conformarse en cuatro aspectos: **presentación y descripción de propósitos, establecimiento de formas de acreditación, organización del contenido en unidades y elaboración de una propuesta bibliográfica.**

La presentación de propósitos expone el sentido del curso, su ubicación en el plan de estudios, los criterios que subyacen en la selección y organización del contenido. La razón de ser de esta presentación es establecer una comunicación inicial con los docentes y alumnos, a fin de que puedan conocer los aspectos básicos del contenido que se proponen trabajar, así como los fundamentos de tales elecciones. Es conveniente que en la presentación se incluyan los propósitos del curso, pues ayudan a orientar el sentido del mismo.

El establecimiento de las formas de acreditación es otro de los elementos fundamentales de este tipo de programas. Constituye un aspecto del contrato pedagógico; sirve para orientar las actividades a lo largo del curso y tiene gran utilidad también en el desarrollo de las actividades de recuperación o de acreditación no regular.

El establecimiento de formas de acreditación

Con esta propuesta deseamos superar completamente la redacción de objetivos en términos de comportamiento. Recordemos cómo Bloom, al justificar la elaboración de su taxonomía, establece que la definición clara de objetivos es una pieza clave para resolver los problemas de acreditación (aunque no utiliza esta denominación). Históricamente, los objetivos cumplieron este rol en el debate estadounidense a lo largo del siglo XX, desde los 300 comportamientos de aritmética descritos por Thorndike, hasta las más diversas elaboraciones realizadas en la década de los años cincuenta y sesenta a partir, especialmente, del planteamiento de Tyler.

Tal como establece Kliebard, la teoría curricular estadounidense responde básicamente a un interés burocrático. Así, la teoría de objetivos conductuales no sólo fue asumida por algunos teóricos en nuestro me-

dio; singularmente, fue adoptada y promovida por las autoridades administrativas de la educación e, incluso, es parte fundamental de los requisitos jurídicos para aprobar un plan y/o programa de estudios. Este hecho impide al ámbito técnico abandonar de modo definitivo la teoría de los objetivos conductuales. Por nuestra parte, es lo que abiertamente proponemos.

Además, si el debate de los objetivos anuló la reflexión sobre elementos didácticos vitales para el trabajo educativo (los contenidos, el sentido último de la educación, la necesaria diversidad metodológica, etc.), para tratar de superar esta situación, propusimos la noción de objetivo redactado en términos de producto de aprendizaje. Este producto debe formularse en su nivel más alto de integración,²¹ para lo cual recurrimos a la explicación teórica de Bleger sobre la conducta humana. Sin desconocer el valor de esta aportación para la elaboración de programas, consideramos que no siempre se comprendió su sentido último: clarificar el procedimiento de acreditación. Por ello, en ocasiones, la noción de «objetivos en términos de productos» se amalgamó totalmente a la noción de objetivo terminal o general, que se podría inferir de los planteamientos de la teoría de objetivos instruccionales.²² Por tal razón estimamos (y así lo practicamos en nuestros programas) la conveniencia de determinar con mayor claridad esta etapa de diseño de programas, en la que se establecen los criterios de acreditación. Estos criterios serían los resultados integrados del aprendizaje que el estudiante puede evidenciar en el mundo externo.

Recordemos también que el planteamiento de Bleger,²³ nos permite diferenciar entre los procesos internos del sujeto y algunas manifestaciones de los mismos que no son equiparables a tales procesos. De tal suerte que las actividades de acreditación solamente nos proporcionan algunas evidencias externas de los procesos de aprendizaje desarrollados por un

21. A. Díaz Barriga, *Didáctica y...*, op. cit. (cap. 2).

22. Desde nuestro punto de vista, éste es un elemento que confunde el planteamiento de Pansza y colaboradores cuando plantean su noción de objetivos terminales. Cfr. M. Pansza et al. (1986), *Operatividad de la didáctica*, tomo 2, Gernika, México.

23. J. Bleger (1976), *Psicología de la conducta*, Paidós, Buenos Aires.

sujeto, y a raíz de ello, existe un grado alto o bajo de incertidumbre sobre la forma como tales actividades del mundo externo reflejan realmente lo que sucede en un estudiante.

Señalar formas de acreditación permite volver a revisar el problema del contenido y de los métodos de enseñanza en función de sus relaciones internas y de las determinaciones del contexto educativo. Este señalamiento de formas de acreditación opera también como una sugerencia que se le plantea al trabajo docente, que adquiere así una particular importancia cuando se requiere efectuar procedimientos de regularización académica.

Para la selección de las formas de acreditación es necesario tener en cuenta:

- a) La legislación nacional e institucional que se aplique al respecto.
- b) Las características del contenido que se trabaja en una asignatura.
- c) El grado de madurez personal y académica que pueden mostrar los estudiantes.
- d) Una noción de aprendizaje que reconozca la importancia del pensamiento analítico, sintético, reflexivo y la vinculación del conocimiento con problemas de la realidad.

No desconocemos la complejidad que subyace en el término «realidad»; en todo caso, señalamos la necesidad de encontrar mecanismos que permitan ir más allá de un recuerdo de la información.

En ocasiones, confrontar una información con un problema le exige al sujeto iniciar un proceso de elaboración y construcción personal de la misma que le ayuda a superar ciertas formas de retención mecánica. La idea de vincular la información con un problema es bastante antigua en la reflexión educativa. La noción de proyectos y centros de interés, la perspectiva de la pedagogía por el trabajo son elementos centrales del proyecto pedagógico de la «escuela activa» o «escuela nueva». Las propuestas de la pedagogía pragmática también acudieron a esta visión: todo conocimiento debe formar hombres prácticos para desempeñarse en un mundo práctico. Asimismo, aparece en ciertas premisas del pensamiento piagetiano aplicado a la escuela y, por supuesto, es un aspecto que caracteriza ciertos elementos de la pedagogía popular.

Selección y organización de contenidos

La selección y organización del contenido constituye también un elemento central y es, quizás, uno de los grandes puntos conflictivos de la actividad. La selección de los temas de un curso se convierte en motivo de presiones para muchos docentes. Subyace en ella un terreno de debate entre posiciones epistemológicas, teóricas, políticas y pedagógicas vinculadas con la tarea educativa. Y las discusiones tienden a polarizarse en tanto que los miembros del personal docente no clarifican sus diversos puntos de vista.

Las tensiones aparecen a la hora de discutir lo que se suele considerar básico, indispensable, e incluso lo que debe ser enseñado inicialmente. También es fuente de conflicto el que algunos maestros se apoyen en una lógica formal-deductiva, mientras otros buscan ordenar el contenido a partir de la construcción-deconstrucción de problemas. En ocasiones, la búsqueda de alternativas ofrece una seria dificultad. Existen, sin embargo, docentes que intentan incorporar una perspectiva multi o interdisciplinar a su trabajo; por otra parte, la forma como se desarrolla el conocimiento en este momento reclama establecer planteamientos mucho más abarcadores entre varias disciplinas.

La elaboración de este tipo de programas depende de la claridad que se tenga sobre los contenidos, lo cual permitirá realizarla con mayor soltura. Cuando se tiene una precisión sobre los contenidos es factible elaborar una propuesta de unidades del curso. Recomendamos buscar la forma de que un programa semestral tenga un número reducido de unidades temáticas. En todo caso, es conveniente tener presente que la propuesta de contenidos de un curso debe ser mínima para enfatizar los aspectos centrales de los mismos. Una queja permanente de los docentes se refiere a que quienes realizan el diseño curricular establecen tal amplitud de temas a desarrollar que no alcanza el tiempo asignado a un curso para trabajar adecuadamente cada uno de ellos.

Las precisiones en torno a la bibliografía guardan una estrecha relación con el nivel donde se lleva a cabo el curso. En los niveles de la enseñanza media es necesario pautar la bibliografía de tal forma que su uso tenga un sentido didáctico. Es conveniente atender tanto a la accesibilidad física del texto y a su costo, como al tratamiento adecuado del conte-

nido y a la posibilidad de comprensión que pueden tener los estudiantes del mismo. En cambio, en los niveles de enseñanza superior la bibliografía puede tener como sentido abrir vetas de investigación, acercar a propuestas significativas o de actualidad, promover el trabajo con autores básicos.

No está por demás reiterar que este programa institucional, elaborado en grupos académicos de docentes, tiene un carácter indicativo, es más extenso que el programa del plan de estudios y constituye una interpretación del mismo, pero no es obligatorio que los docentes lo lleven a la práctica.

Los programas del docente

Como su nombre lo indica, este programa es elaborado por el docente responsable de impartir una asignatura. Se construye a la luz de los dos programas anteriores (el del plan de estudios y el de los grupos académicos de docentes) y, fundamentalmente, a partir del propio docente, del análisis de su experiencia profesional y de las condiciones particulares en las que trabaja (condiciones institucionales, infraestructura, características y número de estudiantes, posibilidades y búsquedas pedagógicas de cada docente, manejo y actualización de información, su formación, perspectivas de desarrollo y propuestas de experimentación educativa, etcétera).

Corresponde fundamentalmente a cada docente la elaboración de una propuesta global de trabajo para su curso, lo que supone tener una concepción bien concreta y relevante de su rol profesional. A lo largo de nuestra exposición, hemos planteado la tensión que existe entre las demandas e intereses de la institución y la dimensión profesional del quehacer docente. Esta tensión ha originado en la historia del pensamiento educativo la existencia de propuestas que tienden a privilegiar el rol del docente (finalmente él es el responsable de la acción educativa) sobre otras propuestas que lo consideran sólo como un ejecutor de planteamientos elaborados por quienes representan los intereses de la institución a través del currículum.

Nuestra propuesta tiende a promover una síntesis entre estas dos po-

siciones, por lo menos, ya que mientras la noción de programas del plan de estudios y de los grupos académicos de docentes atiende a las necesidades de la institución, la conceptualización de programa del docente se encamina a reconocer las exigencias técnico-profesionales de la educación.

Una consecuencia negativa de la primera perspectiva es que los docentes no desarrollan (o pierden) imaginación pedagógica y eso les impide considerar el aula como un espacio de innovación, experimentación y desarrollo personal y de los alumnos. El retorno del aula al docente, como un espacio de recreación pedagógica, es un elemento que han dejado completamente de lado las actuales políticas educativas,²⁴ signadas más por su eficientismo («excelencia académica») y por el concepto de calidad de la educación. El desafío es cómo devolver el aula al docente, en condiciones que permitan la creatividad e imaginación que estamos planteando. Indudablemente, este retorno es clave para la motivación del quehacer profesional.²⁵ Indudablemente que el desarrollo de esta «imaginación pedagógica» necesita fundamentarse. Por ello, es conveniente la construcción de espacios colectivos que posibiliten la reflexión sobre el trabajo en el aula. En algunas instituciones se ha observado cómo se modifican positivamente los comportamientos de los docentes cuando éstos pueden discutir el tema. A veces, a partir de la presencia de un asesor externo a la institución, se encuentran vías de solución a un conjunto de problemas de enseñanza de una temática particular. Y, sobre todo, se han observado los efectos que tiene este intercambio en la modificación de las prácticas educativas. Storer reporta una experiencia de enseñanza del vo-

24. Es interesante observar el carácter tecnocrático-productivista de los procesos de reforma educativa de los años noventa, que paulatinamente van desembocando en promover exámenes objetivos (para profesores y estudiantes), procesos de memorización y énfasis en contenidos.

25. En otro trabajo hemos analizado los procesos de frustración del docente. No atender a estos procesos implica que pierda el aula como un espacio de recreación. El trato institucional y los bajos salarios constituyen un elemento que afecta a la motivación del docente; véase A. Díaz Barriga (1993), *Tarea docente. Una perspectiva didáctica y psicosocial*, Nueva Imagen, México. Otra perspectiva de estos problemas es desarrollada por Martínez en su estudio sobre los riesgos laborales de la profesión de enseñar; véase D. Martínez (1993), *El riesgo de enseñar*, Fundación SNTE para la cultura del maestro, SNTE, México.

lumen (en geometría), en la que se muestra cómo los docentes que participan de un taller de enseñanza de la matemática tienen mayores elementos para realizar innovaciones metodológicas consistentes. La importancia del espacio colectivo y del apoyo institucional en las tareas de innovación es clara. Estos talleres pueden operar dentro de la institución con un asesor externo, o bien organizarse de manera independiente a cada escuela. Lo cierto es que los docentes participantes regresan al aula con una actitud creadora.

Finalmente, el programa representa la propuesta que cada docente realiza para su curso escolar. En algún punto coincide con el sentido de las «guías de clase» o «diario semanal» que elabora el docente, aunque nosotros consideramos que su perspectiva es mucho más amplia: implica una visión global del curso y, sobre todo, no está pensado en función de su aprobación por la dirección del plantel o de la supervisión escolar, sino que pretende reivindicarse como instrumento de comunicación entre docentes y alumnos, a la vez que reconoce de manera explícita la dimensión intelectual de la actividad docente.

Para la elaboración de su programa es conveniente que cada docente tenga a la vista la totalidad del plan de estudios, así como el conjunto de contenidos que lo integran. Por ello, es necesario que tenga acceso a los programas del plan de estudios, así como a los diversos análisis que se realizaron para fundamentar dicho plan. De igual manera, es necesario que a través del programa institucional o del programa de los grupos académicos docentes, cuente con la interpretación de dicho plan.

Así, el programa docente puede contener: la presentación general, la determinación de la acreditación, el establecimiento de unidades del curso, la elaboración de una propuesta metodológica global o particular y el señalamiento de una propuesta bibliográfica. Ya hemos expuesto las características de algunos de estos elementos, razón por la cual sólo nos centraremos en esta sección en aspectos metodológicos.

Si bien el docente se encuentra en libertad de volver a elaborar el programa en su conjunto, clarificando a los alumnos que se trata de su propuesta (lo que también le exige puntualizar los aspectos que retoma de los documentos antecedentes y otras precisiones que se pueden integrar en la presentación), también el programa del docente puede responder a una interpretación particular, atenta a la forma en que se va a desarrollar

el contenido, con los ajustes, integraciones y perspectivas que el responsable del curso le imprima y con el desarrollo de una propuesta metodológica global o específica. Es a través de la relación método-contenido como un docente da corporeidad a sus ideas para el trabajo académico.

La elaboración de una propuesta metodológica resulta de la síntesis de una serie de fundamentaciones, opciones y adecuaciones a la realidad que el docente realiza. Sus nociones de aprendizaje y la forma como concibe a los sujetos de la educación, sus búsquedas académicas, temáticas y didácticas, y su posición frente a la escuela, la sociedad y la nación, son elementos que adquieren concreción a través de las actividades promovidas para el curso escolar. Claro está, las condiciones inmediatas de trabajo le exigen al docente llevar a cabo una serie de adaptaciones a sus ideas originarias. En toda esta red, la construcción metodológica responde a la fundamentación que se pueda realizar de la misma y, a la vez, requiere ser objeto de experimentación y revisión por el mismo docente.

En el ámbito de la didáctica hay una serie de tensiones vinculadas con las propuestas metodológicas. La búsqueda del método, esto es, del orden que pueden seguir determinadas actividades para promover un aprendizaje, se convirtió por mucho tiempo en un eje fundamental de la investigación y experimentación didácticas. Finalmente, después de muchos descalabros, desde la didáctica se puede afirmar que esta disciplina elabora principios y propuestas metodológicas, pero que la selección y organización de actividades de aprendizaje es una responsabilidad especial del docente. Comenio, en la formulación sistemática de la didáctica, menciona el orden como un problema central a resolver por parte de esta disciplina. Posteriormente, este tema es retomado de muy diversas maneras por diferentes investigadores, pero no es sino el pensamiento de Freinet el que plantea que este orden es casuístico y que corresponde al docente su experimentación.

Las tensiones entre las diversas propuestas didácticas dan prioridad también al rol, ya sea del docente ya del alumno en la enseñanza-aprendizaje. La discusión se da en torno al peso de la actividad individual en los procesos de aprendizaje. Algunos proponen la adopción de diversas teorías grupales para orientar la actividad educativa; otros privilegian los procesos de adquisición deductiva de la información; también hay quienes postulan la relevancia de los procesos inductivos y quienes van más

allá, enfatizando solamente la adquisición de teorías y postulando que la práctica se podrá realizar posteriormente en el mundo real. Enfrentados a esta última posición, también hay muchos que proponen la elección de un problema real como elemento de gran importancia para el trabajo escolar, ya que desde este problema se puede acceder a la información.

Finalmente, se pueden identificar con facilidad las elaboraciones que tienden a privilegiar los mecanismos de adquisición, retención y empleo de la información y aquellas otras que promueven los procesos de descubrimiento y construcción de la información y el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas. Esta madeja en el tratamiento de las propuestas metodológicas en el ámbito didáctico crea diversos efectos en los docentes: genera confusión, dificultades para realizar una propuesta metodológica que tenga cierta coherencia teórica e identificación con los planteamientos de algunos polos de esta tensión. De ahí la necesidad que tiene cada docente no sólo de realizar una propuesta metodológica sino de plantearse realmente el carácter experimental de las actividades de aprendizaje.

Éste es quizás uno de los puntos de mayor deficiencia del sistema educativo y de los mismos programas de formación de profesores que no promueven una actitud experimental frente a la programación del curso. La actitud experimental posibilita a cada docente el replanteo de los logros y las limitaciones del trabajo realizado. Los mecanismos de evaluación-control (que históricamente han existido sobre el trabajo de los docentes y que en la actualidad se establecen a partir de las políticas neoliberales del Banco Mundial y la Cepal) coinciden en no dar espacio para explicar el «fracaso» o «los límites» de las actividades de aprendizaje realizadas en un curso. Nos referimos, en particular, a las propuestas de asociar el salario a evoluciones sobre el desempeño docente. Los modelos llamados «*Merit Pay*» (pago por mérito) fueron ampliamente utilizados en Estados Unidos desde 1910, y posteriormente en 1960, siendo desechados por los vicios que reportan al sistema educativo.²⁶ Estos límites quedan como algo escondido, como algo que cada docente debe evitar

26. Cfr. CEPAL-UNESCO [1992], *Conocimiento y educación. Eje de la transformación productiva en equidad*, Santiago de Chile, y F. Ghilardi, *op. cit.*

que se conozca, porque «excelencia académica» y «calidad de la educación» van asociadas al éxito. El problema es que si no se identifican tales límites no se puede modificar el trabajo en el aula. Toda actividad científica progresa no sólo a partir de sus descubrimientos: el fracaso juega un papel importante como motor de la ciencia; por esta razón es precisamente un científico quien expresa: «En el transcurso de una carrera ya larga y variada jamás he visto a un educador cambiar de método de educación. Un educador no tiene sentido del fracaso, precisamente porque se cree un maestro. Quien enseña, manda».²⁷

De manera que no sólo los aciertos sino la identificación de los límites, las carencias, las dificultades, lo que falta o queda pendiente, resultan indispensables para promover una actitud de cambio que se traduzca en la posibilidad de una experimentación didáctica. Sin este elemento, toda propuesta metodológica es finalmente estéril, porque se convierte en rutinaria.

Hay docentes que prefieren hacer una propuesta metodológica muy puntual para todo el curso, mientras que otros eligen determinar líneas generales de trabajo. En el primer caso, se defiende la idea de que una planificación total del programa escolar permite graduar y equilibrar los diversos contenidos a desarrollar en cada curso, mientras que en el segundo, el establecimiento de criterios globales permite clarificar el sentido general que tendrán las actividades y, simultáneamente, proporciona elementos para realizar una planificación «situacional», es decir, que se vaya construyendo atendiendo a la evolución del curso y a los elementos externos que afecten a la propuesta educativa. En todo caso, corresponde a cada docente sopesar las ventajas y desventajas de cada uno de estos modelos de previsión de actividades y darlas a conocer a sus estudiantes a través de este programa.

Las precisiones sobre los lineamientos de acreditación constituyen un elemento importante en la conformación de este tipo de programas. Las

27. G. Bachelard (1975), *La formación del espíritu científico, Siglo XXI*, México, pág. 21. Un poco antes el autor ha expresado: «Los profesores de ciencias se imaginan que el espíritu comienza como una lección, que siempre puede rehacerse una cultura perezosa repitiendo una clase, que puede hacerse comprender una demostración repitiéndola punto por punto».

actividades de acreditación y el sentido de las mismas constituyen un elemento orientativo para el trabajo educativo y para el desempeño docente. Por ello, hemos afirmado que forman parte de un contrato escolar. Las formas de acreditación atienden a los requerimientos formales establecidos por la institución a través de diversos instrumentos normativos y también responden a una dimensión pedagógica, al reflejar cómo cada docente concibe su perspectiva metodológica y cómo logra traducirla creativamente en ciertas evidencias de aprendizaje. Esto implica la búsqueda de evidencias integradoras de conocimientos que, al mismo tiempo, permitan su uso en casos determinados.

En realidad, compete a los docentes luchar contra una práctica en la que la calificación y las formas de examen constituyen medios de sanción para la negligencia y/o el desorden por parte de los alumnos. De hecho, un postulado clave en el pensamiento didáctico es que los problemas que aparecen en el ámbito de la enseñanza deben ser resueltos desde estrategias metodológicas. Sancionar con exámenes y/o calificaciones los comportamientos de los alumnos es causa de lo que Hernández Ruiz calificaba como «facilismo pedagógico».²⁸ De ahí la importancia de precisar las formas de acreditación al inicio de un curso. Previamente, hemos establecido que éstas constituyen «cortes artificiales»²⁹ en el proceso de aprender y sólo las denominamos evidencias. Con ello deseamos enfatizar que el mejoramiento de un curso se da en la estructuración de su propuesta metodológica. Sin embargo, no negamos por ello que puedan existir múltiples formas en las que el docente pueda organizar creativamente estas actividades, que tienen como finalidad asignar una calificación al alumno.

En forma sintética, podemos afirmar que en este capítulo hemos intentado esbozar algunos problemas que subyacen en la dimensión institucional y pedagógica de los programas de estudio. Nuestra atención se centra en ofrecer una respuesta que satisfaga los intereses de los procesos institucionales (que tienden a cuidar lo general), pero que a la vez respete la necesidad de particularizar la actividad educativa, esto es, que atienda

28. S. Hernández Ruiz (1970), *Didáctica general*, Fernández Editores, México.

29. A. Díaz Barriga, *Didáctica y currículum, op. cit.*

a los requerimientos de cada uno de los actores de la educación: docentes y alumnos.

No desconocemos que, en nuestra época, las nociones de currículum formal y currículum real³⁰ aparecen como antagónicas y han generado una serie de reflexiones muy interesantes. Con el concepto programas del plan de estudios, de los grupos académicos de docentes y del docente procuramos ofrecer una alternativa que, en el plano de una articulación teórico-técnica, permita avanzar sobre esta tensión.

30. En nuestro medio, este concepto fue propuesto inicialmente por Furlán y con posterioridad varios académicos lo asumieron.

4. El contenido

Para entender las características de la discusión sobre el contenido de la enseñanza en la pedagogía actual es necesario tener presente dos cuestiones: primero, que la organización de lo que se enseña ha sido un problema clave en el debate didáctico; segundo, que el análisis de la organización propia de un contenido de enseñanza es tan complicado porque reproduce la lógica y las categorías con que se construye un conocimiento según lo afirma la epistemología, y, a la vez, sintetiza «una epistemología de la construcción personal de un saber», según el concepto de Jean Piaget. Proceso histórico y dimensión subjetiva se conjugan necesariamente en torno a la organización del contenido.

El objeto del presente capítulo es efectuar un acercamiento a algunos de estos problemas, exponiendo en primer término la forma como en la actualidad, desde la teoría del currículum y con el apoyo de la psicología, la sociología, la cultura y la didáctica, se reflexiona acerca de ellos. Pretendemos también indagar qué principios pueden considerarse más comprensivos para realizar esta indispensable tarea, sin negar la magnitud de su problemática.

La discusión inicial: el orden de la enseñanza

Un tema clásico en la estructuración del pensamiento didáctico es el problema de la organización del contenido, que se ha discutido inicialmente desde la perspectiva del orden. El orden¹ constituye un tema cen-

tral en la didáctica. Las primeras formulaciones de esta disciplina, en particular la efectuada por Comenio en el siglo XVI, parten de una preocupación: identificar los principios que permitan determinar la existencia de un orden de enseñanza (y por lo tanto de lo que se enseña) que garantice el aprendizaje. Se puede afirmar que algunas de sus formulaciones tienen repercusión en nuestro tiempo, entre ellas: «ir de lo fácil a lo difícil, de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto»²

Otros planteamientos de Comenio no son tan recordados en este momento, aunque sí conservan su vigencia y sentido. Entre ellos podemos destacar: «No enseñar más de una sola cosa a la vez»; «inferir el orden de la enseñanza del orden de la naturaleza»;³ «no enseñar más que lo que puede ser aprendido de acuerdo con la edad del niño».⁴

Luzuriaga,⁵ por su parte, se refiere al movimiento cobijado por la denominación «escuela tradicional» calificándolo como una pedagogía centrada, entre otros aspectos, en la organización del contenido. Este centramiento se resquebraja con el surgimiento del movimiento «escuela activa», que enfatiza nuevos elementos como ordenadores de la enseñanza: interés, proyectos y, recientemente, núcleos problemáticos. La articulación con la práctica o con el uso de la información es inherente a estas propuestas aunque, en ocasiones, pierdan algunos aspectos de su rigor conceptual.

Las concepciones pedagógicas derivadas del pragmatismo estadouni-

1. El tema del orden nuclear, en cierta forma, el planteamiento comeniano. Si bien remite a la organización de la enseñanza, también se refiere a la disposición corporal y al cumplimiento de la disciplina.

2. J. A. Comenio (1970), *Didáctica Magna*, Sepan Cuántos, Porrúa, México.

3. Esta afirmación tiene una doble veta en el pensamiento comeniano. Por una parte, significa la introducción del empirismo en la concepción didáctica; así, el autor establece que desde la observación de la naturaleza se puede determinar el orden de la enseñanza; por la otra, significa que hay cuestiones cuyo conocimiento antecede a otras. Comenio manifiesta que la semilla germina, brota y forma un tallo. Este orden puede garantizar una forma de enseñanza.

4. Esta intuición sólo será desarrollada en el siglo XX a partir de la construcción de la psicología evolutiva (Claparede, Gesell) y genética (Piaget).

5. Cfr. «Prólogo» al texto de G. Kilpatrick, *El nuevo programa escolar*, Losada, Buenos Aires.

dense y los modelos posteriores al movimiento «escuela tradicional» vuelven a asignar un valor fundamental a la elección y organización del contenido. Tal el caso de la concepción curricular, la teoría de objetivos y la teoría de la evaluación. Éste es precisamente el supuesto del planteamiento de Louis Not.⁶

Aunque Luzuriaga⁷ enfatiza el carácter sintético que buscan tales proyectos educativos (una síntesis, en términos del autor, entre el rigor del movimiento de la escuela tradicional y las imprecisiones de la escuela nueva), en realidad, desde nuestra perspectiva, predomina en ellos la racionalidad de la organización del contenido y los postulados del movimiento de renovación pedagógica quedan atados a realizar estudios de «necesidades» de los escolares para, posteriormente, determinar las que debe satisfacer la escuela. Estas necesidades presuponen la adopción previa de una noción de «debe ser» en el ámbito de la educación. Finalmente, a partir de este estudio, se cancela la vitalidad y la espontaneidad en que se funda el proyecto educativo de la «escuela activa».

Podemos afirmar que uno de los aspectos más importantes de la problemática educativa de nuestro tiempo es el problema del contenido, aunque su importancia no sea correspondida por el nivel de reflexión conceptual en el ámbito del currículum. Los sistemas educativos consideran que el establecimiento de un orden lógico, actual y significativo del contenido contribuye necesariamente a la mejora de los procesos de aprendizaje.

El problema es que, en la búsqueda de este ordenamiento de temas a ser enseñados y ante la falta de reflexiones conceptuales, se tiende a privilegiar esquemas apoyados en una racionalidad científico-técnica, que pretenden establecer formas de «control» de la tarea educativa y, por supuesto, del desempeño de docentes y alumnos.⁸ Por ejemplo: ante el énfasis de la política educativa neoliberal y sus supuestos de calidad, eficiencia y excelencia, es mucho más sencillo promover diversos sistemas

6. Louis Not (1983), *Las pedagogías del conocimiento*, Fondo de Cultura Económica, México.

7. L. Luzuriaga, «Prólogo», en *op. cit.*

8. Tal es el caso de la propuesta de generalizar la experiencia del examen departamental en la Universidad Nacional en México.

de evaluación⁹ para alumnos y docentes que realizar una tarea de cambio en las formas de enseñanza que implique establecer un orden diferente en los contenidos.

En la actualidad, el establecimiento del orden del contenido tiene apoyos en la teoría de la administración y en algunas formulaciones psicopedagógicas, lo cual contribuye a difundir la posibilidad de establecer un orden «científico» que sirva a la estructuración de los temas a trabajar en un curso. Esta perspectiva imposibilita al docente efectuar ajustes y/o modificaciones en los programas de estudio. De manera que, se supone, corresponde a psicólogos y pedagogos la determinación de los principios que rigen la organización del contenido. Así, se considera que la interacción entre quienes dominan los principios para la selección del contenido y los especialistas de cada disciplina posibilita una óptima selección.¹⁰

Elementos que caracterizan el debate actual

Hemos afirmado que existe cierto descuido en el tratamiento de la cuestión de los contenidos. Es innegable que su complejidad dificulta notoriamente la reflexión. Un análisis del ámbito de los contenidos nos remite a lo siguiente:

9. Ésta es quizás una de las banderas que el neoliberalismo levanta con gran fuerza para las políticas educativas de la región. Véase el énfasis que el documento de la CEPAL concede a lo que denomina «formas de evaluación del docente», «trabajo escolar» y «estudiantes». Para el caso mexicano conviene observar los planteamientos que se derivan de la evaluación externa del sistema universitario, así como los planteamientos que efectúan diversos autores nacionales. Véase P. Coombs *et al.* (1991), *Diagnóstico y perspectivas de la educación superior en México*, Fondo de Cultura Económica, México; G. Guevara Niebla (1993), *La catástrofe silenciosa*, Fondo de Cultura Económica, México.

10. Esta cuestión se mantiene abierta, con diversos énfasis y supuestos. Su trayectoria puede revisarse desde las formulaciones iniciales de Tyler (quien, bajo el concepto de «fuentes para la elaboración del currículum», asigna un papel específico a los especialistas de una asignatura), hasta las propuestas del movimiento conceptual-empirista, reivindicando la importancia de quien domina un tema para la organización de la estructura del contenido.

- a) El problema epistemológico de la estructura, las formas lógicas y los procesos históricos de una disciplina.
- b) La construcción individual que cada ser humano realiza de ese conocimiento, construcción en la que entran en juego tanto sus procesos específicos de acercamiento y elaboración de la información, como sus formas de codificación e interpretación de lo exterior, en particular del contexto social.
- c) La manera como los presupuestos de organización del contenido adquieren concreción en un proceso escolar. Proceso que implica la interacción de sujetos (docentes y alumnos), de dinámicas institucionales y de elementos teórico-técnicos específicos del quehacer docente (lo que habitualmente se reconoce como la dimensión instrumental de la didáctica).

Esta complejidad permite comprender parcialmente las dificultades de abordaje que tiene el estudio del contenido y por qué su tratamiento se ha esquivado (o en ocasiones simplificado) en el ámbito del desarrollo curricular, o bien por qué sus desarrollos transitan por el ámbito del aprendizaje de la matemática, lenguaje o ciencias con escaso impacto en las discusiones sobre las formas de selección y organización del contenido.

Para acercarnos a las características y carencias que manifiesta el estudio del contenido, presentaremos una panorámica de los aspectos fundamentales a partir de los cuales se ha desarrollado el debate.

Si bien Tyler aborda el problema de los contenidos desde la perspectiva de su significatividad temporal (tomar en cuenta aquellos conocimientos que tengan una utilidad práctica en la vida contemporánea) no podemos dejar de mencionar que esta perspectiva ya se visualizaba en la obra de Bobbit (1918). Podríamos afirmar que la propuesta que analiza la significatividad temporal del contenido en el tratamiento del currículum,¹¹ se

11. En realidad, la discusión sobre la significatividad temporal del contenido está en la misma génesis de la pedagogía y de la didáctica. En el debate implícito que Comenio sostiene contra los modelos educativos de los jesuitas del siglo XVI, el valor del conocimiento radica en su aplicación para el mundo actual. Por ello, afirmamos previamente que el tratamiento que da la teoría del currículum a la cuestión del contenido actualiza una serie de planteamientos efectuados por el movimiento «escuela tradicional».

relaciona con la evolución del pensamiento pedagógico estadounidense. De alguna forma, es un punto de vista específico del pragmatismo; sin embargo, no habría que olvidar que desde la construcción de la didáctica (Comenio, 1657) se plantea que lo enseñado debe vincularse con las necesidades prácticas, aunque este debate se da en el seno de perspectivas que defienden la necesidad de una formación integral, reconociendo el papel de una educación amplia y no sólo puntualmente útil. Sin embargo, debemos reconocer que es en el siglo XX cuando se plantea con mayor crudeza la necesidad de seleccionar un contenido que tenga vigencia temporal.

Bobbitt¹² establece la existencia de dos puntos de vista antagónicos entre quienes piensan que el fin de la educación es enriquecer la mente y quienes postulan que es promover la habilidad para vivir en un mundo práctico. Interesa recordar aquí la visión diferente propuesta por Dewey en *El niño y el programa estola*»." En él planteaba el problema del contenido a través de la discusión sobre las asignaturas, enfatizando que la asignatura tiene sentido si se adecua a las expectativas del niño y que cumple múltiples funciones, no sólo la de información,¹⁴ sino también el enriquecimiento de las experiencias cotidianas del estudiante. Así, contenido y experiencia van juntos para este autor.

Sin embargo, los estudios sobre el contenido conocen su auge en Estados Unidos a principios de los años sesenta, a través de lo que Pinar denomina «movimiento conceptual-empirista».¹⁵ Jerome Bruner y Hilda Taba, por su parte, efectúan un análisis y una propuesta relativamente importantes respecto de esta cuestión. Ambos autores sostienen que el aprendizaje está vinculado con el nivel de integración de los contenidos en un plan de estudios, Bruner afirma que toda información tiende a olvi-

12. E. Bobbitt (1971), *The curriculum*, Houghton Mifflin Company, Nueva York.

13. J. Dewey (1925), *El niño y el programa escolar*, Ediciones La lectura, Madrid.

14. Al respecto, resultan también interesantes las elaboraciones que realiza A. Furlán (1993), «Conferencias sobre currículum», en *Cuadernos pedagógicos universitarios*, núm. 4, Universidad de Colima, Colima.

15. W. Pinar (1985), «La reconceptualización de los estudios del currículum», en G. Sacristán, *La enseñanza. Su teoría y su práctica*, Akal, Barcelona.

darse, a menos que se manifieste dentro de una estructura de conceptos.¹⁶ Por su parte Hilda Taba, enuncia la diversidad de contenidos teniendo en cuenta sus funciones: hechos, conceptos, ideas básicas y sistema de pensamiento. En ambos autores, resulta de particular importancia el problema de la integración del contenido: estructura o ideas básicas que atienden a la estructura. Éste puede ser el aporte que conceden a la cuestión. Pero ambos autores no logran establecer una forma de identificar o acceder a esta estructura interna de la disciplina. Se llega a pensar que tal estructura es obvia para los especialistas, esto es, para quien tiene formación en una disciplina (matemática, biología, etcétera). Aunque el trato cotidiano con ellos, demuestra que tienen ideas sobre los temas, los conceptos y, en ocasiones, los procesos abordables para transmitir una disciplina, aunque no pueden, sin embargo, ubicar necesariamente la estructura de la misma.

Por otra parte, Hilda Taba formula la pregunta sobre el sentido del contenido en los planes de estudio. Plantea que ese sentido puede permitir el acercamiento a una información, o bien el manejo de un sistema de pensamiento (matemático, filosófico, histórico, físico, etcétera). Establece, además, que la integración del contenido en un plan de estudios responde a una elección (sujeta a la función que, se espera, cumpla). No debemos olvidar que este problema ya existía en el debate implícito entre la didáctica de la escuela tradicional y algunas posiciones del movimiento «escuela activa».

La adquisición de conceptos y el aprendizaje significativo

El abordaje del contenido desde el punto de vista de su estructura abre una perspectiva muy fértil para su comprensión. Quizás empiece a ligar dos temas de muy difícil acercamiento: la estructura propia de una disciplina y la estructura de pensamiento que se genera en el proceso de construcción psíquica de la misma.¹⁷

16. J. Bruner (1962), *Hacia una teoría de la instrucción*, UTHEA, México.

17. A esta cuestión la denominamos previamente estructura epistemológica objetiva (campo disciplinar) y epistemológica subjetiva (campo de pensamiento). Cfr. A. Díaz Barriga (1984), *Didáctica y currículum*, Nuevaforma, México.

Hacia finales de la década de los años sesenta, la corriente cognoscitivista se entregó a la tarea de identificar los principales elementos subyacentes en lo que se puede definir como la estructura de un pensamiento (denominada estructura conceptual) y su relación con los conceptos con los que se presenta una disciplina para ser aprendida. De tal manera que Ausubel, al estudiar la conformación de las estructuras cognoscitivas, se preocupa por la adquisición de conceptos. Este autor manifiesta que existe una doble realidad: la del mundo físico y la «realidad que se experimenta psicológicamente» a través de «un mundo de conceptos», por medio del cual el hombre organiza su entorno. Gracias a este mundo de conceptos es posible «liberar al pensamiento del dominio del ambiente físico y adquirir ideas abstractas sin experiencia empírico-concreta».¹⁸

La función que cumplen los conceptos en la comprensión y ordenamiento de la realidad ya había sido planteada por Kant en la filosofía moderna. Sin conceptos, el ser humano no podría acceder al conocimiento de lo que lo rodea. Novack realiza un intento por expresar de manera gráfica la estructura conceptual, elaborando una especie de tronco con ramas, donde toda nueva información requiere entrar en contacto con las ramas de información que son pre-existentes en los sujetos. La interacción entre ambas modifica las ramas originales, proceso que modifica a su vez la estructura inicial y eso es lo que se denomina aprendizaje. Esta es una forma de expresar lo que Ausubel concibe como aprendizaje significativo.¹⁹

Una postura cercana a este planteamiento, aunque con un cierto sesgo tecnocrático, es visualizada desde los desarrollos de la llamada inteligencia artificial. De ésta se toman los conceptos «memoria a corto plazo» y «memoria a largo plazo», para generar un modelo comprensivo sobre las estructuras conceptuales. Se establece así que en la apropiación-cons-

18. Ausubel (1970), *Psicología educativa*, Trillas, México.

19. Ésta sería otra forma de presentar algunos presupuestos piagetianos referidos a los procesos de asimilación y acomodación de la información, y al papel que Piaget asigna a los esquemas de acción (que finalmente son estructuras) en el acercamiento y comprensión de la realidad. En el caso piagetiano, son estos esquemas los que se modifican.

trucción del conocimiento existe una serie de cadenas, que todo aprendizaje implica actualizar, es decir traer a la memoria a corto plazo estas cadenas a fin de estar en condiciones de interactuar la nueva información con la precedente. El valor de este acercamiento para el tema que nos ocupa radica en la posibilidad de establecer la configuración de dichas cadenas. Ellas presuponen la existencia de una estructura conceptual. Por todo lo visto, se puede afirmar que el cognoscitismo derivó el problema de la estructura conceptual de una disciplina hacia la estructura de la información en el pensamiento, un ámbito de más difícil acceso. Mayer²⁰ presenta una situación experimental. En ella trata de inferir algunos elementos que permitan contribuir a la organización del contenido. Pero esta tarea está aún lejos de adquirir concreción.

Desde los aportes de la escuela cognoscitiva se han intentado dos aproximaciones para el análisis de la cuestión del contenido en México. Una la realiza Remedi, quien postula la existencia de una relación entre estructuras conceptuales y lo que denomina «estructuras metodológicas».²¹ Más allá del mérito que tiene el reconocimiento de esta vinculación, este autor no logra tampoco focalizar algún mecanismo que pueda relacionar ambas estructuras. No negamos, sin embargo, que esta atinada percepción de mutuas relaciones puede permitir a los docentes el acceso a orientaciones importantes.

Otra disección es la que efectúa Alicia de Alba²² quien, a partir del pensamiento de Ausubel, propone una experiencia de análisis de las estructuras conceptuales que subyacen en las materias componentes de un plan de estudios. Ciertamente que esta perspectiva se ha limitado al análisis formal del contenido de los planes de estudios. Sin embargo, la minuciosidad del trabajo presentado es una clara muestra de las dificultades para identificar las estructuras conceptuales de una disciplina. Esta

20. Mayer (1977), *Los mecanismos del pensamiento*, Pax-Mex, México.

21. E. Remedi (1978), «Estructura conceptual-estructura metodológica», en A. Furlán *et al.*, *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*, ENEP-Iztacala, UNAM, México.

22. A. de Alba (1986), «Evaluación de la congruencia interna de los planes de estudio. (Análisis de un caso)», en *Cuadernos del CESU*, núm. 4, CESU (UNAM), México.

experiencia se refiere, además, al análisis de estructuras de una disciplina científica, con lo cual queda abierto el problema de las dificultades que se pueden encontrar en otro tipo de ciencias y ámbitos de conocimiento.

En relación con esta temática, también se empiezan a efectuar estudios particulares sobre procesos específicos de construcción del conocimiento en determinadas disciplinas. Estudios que se vinculan con la enseñanza en la escuela básica y, excepcionalmente, con el sistema de educación superior. En todo caso, el desarrollo de esta línea de investigación constituye en nuestro medio una asignatura pendiente.

La relación contenido-cultura

Antes de concluir esta panorámica es necesario esbozar otras formas de acercamiento a la temática del contenido que adquiere cierta fuerza en la década de los años ochenta: se trata de la relación contenido-cultura. La nueva sociología de la educación desarrolla este abordaje incursionando en el campo del currículum. Podríamos afirmar que en los países desarrollados (particularmente Inglaterra y Estados Unidos), la articulación contenido-cultura permitió romper con el papel protagónico que los psicólogos asignaban a la generación de propuestas en este ámbito. Las discusiones realizadas a partir de los planteamientos de Raymond Williams han impactado particularmente sobre la reflexión educativa de los países desarrollados en la década de los años ochenta. En este sentido, se pueden observar las elaboraciones iniciales de Apple, así como las formulaciones recientes de Giroux y McLaren. Estas perspectivas asumen el problema de la cultura reivindicando el papel de lo singular en el debate curricular. Lo singular aparece representando los intereses de «comunidades» particulares, sean éstas grupos étnicos, genéricos u otros determinados grupos sociales.

Gimeno Sacristán²³ propone una discusión por demás interesante acerca de la tensión que subyace en la escuela pública entre los conteni-

23. J. Gimeno Sacristán (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid.

dos generales representativos de las perspectivas globales del sistema educativo y las exigencias de singularizar el contenido por parte de cada institución, para responder a las características específicas del contexto en que se encuentra. De ahí que el autor proponga como un criterio para la organización del contenido lo que Schwab denomina deliberación o sentido práctico, criterio que permitiría delegar en cada escuela y en cada docente la decisión última sobre los contenidos y formas en que éstos deben ser abordados en su curso. De alguna forma, esta cuestión se vincula con la dialéctica que hemos intentado mostrar como la existente entre un programa del plan de estudios, de la institución y de los grupos académicos de docentes y del docente.

Se ha desarrollado otra perspectiva sociológica en relación con los contenidos, en la que su selección aparece vinculada con los intereses de una cultura dominante. La escuela y el currículum son percibidos desde esta visión como un instrumento de imposición cultural. Bourdieu, Bernstein y Eggleston representan típicamente esta aproximación que, indudablemente, aporta su propia riqueza a la comprensión del problema de la selección del contenido. Pero, a su vez, nos enfrenta también al problema de efectuar una denuncia que difícilmente aporta elementos al trabajo en el aula.

Entonces, podemos reconocer que la sociologización del currículum ha contribuido notablemente a la disolución de su campo conceptual²⁴ y, en el caso particular del contenido, ha tenido un doble efecto. Permitted la comprensión de una serie de problemas que subyacen en la selección del contenido (en particular, cómo esta elección de temas tiende a privilegiar los saberes de determinados grupos sociales), pero, paradójicamente, tuvo también un efecto paralizante sobre la tarea de construcción de planes de estudio. Porque precisamente son los saberes de las culturas y grupos subalternos los que no se pueden formalizar para su cabida en un plan de estudios. Por ejemplo: el saber de los grupos campesinos e indígenas sobre los climas y el tiempo; su cosmovisión del mundo y de la realidad, etcétera.

24. Cfr. A. Díaz Barriga (1991), «La disolución del concepto de currículum», mecanograma.

Así, las afirmaciones «La elección del contenido es un acto de violencia simbólica» o «Toda elección del contenido tiende a legitimar la cultura dominante» guardan, en sí mismas, un elemento comprensivo de gran valor para concebir una dinámica cultural que se enfrenta con una dificultad estructural para trasladar estas ideas a la construcción de un plan de estudios.

Al respecto, también necesitamos puntualizar que en América Latina se ha elaborado una perspectiva social en relación con la problemática de los temas de un plan de estudios, a través de la relación contenido-política. Esta problemática se introdujo tempranamente, más por vía de la práctica que de la reflexión conceptual, tal como lo demuestra la concepción educativa de Paulo Freire, sostenida en una visión política de la organización del contenido.

El rol de las palabras generadoras es claro ejemplo de esta situación. La gran ventaja que observamos en el análisis de la dimensión política del contenido en América Latina es que, pese a otras contradicciones, está signada por la posibilidad de actuar. En el caso de la formación profesional, desde la década de los años sesenta la región incorporó planteamientos sociológicos que permitían vincular los contenidos con las necesidades de sectores amplios de la población. De sus propuestas surgieron técnicas de diseño curricular que atendían a esta situación, como por ejemplo la noción de práctica profesional como referente para la construcción de planes de estudio, o bien la noción de problema-eje como instrumento para dar coherencia a los programas de un curso.

La desatención de la práctica es consecuencia de las diversas crisis que se suceden en América Latina: represiones, deuda externa, empobrecimiento general de la población, en las que se afectan los procesos de subjetividad colectiva y se pierde todo sentido de utopía. Esta crisis se refuerza por la caída del socialismo real y el avance del capitalismo atroz, en el que se pierde la posibilidad de pensar un futuro mejor y diferente. Por ello nos preocupa cómo cierto tipo de sociologización del currículum, al desatender la práctica, deja una conciencia tranquila en el plano de la denuncia ante las dificultades de la acción.

Sin magnificar la cuestión del contenido y considerando su adecuada dimensión epistemológica, psicológica y didáctica, sostenemos que una perspectiva política enriquece notoriamente el abordaje de esta cuestión

y cumple una función relevante en la organización de los planes y programas de estudio, y en la realización de la actividad educativa. La redefinición que los docentes efectúan de las temáticas propuestas en un programa de estudios necesariamente atiende a esta cuestión.

En este sentido, somos optimistas porque, mientras en América Latina la incorporación de las ciencias sociales al campo curricular se tradujo, en la década de los años setenta, en una serie de técnicas de diseño (objetos de transformación, problema-eje, práctica profesional, etc.), la incorporación de los planteos de la nueva sociología de la educación en la perspectiva europea, aunque enriqueciera las formulaciones conceptuales, ha provocado una desatención de la práctica educativa.

Problemas en el tratamiento del contenido

Finalmente, no podemos desconocer que en el ámbito del conocimiento vivimos una época de profundas transformaciones, no sólo por la cantidad de conocimientos que se generan día tras día, sino por la necesidad de modificar sustantivamente los enfoques con los que se aborda su tratamiento en los programas de estudio y en la actividad de enseñanza.

Por una parte, se acentúa el distanciamiento entre los científicos (productores de un pensamiento de frontera), los especialistas en diseño de planes de estudio y los docentes, responsables de realizar la labor educativa. Baste observar los proyectos que se establecen para estimular el trabajo de los investigadores. Dichos proyectos tienden a acercarlos a una competencia internacional mientras, simultáneamente, los alejan de los docentes de los diversos niveles del sistema educativo, en particular de la escuela primaria y secundaria.

Esta situación origina un claro desfase entre los temas que se enseñan en la escuela y los temas que constituyen el conocimiento de las diversas ciencias y humanidades del siglo XX. Los ejemplos sobran: la física que se transmite está más cerca de Newton que de Einstein; las teorías sobre el origen del universo se vinculan por lo general con Copérnico y no con la teoría del «Big-bang» (la explosión originaria); los principios de electricidad dejan de lado el aspecto de la electrónica; el transistor y

la superconductividad no forman parte de lo que es necesario enseñar; el tratamiento de las ciencias sociales se aproxima más al pensamiento de Comte y Parsons que a los diversos debates contemporáneos; en filosofía es difícil llegar al pensamiento moderno e imposible abordar los autores del siglo XX.

Por la otra, el contenido de la escuela choca, en ocasiones de una manera muy profunda, con el mundo que rodea al estudiante, construido a partir de la informática, la electrónica, los medios masivos de información, etc. La concepción enciclopédica (como recuperación de todo el conocimiento acumulado por la humanidad) y cíclica (como reiteración, en los diversos ciclos del sistema educativo de los mismos contenidos con mayor información) ofrece una propuesta escolar muy lejana a la realidad de los alumnos. No se trata de conocer el presente para construir el significado del pasado, sino de una concepción que plantea retener mecánicamente todo lo previamente acontecido.

Frente a esta situación se impone adoptar dos tipos de estrategias: acercar a los científicos y a los docentes, de tal suerte que estos últimos tengan acceso a otra información sobre los diversos ámbitos de conocimiento (la existencia de bibliotecas que proporcionen material bibliográfico actualizado a los docentes en ejercicio y en formación, por ejemplo) y modificar la concepción enciclopédica y cíclica con que se organiza el contenido. Se trata de la necesidad de acercar al estudiante a elementos que le sean pertinentes para desarrollar una mejor comprensión del mundo actual.

Sobre la enseñanza de las ciencias, Hurd demuestra que hay una crisis porque se da un desfase entre las ciencias que existen en la sociedad moderna y las que se enseñan en el aula. Hurd sugiere que los estudiantes deben aprender la naturaleza y cultura de la ciencia moderna y no simplemente áreas disciplinares tradicionales, como biología y física, que cada vez resultan más inadecuadas para poder comprender los problemas contemporáneos. Esto necesariamente incluye cuestiones sobre valores y la ética.²⁵

25. H. Levin y R. Rumberger (1988), «Requisitos educativos para el futuro trabajo», en J. Grao (coord.), *Planificación de la educación y el mercado de trabajo*, Narcea, Madrid, pág. 129.

Sternberg demuestra que la enseñanza del pensamiento crítico en las escuelas debe reflejar la clase de problemas que se presentan en el mundo real. Esto incluye el reconocer que los problemas de cada día son difíciles de detectar y comprender, en parte porque están mal estructurados. No suele estar claro qué información se necesita para resolver estos problemas y dónde se puede encontrar ésta²⁶

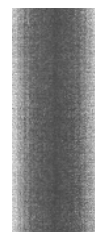
Las reformas que actualizan los sistemas educativos en América Latina siguen siendo modernizaciones en la pobreza. No sólo por la escasez de recursos económicos, que ofrece serias dificultades para dotar a la escuela de una tecnología más acorde con el mundo actual, sino porque, en su carácter premoderno, América Latina sigue dando gran valor a las «recomendaciones» que surgen de ciertos organismos internacionales. Así, el Banco Mundial, la CEPAL y la UNESCO²⁷ desarrollan un papel significativo en la construcción de una pedagogía en América Latina. Estos organismos han impuesto una nueva lexicología para la educación, caracterizada por conceptos como equidad, eficacia, excelencia, calidad, competitividad, cultura básica que son, entre otros, elementos que sirven para disfrazar una nueva penetración cultural desde los países desarrollados.

Tampoco se puede dejar de mencionar la falta de creatividad para encontrar formas de organización novedosas en el tratamiento del contenido. De las décadas de los años sesenta y setenta heredamos un conjunto de propuestas que buscaban la integración de los contenidos de enseñanza: currículum por área y modular. Hoy, ante los problemas que han surgido de estas formas de organización del contenido, se realizan propuestas neoenciclopédicas que tienden a privilegiar la estructuración por asignaturas, esto es, la parcelación del conocimiento, en lugar de enfrentar el reto de construir formas novedosas de estructuración del contenido que pu-

26. H. Levin y R. Rumberger, *op. cit.*, pág. 130.

27. Revisar, en particular, «Declaración mundial de la educación para todos», Conferencia de Jomtien, Thailandia, 1990, auspiciada por los organismos mencionados y otros. Muchos países latinoamericanos son signatarios de esta conferencia. Véase también el documento firmado por CEPAL-UNESCO, «Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva», Santiago, 1992.

dieran superar las deficiencias, tanto de la organización por asignaturas como de los modelos integrados de estructuración curricular, de manera que vivimos una modernización de la educación que restaura el enciclopedismo de nueva cuenta. Estos conceptos hacen que un estudiante de secundaria tenga que atender a nueve asignaturas diferentes en la semana. Una posible salida serían los currículos mixtos, en los que un tramo del plan de estudios se integra por problemas y otro tramo por asignaturas. En este rubro hay una tarea pendiente para el desarrollo de la organización curricular.



5. Métodos, actividades y sujetos de la educación

I

Insuficiencia del saber psicológico

Una revisión de trabajos relacionados con los llamados métodos de enseñanza muestra que éstos tienen muchos elementos repetitivos que reducen el planteamiento metodológico a cuestiones técnicas, a una serie de pasos instrumentales previamente establecidos. Algunos textos reduccionistas proponen una única perspectiva para resolver la tarea metodológica, como «la panacea» a trabajar. Para Rogers, por ejemplo, los grupos de encuentro resuelven el problema de la enseñanza; para los freirianos, la pedagogía libertaria, para otros, la perspectiva de grupo operativo y así sucesivamente. Se busca resolver el problema de la enseñanza de las diversas disciplinas desde una perspectiva unitaria.

Tampoco se puede desconocer que, en particular en el siglo XX, asistimos a una cierta psicologización del planteamiento didáctico y metodológico. Mientras en el debate de siglos anteriores las propuestas metodológicas se fincan en intuiciones de corte psicológico, en nuestro siglo tales intuiciones se reemplazan por diversas teorías del aprendizaje. Se ha incorporado de tal forma la psicología a los problemas metodológicos que en la actualidad se considera suficiente el saber psicológico para organizar las actividades de aprendizaje, ya desde una perspectiva psicogenética, ya desde la ciencia cognoscitiva o desde otra perspectiva. Finalmente, se encuentran trabajos que (cuestionando toda propuesta técnica) anulan la posibilidad de pensar en el problema metodológico.

Todo acercamiento al tema de los métodos de enseñanza supone un desafío.¹ Intentamos encararlo desde una perspectiva relativamente amplia, fundada tanto en el conocimiento histórico y teórico del campo de la didáctica, como en la cuestión sociopolítica de los métodos de enseñanza. Este es el propósito del presente capítulo.

Es necesario tener en cuenta que, para lograr una modificación en el sistema educativo, se requiere lograr condiciones que permitan una transformación de las relaciones de enseñanza entre docentes y alumnos. Esto constituye un elemento indispensable. Los sujetos de la educación tienen la posibilidad de efectuar un cambio o, en su defecto, negar con la práctica y con los hechos el proyecto de cambio que sienten que se les ha impuesto. El problema admite varias lecturas.

La urgencia de la renovación metodológica

En este momento, como en muchos otros, existen diversas propuestas que enfatizan la necesidad de innovar los métodos de enseñanza. El origen de tales señalamientos es muy diverso; surgen como una expresión sobre las deficiencias del sistema educativo, acerca de las cuales se realizan las más variadas argumentaciones. Circulan las más diversas opiniones, fundamentadas o como producto de un sentido común que a veces revela aspectos ideológicos muy conservadores. Para insertarnos en este debate, comenzamos por aceptar que existe una serie de deficiencias observables en las diversas formas de enseñanza que realiza la escuela.

Para **nosotros** la urgencia de una renovación metodológica surge, por un lado, a partir de un reconocimiento amplio de la crisis y del deterioro que afectan a la educación. Reconocimiento que, en muchas ocasiones, sólo se limita a señalar las deficiencias de los actores (en particular de

1. Deseamos manifestar que no somos ajenos a este desafío y a las dificultades que ofrece. Cuando redactamos el texto *Didáctica y currículum*, la elaboración del capítulo 4 (referido a la cuestión metodológica) nos resultó realmente ardua. En nuestra trayectoria hemos efectuado sólo dos acercamientos previos al tema. El referido texto y otro recientemente publicado bajo el título *Problemas metodológicos y de evaluación*.

los docentes), sin valorar la responsabilidad que los procesos sociales, la reducción del presupuesto educativo y la burocratización institucional tienen en este deterioro. Y, por otro lado, la urgencia de la renovación metodológica surge a partir de las propuestas emanadas de la propia política educativa. Uno de los principales promotores de la innovación educativa es el discurso político. Todos los proyectos de reforma pretenden lograr una renovación metodológica, aun cuando muchos ignoren en forma puntual las deficiencias técnicas en el actuar metodológico de los maestros y no logren una formulación clara de las bases conceptuales que orientan las nuevas propuestas, con su necesaria traducción en el ámbito técnico

La búsqueda de una innovación metodológica es una constante del discurso que formula la política educativa. Aparece entre nosotros tanto en la reforma promovida por el Estado Mexicano en 1970, como en la que se ha impulsado en el país en el marco de la era mundial de reformas para la educación, impulsadas en la década de los años noventa del siglo que concluyó. Se trata de propuestas de cambio planteadas en dos momentos de la política nacional que responden a proyectos políticos diferentes: en el primer caso, el desarrollo capitalista compartido, es decir, con cierto reconocimiento de los problemas de justicia social. En el segundo caso se corresponde con un abandono del llamado Estado benefactor, para impulsar un modelo educativo centrado en aspectos formales de la eficiencia escolar, tales como estímulos económicos al desempeño docente, establecimiento del programa Escuelas de calidad y manejo diferente de los resultados de las pruebas masivas, mejor conocidas como exámenes a gran escala. De hecho, diversas propuestas de educación para América Latina tienen, significativamente, algunos elementos sustantivos en común. Esto nos hace sospechar la presencia de orientaciones provenientes de organismos internacionales en las modificaciones que se realizan en la región.²

En esta situación paradójica, el discurso de la política educativa esta-

2. Consideramos que diversas estrategias como la descentralización educativa, la evaluación de la calidad y la eficiencia de la educación, la modernización de la educación y el establecimiento de cuotas en las universidades públicas, son expresiones concretas de una política multinacional encabezada por el Banco Mundial.

blece la propuesta de efectuar innovaciones metodológicas, dejando a los especialistas la tarea de identificar las orientaciones de las mismas. Estos especialistas cuentan con tres elementos para la elaboración de sus propuestas:

- a) Las orientaciones ideológicas que se desprenden de los planteamientos de la política educativa.
- b) Un bagaje conceptual, esto es, el aporte de los autores del ámbito de las ciencias sociales (y en particular de la educación, la didáctica y la psicología del aprendizaje), que permita fundamentar una propuesta.
- c) Su propia experiencia en tareas educativas.³

Reiteramos que los planteamientos de la política educativa generan un discurso que legitima la innovación metodológica, incluso ante la ausencia de un diagnóstico sólido sobre el núcleo en el cual radican los problemas de la enseñanza y sobre los fundamentos conceptuales que dan sustento a una propuesta. Así, la renovación metodológica tiene su origen en una cuestión social, elemento habitualmente soslayado en la reflexión didáctica. En cierto sentido, deberíamos reconocer que las propuestas relativas a los métodos de enseñanza son una forma en la que la escuela intenta dar respuesta a las presiones y demandas de la sociedad. Propuestas que se construyen a partir de una serie de conflictos y contradicciones.

No desconocemos la existencia de otras motivaciones para promover la reforma metodológica. Se pueden encontrar en forma aislada, en los proyectos y procesos de algunas instituciones, como también en algunos profesores. Esta labor individual de los docentes, y excepcionalmente de una escuela en su conjunto, no cubre el universo de las instituciones educativas. Es importante señalar que en estos casos las acciones que buscan establecer un cambio pedagógico son más sensibles, tanto a los elementos centrales de la propuesta que buscan promover, como respecto de las de-

3. Esta experiencia puede partir de haber ejercido la docencia durante un periodo de su vida, en alguna disciplina y/o nivel del sistema educativo, o bien de sus propias vivencias como estudiantes. Aspectos que señalan las posibilidades y limitaciones de la misma.

ficiencias que pretenden subsanar, aunque en estos casos también existen fallas de conceptualización y de coherencia en la traducción de ciertos principios a la dimensión técnica.

Además, en ocasiones estas propuestas sólo se fundamentan en el reconocimiento de un autor o de una tendencia para orientar la acción educativa. De ahí que, transcurrido cierto tiempo, los docentes perciban en esa propuesta elementos que la conducen al fracaso. Esto sucede, por ejemplo, cuando los docentes asumen la perspectiva de creatividad de Rogers o la técnica de grupos operativos en la enseñanza o las técnicas que se derivan de la dinámica de grupos, considerando que resuelven todos sus problemas, para comprobar, posteriormente, en su práctica, que esto no es así, lo que provoca desilusiones.

Un conjunto de cambios para insertar innovaciones

La idea de innovación metodológica resulta muy atractiva a funcionarios, supervisores, especialistas en planeamiento curricular, etc. Parte de su habitual atractivo radica en la convicción de que, a través de la modificación de los métodos, se logrará una mejora sustantiva en el sistema. En general, no se prevé que una mejora en el sistema demande un conjunto de cambios en los que sí se puede insertar la innovación metodológica. No basta con promover nuevos métodos de enseñanza: hay que modificar otros aspectos de la sociedad y de la institución educativa donde éstos se insertan.

Desde nuestra perspectiva, la innovación metodológica necesita ser apoyada por modificaciones tan amplias en el seno de la sociedad, como específicas en el ámbito educativo.

En el seno de la sociedad

Dentro de las modificaciones amplias, vislumbramos la necesidad de realizar algunos cambios en la política de medios masivos de comunicación. Estos son una forma extraordinaria de conformación de la cultura; juegan un papel sustantivo en la formación de valores, representaciones y códigos culturales. Es cierto que la escuela necesita apoyar su trabajo

educativo en los aportes de las tecnologías de la comunicación, es cierto que las nuevas generaciones tienen mayor capacidad para decodificar imágenes; pero también es un hecho que los medios promueven un conjunto de valores individualistas, un modo fácil y cómodo de vivir y una falta de solidaridad que se oponen a ciertas finalidades de la tarea educativa. También resulta claro que los medios de comunicación instauran una serie de modismos lingüísticos ajenos a las reglas de la construcción del lenguaje.

Pero no se trata de suplir la función recreativa que tienen estos instrumentos, sino más bien de orientarla con cierta coherencia para que constituyan un apoyo a la tarea de formación del ser humano. En estos aspectos estaría centrada parte de las modificaciones externas al ámbito escolar.

A la vez, consideramos que tanto la sociedad como los conductores del sistema educativo necesitan valorar la dimensión profesional del trabajo docente. Es necesario revertir el amplio desprestigio social de la profesión y modificar el concepto de progreso dentro de la carrera, de modo que los cargos de conducción educativa estén conceptualizados positivamente y no en detrimento y subvaloración del trabajo del aula.

Existe un pobre reconocimiento social y profesional de la tarea docente. Los escasos reconocimientos que se producen reflejan una extraña conceptualización, dado que no se vinculan necesariamente con sus valores intrínsecos. Los ascensos no siempre premian los mejores desempeños y muchos otros estímulos se otorgan sólo por el cumplimiento de un tiempo («medalla a los treinta años de servicio»)⁴.

Un estudio detallado de los procesos de frustración en la tarea docente⁵ nos llevó a la conclusión de que en esta actividad existe una serie de condiciones históricas, sociales, económicas y académicas que generan

4. En México, al conmemorarse el Día del Maestro en 1992 el presidente de la República entregó una medalla Altamirano y un cheque por 10 millones de pesos (US\$ 3,230), como reconocimiento a docentes de educación básica que cumplieron 50 años de servicio. El evento y el monto del reconocimiento son por demás elocuentes y significativos.

5. Cfr. A. Díaz Barriga (1993), *Tarea docente. Un enfoque didáctico, psicosocial y grupal*, Nueva Imagen, CESU, México.

un permanente deterioro de la imagen profesional y que, con el tiempo, afectan notoriamente su autoestima.

No se trata de expedir un decreto o ley para modificar esta imagen. Reconstruirla supone un auténtico reconocimiento profesional en los hechos. En este sentido, es preciso modificar la concepción que orienta la remuneración económica de la actividad. Necesitamos coadyuvar en la conformación de una conciencia colectiva sobre lo que significa esta profesión, que permita promover un salario digno para quienes la ejercen. No importa el porcentaje en que se incremente el salario, sino el poder adquisitivo del mismo, de acuerdo con un valor de cambio. Este se construye tasando el servicio que ofrece el profesional en función del costo que otros profesionales establecen para el desempeño de su tarea. Dubiel⁶ sostiene que, entre los diversos profesionales, los conocimientos técnicos adquieren un valor que tiene un intercambio específico.

Por ello, resulta importante reconocer que, en el caso de la tarea docente, no existe una tipificación de la especificidad de las habilidades técnico-profesionales inherentes a su función. De hecho, no existe respeto institucional por esta profesión. Los directivos, los planificadores del currículum, los asesores de ministerios, etc., consideran que pueden prescribir múltiples orientaciones sobre cómo trabajar en el aula. Así, el docente queda reducido a un «ejecutor» de planes y programas, de acciones educativas, de propuestas de aprendizaje. Ya lo hemos dicho: si a un arquitecto no se le indica con qué técnicas efectuar los cálculos de resistencia del material, ni cómo conformar su proyecto de trabajo; si en la práctica médica no se pauta con un reglamento hospitalario lo que se debe hacer en una intervención quirúrgica, ¿por qué los planificadores consideran que pueden hacer una planeación minuciosa y cerrada para que el docente la lleve a cabo?

En resumen, propugnamos la necesidad de trabajar en favor de la renovación de las propuestas metodológicas que tiendan hacia la modificación de algunas condiciones propias del proceso social, y que reviertan sustancialmente en la valoración del quehacer docente.

6. I. Dubiel (1982), *El capital humano después de la teoría neoclásica. Los profesionistas en los países subdesarrollados*, Pensamiento Universitario, CESU (UNAM), México.

No menos arduas son las modificaciones que se requieren dentro de la propia institución educativa. Entre las principales destaca un cambio en su dinámica académica y en sus órganos institucionales (supervisión escolar). Esto supone revisar la estructura formal de funcionamiento, así como la reglamentación que la rige, en la que el rol docente se concibe de determinada manera. Si se considera al docente como un profesional, debe regimentarse en qué consiste su tarea, lo que implica reconocer la dimensión intelectual, pedagógica y social de su actividad, sin limitar sus funciones al cumplimiento formal de lo establecido en un plan de estudios.

Pero no se trata sólo de modificar cuestiones de funcionamiento. También es necesario promover espacios intelectuales para el debate e intercambio de experiencias y la realización de congresos académicos y todas aquellas formas que permitan la discusión grupal de las experiencias educativas.

La modificación de métodos de enseñanza también implica analizar diversos cambios en instalaciones y mobiliario escolar. No desconocemos que, en época de crisis económica, el Estado tiene dificultades reales para enfrentar esta cuestión, pero tampoco ignoramos que en varias instituciones existe una capacidad mínima para readecuar las instalaciones y el mobiliario existentes. Así, por ejemplo, si se modifican las formas de enseñar para promover la participación de los estudiantes, será necesario modificar seguramente la disposición del mobiliario en el salón de clases. Dependiendo de las diversas edades de los alumnos y de las necesidades inherentes al tratamiento de cada tema, también será necesario ir estructurando una propuesta de material didáctico que contemple los dos importantes aspectos siguientes:

- a) Conformar una biblioteca que permita y facilite el trabajo de los estudiantes.
- b) Recurrir a la construcción y conservación de material didáctico de bajo costo, aprovechando incluso material de desperdicio, que permita a los estudiantes manipular, objetivar y acercarse a determinado tipo de información.

En la actualidad, merece atención especial la forma de acercar al estudiante a las tecnologías contemporáneas (tanto las que proceden del video como de la microelectrónica), teniendo en cuenta que la informática ha producido en el ámbito de la cultura una revolución semejante a la que produjo la aparición de la imprenta en el siglo XV.⁷ El alumno moderno vive asediado en un mundo que le ofrece información por múltiples vías. No se ha estudiado aún cómo el sujeto actual va conformando la lógica de su pensamiento a partir de los juegos de video, la informática y la imagen, pero aquí surge una paradoja. Formalmente, se plantea modernizar la educación y, sin embargo, esta modernización no se apoya, en la mayoría de los casos, en los avances tecnológicos que favorecen su desarrollo. Así, encontramos proyectos que se confrontan con la pobreza de un medio escolar en el que pizarrón, cuaderno y lápiz siguen siendo los instrumentos educativos básicos.⁸ No podemos dejar de reflexionar que estamos construyendo dos redes de cultura claramente diferenciadas: la proveniente de instituciones que acercan al alumno a la informática y la que surge de aquellas otras más pobres donde ésta no tiene cabida.

Reconocemos que la escuela no puede, en su situación presente, sufragar grandes gastos para la producción y/o consumo de películas científicas, sociales e históricas. Pero sí puede ir construyendo una modesta videoteca con material elaborado o proyectado por otras instituciones. Es más, consideramos que ésta puede ser una iniciativa de la Secretaría de Educación Pública en la que, por una parte, se promueva que cada escuela cuente con equipo adecuado y, por la otra, se establezcan convenios con medios de comunicación de masas e instituciones culturales para reproducir en las escuelas material con fines académicos.

Este papel activo del Estado en el impulso de la necesaria incorporación de nuevas tecnologías como apoyo al trabajo docente se está llevando

7. Un estudio de historia de la educación permitiría mostrar cómo la aparición de la imprenta empezó a desplazar las formas de enseñanza establecidas en la universidad medieval (s. XII) y a crear condiciones de posibilidad para lo que sería la enseñanza simultánea del siglo XVII.

8. Esto sin desconocer que cerca del 30 % de las escuelas públicas del país (*México*) se encuentran en una situación de pobreza extrema, es decir, carecen de instalaciones adecuadas.

a cabo con dificultades (económicas y pedagógicas) en el actual programa denominado Enciclomedia. Programa que, por un costo de tres mil quinientos dólares por aula, las dota de un pizarrón electrónico, una computadora y un software (programa de cómputo) específico para apoyar el tratamiento del contenido de los programas escolares. Lamentablemente, sus costos dificultan que se generalice su empleo a todo el sistema educativo y los educadores, además de requerir un entrenamiento en el uso de estas tecnologías, también experimentan dificultades para integrarlas en un ambiente pedagógico. Pero, sin duda, se debe avanzar por esta ruta.

Promover formas apasionadas de aprender

Construir una forma agradable de aprender se tiene que constituir en un desafío a los modelos educativos actuales. El contacto con el alumnado revela que buena parte de ellos asiste a la escuela por obligación, pero no encuentra ni agradable ni estimulante la tarea que allí se realiza.

En este sentido, parecería que los docentes han perdido de vista la necesidad de establecer formas apasionadas de aprender. La discusión actual sobre actividades de aprendizaje se fundamenta en una teoría de la experiencia, en una perspectiva psicológica o, sencillamente, en la diversidad de técnicas posibles a emplear, pero se ha perdido el criterio fundamental de la didáctica desde el siglo XVII: encontrar una forma de que las actividades de aprendizaje resulten agradables a los estudiantes. Por ello, afirmamos que la construcción metodológica debe atender este principio fundamental.

Cuando Comenio examina la acción de las escuelas en el siglo XVII expresa:

Para educar a la juventud se ha seguido un método tan duro que las escuelas han sido vulgarmente tenidas por terror de los muchachos y destrozado de los ingenios; la mayor parte de los discípulos, tomando horror a las letras y a los libros, se ha apresurado a ir con los artesanos o a tomar otro cualquier género de vida.⁹

9. J. A. Comenio (1970), *Didactica Magna*, Sepan Cuántos, núm. 167, Porrúa, México, pág. 38.

Y un poco más adelante, valiéndose de las palabras de Lubin, enfáticamente afirma:

... estoy completamente persuadido de que algún genio maligno, enemigo del género humano, ha introducido este método en las escuelas.¹⁰

Para evitar estas situaciones, construye una didáctica, disciplina entre cuyas finalidades está promover un método que estimule a los alumnos a aprender, que haga fácil y rápido ese trabajo. Así por ejemplo, plantea:

Por todos los medios hay que encender en los niños el deseo de saber y aprender. El método debe disminuir el trabajo de aprender de tal modo que no haya nada que moleste a los discípulos ni los aparte de la continuación de los estudios.¹¹

Una lectura de los planteamientos de *Didactica Magna* permite adquirir otra visión sobre la propuesta de la llamada «escuela tradicional», muy lejana a la que habitualmente se promueve de ella,¹² definiéndola como una especie de «basurero» de las propuestas pedagógicas. El maestro necesitaría tener presente que el método es su instrumento profesional de trabajo, es el garante del profesionalismo de su labor. Comenio enfatiza la importancia del método:

Si los estudios se organizan rectamente (como antes he preceptuado), serán por sí mismos estímulos para los entendimientos, y atraerán y arrebatarán a todos con su dulzura. Si acontece lo contrario, no es por culpa de los que aprenden, sino de los que enseñan.¹³

10. J. A. Comenio, *op. cit.*, pág. 39.

11. J. A. Comenio, *op. cit.*, pág. 74.

12. No podemos dejar de mencionar que es precisamente Snyders, en *Pedagogía progresista*, quien plantea la necesidad de estudiar con toda seriedad la propuesta de la escuela tradicional para determinar cuál es su proyecto y para eliminar ese espíritu peyorativo con el que se califica a este movimiento. «Debemos esforzarnos en discernir —dice el autor— lo que es un buen maestro tradicional, sin admitir *a priori* que exista la menor contradicción entre estos dos adjetivos. A decir verdad, habría que poder quitar todo matiz peyorativo al término tradicional» (pág. 15).

13. J. A. Comenio, *op. cit.*, pág. 155.

Así, afirmamos que la búsqueda de formas metodológicas es una responsabilidad directa del docente y es conveniente que la perciba como una tarea compartida entre todos los miembros de un plantel, procurando construir formas adecuadas y agradables para el trabajo educativo.

Otro elemento que dificulta la innovación metodológica es la rutina. Freinet muestra con claridad las dificultades que tiene un maestro para establecer formas de trabajo escolar que eviten la estereotipación del mismo:

No pretendo atribuirme un talento especial que me haya predestinado a ese papel precursor. Poco faltó para que, como la gran mayoría de mis colegas, me contentara con la apacible rutina que conducía a la jubilación sin demasiados esfuerzos ni preocupaciones ..., tenía que dar lecciones que nadie entendía, hacer leer textos que no significaban nada para la educación de los estudiantes, aprender mecánicamente los números, hacer lecciones repetitivas que dejaban a los alumnos tan aburridos como a mí mismo ... Los colegas me aconsejaban paciencia: te acostumbrarás. Hay que aceptar cierta rutina, si quieres vivir.¹⁴

La inercia es un elemento que se opone a la modificación de métodos. Se refuerza con la pérdida del rol que la didáctica le asigna al método: estimular el aprendizaje, hacer grata la enseñanza, entusiasmar al alumno. Bastaría con preguntar hoy a un conjunto de estudiantes de diversos niveles del sistema educativo sobre las materias que les gustan, para percibir la magnitud del problema que estamos planteando. Quizá sea válido afirmar que, en este punto, el ideario de la didáctica del siglo XVII todavía está muy lejos de poderse llevar a cabo. La percepción que de esta situación tengan los maestros es vital para poderla superar.

Proyecto, saber y experiencia docente

La lectura de textos que proponen principios organizadores de las actividades de aprendizaje muestra que tales principios se mueven en un grado de generalidad que impide determinar una orientación específica para

14. C. Freinet (1989), *Técnicas Freinet de la escuela moderna, Siglo XXI, México*, 23.^a ed. (la edición francesa es de 1964), págs. 10 y 13.

el trabajo, o bien efectúan una prescripción tan detallada que pierden de vista la multiplicidad de situaciones en las que transcurre la enseñanza.

En la aproximación que estamos efectuando, consideramos que el docente juega un papel definitorio a la hora de organizar una propuesta metodológica. No negamos que esta estructuración pueda realizarse con otros docentes (participen o no de su institución educativa) y construirse mediante diversas formas de intercambio y participación con los alumnos.

Muchos planteamientos didácticos reconocen la importancia del docente en la determinación de una propuesta metodológica. Sin embargo, la propuesta es visualizada como algo que conviene a la institución, a un grupo escolar o a una serie de principios pedagógicos, dejando de lado las posibilidades que cada docente tiene de realizar su trabajo. Muy ilustrativo resulta aquí el pensamiento de Freinet cuando postula la importancia de que el docente estructure una propuesta metodológica de acuerdo con sus propias posibilidades de trabajo. Freinet reconocía que hay maestros que pueden cautivar con la palabra, pero que él no lo podía hacer:

Por mucho tiempo, se pretendía que la pedagogía era un don y que cualquiera que amase a los niños y supiese hacerse respetar tendría éxito. Esto no es totalmente falso. Sólo que el número de educadores que posee estas cualidades ideales y de los que no hay que preocuparse es extremadamente reducido.¹⁵

Y un poco más adelante:

Cuando volví de la guerra, en 1920, herido del pulmón, era incapaz de hablar en clase más de unos cuantos minutos. A pesar de mi afección respiratoria habría podido con otra pedagogía desempeñar el oficio que amaba. Pero dar lecciones a alumnos que no pueden escucharlo y no entienden..., su mirada vaga lo dice con mucha elocuencia...¹⁶

Las características personales del docente junto con la perspectiva global que tiene de la educación condicionan *a priori* la organización metodológica.

15. C. Freinet, *op. cit.*, pág. 8.

16. C. Freinet, *op. cit.*, pág. 11.

Podríamos afirmar que la conformación de una propuesta de enseñanza debe atender a la personalidad y posibilidades del maestro; se trata de revisar las formas metodológicas en las que se experimenta más seguro y las que ideológicamente desea llevar a cabo, teniendo presente que algunas propuestas metodológicas implican que realice una serie de adecuaciones a comportamientos que estructuran su personalidad. En el método, el docente se proyecta en su totalidad; lo importante es que sea coherente en esa proyección de sí mismo. Por ejemplo: los métodos participativos, requieren cierta dosis de tolerancia por parte del docente e implican modificar nociones de disciplina, cumplimiento, etc., de suerte que, para construir coherentemente una propuesta metódica, el docente tiene primero que percibirse a sí mismo.

Por medio de la estructuración de la enseñanza se materializa una concepción sobre el sujeto de la educación. Una revisión histórica de la didáctica muestra que algunas propuestas de trabajo parten de una desconfianza permanente hacia los alumnos, quienes no pueden realizar nada, a menos que sean objeto de vigilancia permanente. Otros modelos didácticos manifiestan una concepción educativa muy diferente. Parten de una confianza amplia en las posibilidades del alumno y consideran que, cuando se crean condiciones favorables para el trabajo, éste puede llevarlo muy bien adelante. El tema desconfianza-confianza hacia el educando es un punto central en el debate que efectúan los dos paradigmas didácticos: el conformado por autores de la «escuela tradicional» (siglos XVII a XIX) y el establecido por los autores del movimiento denominado «escuela nueva o activa» (siglos XIX y XX).¹⁷

También es importante tener en cuenta las condiciones en las que se desempeña el quehacer educativo, esto es, el número de alumnos, sus hábitos de trabajo, el lugar donde se desarrolla la actividad, los materiales con los que eventualmente se puede contar.

Existen múltiples experiencias que muestran cómo con estos elementos cada educador estructura una propuesta de trabajo. En realidad, esto es lo que cada experiencia educativa promueve, tanto los alumnos de la

17. El tema se puede ampliar en nuestra aproximación a las formas de la relación pedagógica. Véase A. Díaz Barriga, *Tarea docente, op. cit.*

«Escuela de Barbiana» (rechazados de otras escuelas), como las diversas propuestas pedagógicas. No es que no se pueda trabajar o que tales métodos no funcionen. En el fondo, el problema central es que los docentes no se deciden a construir una propuesta metodológica atendiendo a su experiencia, a sus propias búsquedas y concepciones educativas y a las condiciones materiales de trabajo. Por eso es valiosa la recomendación de Freinet en este punto:

No somos fanáticos del todo o nada. No pensamos que haya que elegir entre practicar integralmente nuestras técnicas o continuar con los métodos tradicionales... En la práctica de nuestras clases todos estamos lejos del ideal previsto..., debemos hacer frente a las exigencias cotidianas y encontrar soluciones para situaciones excepcionales..., que trataremos de adaptar a nuestras necesidades y nuestras dificultades.¹⁸

Un aspecto importante en el pensamiento de este autor es también el poder identificar tanto los logros obtenidos con un determinado trabajo educativo, como lo que no se alcanza a lograr. Es sólo atendiendo a lo que queda pendiente como podemos repensar las modificaciones metodológicas. De acuerdo con el pensamiento de Bachelard,¹⁹ el pensamiento científico conoce contra el prejuicio y el saber establecido; el científico progresa a partir de los errores, no de los aciertos y nuestro sistema educativo está orientado hacia enseñar respuestas, no preguntas. Esto significa que, entre otras cosas, un maestro no puede cambiar su método mientras no tome conciencia de los puntos en los que fracasa el trabajo que realiza.

Afirmamos enfáticamente, por lo tanto, que en última instancia quienes tienen la condición de efectuar la innovación metodológica son los maestros. Aunque así lo documenta la literatura educativa desde hace mucho tiempo, en general este principio es dejado de lado cuando se realiza un proyecto de cambio metodológico. Una brecha se abre entre quienes hacen modelos educativos, perfiles de desempeño, planes, programas y libros de texto, y los docentes, responsables de implementar e innovar en el aula.

18. C. Freinet, *op. cit.*, pág. 143.

19. G. Bachelard (1976), *La formación del espíritu científico*, Siglo XXI, México.

Ansiedad creadora

Hemos afirmado ya que cada docente sólo puede construir una propuesta en cuanto tenga claro su proyecto amplio e inmediato de trabajo, sus diversas opciones conceptuales (en el ámbito psicosocial y educativo) y pueda efectuar un minucioso análisis, tanto de su experiencia educativa como de sus posibilidades personales. Sin embargo, en este recorte falta un elemento vital: la ansiedad que experimenta ante las dificultades propias de toda situación de enseñanza o, dicho de otro modo, la ansiedad creadora.

En una situación educativa concreta los aspectos mencionados establecen una relación dialéctica con otros, aportados por lo que se puede denominar el «aquí y ahora». Una descripción puede ser la siguiente: cuando un docente trabaja con un grupo escolar puede percibir que su propuesta no resulta adecuada para ese momento porque otras contingencias la han afectado; también puede percibir cómo un tema que consideraba suficientemente tratado y comprendido por los alumnos en una clase muy anterior vuelve a aparecer con claras evidencias de no haber sido comprendido. A estas dos situaciones las denominamos momentos de ansiedad. Dichos momentos, interactuando con los elementos descritos en el párrafo anterior, posibilitan que cada docente desarrolle diversas estrategias para resolver las situaciones inmediatas que debe enfrentar. A la elaboración de estas estrategias la denominamos ocurrencias; ellas son el resultado de una ansiedad creadora. Operan ante la urgencia de intervenir en la clase y activan o modifican una propuesta inicial de trabajo, a partir de la evolución del curso.

Esta cuestión plantea dos problemas al campo de la didáctica: por una parte, abre la posibilidad de establecer una planificación situacional o abierta, esto es, una propuesta de trabajo que el docente construye con el conjunto de elementos aportados por su formación y su experiencia y confrontados «in situ» con el desempeño de sus alumnos.

Por otra parte, esta planificación situacional reclama que el docente realice una reflexión *a posteriori* sobre las ventajas y desventajas de las actividades propuestas. En la búsqueda de alternativas a los problemas que cada situación educativa crea, los momentos de ansiedad pueden constituir una excelente oportunidad para construir propuestas educativas di-

versas. Freire ha descrito cómo, observando el aburrimiento de su sirvienta para aprender a leer y escribir, fue ideando otra forma de trabajo pedagógico. Las citas de Freinet que hemos presentado previamente también confirman esta suposición:

Leí a Montaigne y a Rousseau, más tarde a Pestalozzi y a Ferrière... Cuando volví a encontrarme solo en mi clase me sentí desesperado: ninguna de las teorías leídas y estudiadas podían trasladarse a mi escuela de aldea... Cuando descubrí la imprenta escolar..., en vez de conservar en secreto mi descubrimiento lo entregué deliberadamente... No esperaba en ese momento que los alumnos pudieran apasionarse durante mucho tiempo por un trabajo cuya complejidad y minuciosidad apreciaba... Estaba equivocado, los alumnos se apasionaron.²⁰

De manera que, mientras el docente no perciba que desempeña un papel central en la construcción metodológica, no tendrá condiciones para enfrentar con creatividad su tarea educativa.

La función intelectual del docente

En general, se considera que el servicio prestado por el docente a la sociedad puede fácilmente ser cubierto por cualquier persona. Máxime cuando se trata de los niveles iniciales de la enseñanza. Una revisión histórica de la función docente muestra cómo se fue conformando ésta con un bajo prestigio social. Los salarios constituyen hoy una de las expresiones más fidedignas de esta situación y testimonian, sin lugar a dudas, la magnitud a la que ha llegado el deterioro social de esta profesión.

Existen, sin embargo, diversos intentos por reivindicar la imagen social del maestro. Están, por ejemplo, quienes buscan vincular la imagen del docente a la del investigador. Más allá de las ventajas e inconvenientes que tal figura crea, y que no es el momento de discutir,²¹ atendemos a los

20. C. Freinet, *op. cit.*, págs. 12-16.

21. Remitimos en todo caso a los interesados a nuestro trabajo: A. Díaz Barriga (1990), *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*, Cuadernos del CESU, núm. 20, CESU (UNAM), México.

aspectos intrínsecos de la actividad docente que han pasado a un segundo plano o que incluso han sido abandonados. Uno de ellos es su dimensión intelectual. Cuando Le Goff²² afirma que Abelardo representa al primer maestro en el sentido moderno del término, se refiere al modo de definir su actividad: una propuesta intelectual que resulta atractiva para sus discípulos. (Los alumnos siguen a Abelardo, y éste lucha por vencer a sus oponentes en París e instaurar allí su enseñanza. Además, plantea que vive de aquellos recursos que esta actividad de enseñar le permite allegarse.)

He aquí el elemento clave y definitivo para la conformación de la concepción docente: el docente es un intelectual, es representante de un saber y tiene una capacidad de convocar (invitar) a los alumnos a interesarse en ese saber. No todas las propuestas educativas reconocen la importancia que tiene la dimensión intelectual del docente. En general, los proyectos pedagógicos vinculados con el paradigma de la «escuela nueva» o «activa»²³ cuestionan esta dimensión. Así, por ejemplo, en nuestro medio ha sido impactante la forma como el pensamiento de Paulo Freire ha cuestionado la posición que reivindica sólo el saber del docente: «Todos nos educamos. No más un educador ni un educando, sino un educador-educando y un educando-educador».²⁴

Sin negar el valor de este cuestionamiento, por cuanto intenta revisar tanto los ejes de la relación educativa como la distribución de poder que se establece entre uno que sabe y otro que no sabe, no se puede ignorar que ha sido utilizado por modelos educativos muy desestructurados. (Véanse, por ejemplo, los «nodirectivos», en los que se plantea que el saber del docente carece de sentido y que toda transmisión es inútil e irrelevante;²⁵ o

22. J. Le Goff (1984), *Los intelectuales en la Edad media*, Gedisa, México.

23. No habría que perder de vista que el movimiento «escuela activa» está integrado por múltiples enfoques y experiencias. Cada tendencia tiene ciertos elementos comunes al movimiento, así como particularidades que los presenta distantes entre sí. Por ejemplo, entre el proyecto educativo de Freinet, Montessori y Neill existen claras diferencias.

24. P. Freire (1973), *La educación como práctica de libertad*, Siglo XXI, México.

25. Cfr. M. Lobrot (1971), *Pedagogía institucional*, Humanitas, Buenos Aires; C. Rogers (1973), *Creatividad y educación*, Paidós, Buenos Aires.

ciertas aplicaciones mecánicas del pensamiento lacaniano al aula, cuando se expresa que «el docente ocupa el lugar del saber».)²⁶ Se ha generado así una corriente de opinión antiintelectualista respecto de la educación y, en particular, respecto de la tarea docente. Nos hallamos ante un conflicto de interpretación entre dos paradigmas didácticos.²⁷

Cuando se critica secamente el saber del docente (no para relativizarlo ante otra posibilidad de saber, sino para anularlo), parecería que lo importante fuese que el maestro ocupase el lugar de la ignorancia, es decir, del nosaber. (Si no se aclara que este nosaber es el resultado socrático del saber, se corre el enorme riesgo de anular la dimensión intelectual intrínseca a la labor docente.)

La función docente es necesariamente una función intelectual y padece, por lo tanto, todos los conflictos y problemas que el intelectual experimenta en la sociedad contemporánea. Los docentes, como intelectuales, también asumen posiciones frente al poder. Monsiváis²⁸ considera que el gran riesgo de los intelectuales en México es convertirse en gremios de análisis, reflexión y crítica social para acabar entrando por la puerta que el Estado les abre cooptando su pensamiento a cambio de cierto número de prebendas.

En este sentido, Giroux considera que el profesor no puede sustraerse a la perspectiva política de su función intelectual, en tanto opera en la esfera pública e interviene responsablemente en la formación de personas sociales, idea por otra parte ampliamente manejada por Herbart en el siglo XIX. Sin desatender esta responsabilidad de lo público y sin negar el

26. En este caso, se efectúa un traslado del planteamiento del autor que cuestiona el saber del analista sobre la neurosis del paciente porque «el que sabe de su neurosis es el paciente». Con independencia de ello, el acto analítico es efectuado a partir del reconocimiento de la formación y capacidad del analista.

27. Sostenemos que, dentro de lo que se podría considerar una teoría didáctica, existen dos modelos básicos: el vinculado con la «escuela tradicional» y el que se genera en el movimiento «escuela activa». Tal posición se puede fundamentar en los planteamientos de G. Snyders (1972), *Pedagogía progresista*, Marova, Madrid, y de L. Not (1983), *Las pedagogías del conocimiento*, Fondo de Cultura Económica, México.

28. C. Monsiváis (1992), «La masificación del intelectual», en el diario *El financiero*, año XI, núm. 2647, México, 28 de febrero, pág. 28.

papel político indispensable de la tarea educativa, el docente debe constituirse como intelectual en el amplio sentido del término. «Los profesores necesitan desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permitan actuar como intelectuales transformativos. Deberán combinar la reflexión y la acción».²⁹

Ya hemos desarrollado en el inciso anterior la dimensión intelectual de la tarea docente y su relación con la metodología de enseñanza. Sin embargo, dada su relevancia consideramos importante haberle dedicado unas líneas específicas, ya que esta dimensión intelectual le permite al maestro establecer un proyecto amplio de trabajo. A partir de ella puede crear situaciones que inviten al alumno a aprender y, al mismo tiempo, generar nuevas actividades educativas.

Relación método-contenido

Dos cuestiones básicas encontramos en esta articulación: una que reclama la actualización y reconstrucción de enfoques sobre los contenidos que se abordan en un curso y otra que plantea la importancia de construir propuestas metodológicas acordes con los problemas, lógica y temáticas constitutivos de cada ámbito de saber.

Respecto de la primera, es conveniente insistir en la necesidad de modificar la concepción enciclopédica que se tiene del conocimiento, así como en la urgencia de acercar el conocimiento de los científicos al de los docentes, de suerte que la escuela sea una institución que ofrezca recursos para atender y entender los problemas del hombre contemporáneo. Partimos de la idea de que la acumulación de conocimientos carece por sí misma de sentido y de que el concepto «saber total» necesita ser revisado.

La relatividad de ciertos planteamientos, sumada a la transformación del conocimiento, reclama otra concepción respecto del contenido: el problema reside en cómo sentar bases sólidas para que el sujeto pueda in-

29. H. Giroux (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós-MEC, Barcelona, pág. 36.

corporar de manera permanente los nuevos conocimientos. Debemos preparar para el tiempo futuro, seguramente más cambiante que el nuestro. De manera que una renovación de contenidos es indispensable para pensar una propuesta metodológica.

Respecto de la segunda; la construcción metodológica tiene que tomar en cuenta la estructura específica de una disciplina, así como su lógica particular. El debate sobre la estructura metodológica de una disciplina se abrió en la década de los años sesenta pero, pese a su relevancia, no existen desarrollos que permitan otra fundamentación que la previamente expuesta.

Vinculadas con este aspecto, pero con elementos que marcan una situación aparte, se encuentran las formas lógicas de desarrollo de un campo de conocimiento. Las disciplinas cuya metodología de conocimiento es deductiva, hermenéutica o inductiva necesitan ser transmitidas respetando estos supuestos lógicos. Las técnicas de trabajo en el aula deben considerar estos elementos que refuerzan la idea de generar propuestas particulares de enseñanza, no sólo para un grupo de alumnos, sino también para cada una de las asignaturas que se trabajan. Pero la relación métodos-contenidos es mucho más compleja de lo que se ha expuesto. Otro de sus desarrollos se efectúa en la perspectiva de diversas propuestas psicológicas.

Propuestas metodológicas y psicología

El desarrollo de la didáctica se vio enriquecido de manera sorprendente por la evolución del conocimiento psicológico. La psicología evolutiva, primero, y posteriormente la del aprendizaje y la de la personalidad se constituyeron en un fundamento para elaborar propuestas educativas. De hecho, mientras las didácticas de los siglos anteriores se basan en una serie de intuiciones, los avances del siglo XX pueden sostenerse con mayores sustentos conceptuales.

La psicología es una disciplina que puede dar a la construcción de una propuesta metodológica un doble apoyo: uno referido a su debate sobre el aprendizaje y otro en sus elaboraciones sobre la estructuración del ser humano. En la actualidad, en el campo de lo que en términos am-

plios llamamos psicología del aprendizaje, se cruzan y entrelazan múltiples posiciones y discusiones.

En otra parte de nuestro trabajo, hemos afirmado³⁰ la existencia de dos grandes concepciones psicológicas respecto del aprendizaje: una de ellas lo considera fundamentalmente como algo estático, acabado, como un producto, cuyo planteamiento central se reduce a «se tiene» o «no se tiene»; la segunda gran concepción psicológica considera el aprendizaje como un proceso, una dinámica, una evolución en el sujeto. Esta última, por lo tanto, atiende a las posibilidades de potenciar los procesos de aprendizaje.

Estas concepciones psicológicas aparecen con ciertos matices. Para algunas, el aprendizaje es el resultado del bagaje genético del individuo. Para otras, en cambio, es el resultado de la interacción entre los elementos congénitos y el medio en el que se desarrolla el sujeto. Asimismo, habría que atender a quienes postulan el aprendizaje como algo fundamentalmente individual, frente a los que lo conciben como un proceso psicosocial.

El asunto es polémico y no está cerrado. Algunas de estas posiciones demuestran una mayor capacidad de comprensión del fenómeno del aprendizaje. Dicho en términos epistemológicos, explican el fenómeno con mayor riqueza y permiten mover el debate hacia otros aspectos que no sean únicamente los de verdad-error.

Podemos identificar diversos intentos de materializar en propuestas técnicas y métodos de enseñanza diversas concepciones del aprendizaje. La inclusión del ámbito psicológico en el campo de la didáctica puede, sin embargo, provocar una cierta «psicologización» del planteamiento metodológico, en detrimento de su dimensión didáctica. Así se observa en los diversos énfasis que se realizan sobre las propuestas para el trabajo de aula desde el pensamiento conductual, cognoscitivista, piagetiano, constructivista o grupal.

Pero todavía existe otra complicación: la necesidad de modificar

30. A. Díaz Barriga (1984), *Didáctica y curriculum*, Nuevomar, México. Esta concepción se expresa desde el capítulo 2 y recorre explícitamente los planteamientos de los capítulos 4 y 5.

«formas tradicionales de enseñanza», impuestas externamente y que el docente suele asumir de manera personal³¹

El centro de esta cuestión radica en una práctica que conduce al docente a aplicar parcialmente los planteamientos de un autor, pero no a dominar el conjunto de su obra, o bien a entremezclar elementos de uno o varios autores, inducido por presiones institucionales, o por los mismos hábitos de trabajo.

También contribuyen a esta situación las fallas de formación en los temas a trabajar y en los lineamientos psicopedagógicos; las dificultades para traducir ciertos principios de aprendizaje en propuestas metodológicas y las condiciones en las que realiza su labor: número de alumnos, instalaciones, nociones de eficiencia que socialmente se tienen respecto de la escuela; demandas de ciertos comportamientos que, según se cree, muestran un buen aprendizaje y los tiempos en los que, social y curricularmente, se espera que promueva la retención, elaboración, apropiación o uso de una información.

Varias perspectivas psicológicas se ofrecen en los cursos de formación docente, posibilitando una fundamentación de la organización de la enseñanza. Entre ellas, destacan las que podríamos denominar genéricamente de corte cognoscitivo, sobre todo Piaget, Bruner y Vygotsky, aunque también algunas derivan de la psicología social (en particular las de corte grupal).

La perspectiva piagetiana enfatiza el desarrollo cognitivo a partir de la construcción individual que realiza el sujeto del conocimiento; supone que reproduce los obstáculos seguidos por la humanidad en la historia del conocimiento y establece que el ser humano construye esquemas de acción (estructuras) que le permiten interactuar con su medio. Estos esquemas de acción proceden de estadios caracterizados primero por un pensamiento concreto y operatorio, y luego por etapas de mayor simbolización y abstracción.

31. Por ejemplo, en nuestro medio se defiende muy poco la práctica de enseñanza que se adhiere a la escuela tradicional y no a las imágenes distorsionadas que se han creado sobre este modelo pedagógico. Consideremos, por ejemplo, la manera como Snyders se refiere a esta cuestión.

Hay una dialéctica en la evolución de estos esquemas que permite su transformación seriada. La cosmovisión de un sujeto de 6 años no es idéntica a la de uno de 12 años. Lo mismo podríamos afirmar de un adulto y de un profesional en diferentes etapas de su vida. La tarea del docente es promover condiciones en las que los alumnos puedan construir y modificar tales esquemas. (Corresponde fundamentalmente al sujeto esta elaboración.)

Los estudios piagetianos han tenido como consecuencia diversas reflexiones y propuestas didácticas, entre las que destacan las planteadas por Aebli.³² En general se han aplicado a la escuela primaria, aunque sus derivaciones se verifican en otros niveles del sistema educativo. En todo caso, los principios pedagógicos que devienen de esta perspectiva proponen abrir al máximo el abanico de actividades posibles que realicen los sujetos y, por lo mismo, dedicar a cada temática más cantidad de tiempo.

Pero ¿hasta dónde es viable aplicar los principios piagetianos en un sistema educativo que privilegia la adquisición por medio de la retención mecánica de información y las técnicas de resolución de problemas, con el agravante de que el maestro no maneja ni suficiente información ni asesoría adecuada para enfrentar las situaciones críticas que se pueden desprender de esta acción? La falta de material educativo apropiado y el número de alumnos por curso también constituyen serios obstáculos. Finalmente, las condiciones sociales y culturales de América Latina difieren bastante de las de los niños europeos, donde este pensamiento se conformó.

Uno de los aportes más valiosos que hace el pensamiento piagetiano es haber explicitado la existencia de dos etapas en los procesos de construcción de la información: una que surge de la problematización e interrogación acerca de un aspecto en particular, sobre el que se construirá el nuevo conocimiento y que culmina con un acercamiento a la información, y otra que reclama la integración de esta información a los esquemas

32. Véase H. Aebli (1958), *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*, Kapelus, Buenos Aires, así como *Doce formas básicas de enseñar*, Narcea, Madrid (1988).

previos de acción. La estructura de las actividades de aprendizaje, así como sus técnicas específicas se pueden construir a partir de esta perspectiva.

Hilda Taba, tomando algunos elementos de esta posición, plantea una estructura de actividades que se desarrolla como sigue: introducción, desarrollo, generalización y aplicación.³³ La autora destaca que en muchos cursos los docentes sólo recurren a las actividades de dar información (desarrollo) y, en ocasiones, a las que requieren alguna aplicación. Por su parte, Aebli³⁴ enfatiza la importancia de partir de problematizaciones que, efectivamente, planteen al estudiante un nuevo reto frente al conocimiento. Desde lo que el autor define «como una situación» problema se puede construir la propuesta metodológica.

La perspectiva cognoscitiva de Bruner interesa también al análisis del momento actual. Este autor, a partir del pensamiento de Vygostky, propone que se reconozca el papel de la sociedad y la cultura en los procesos cognitivos, como condicionantes del desarrollo del aprendizaje y de los patrones donde este desarrollo se inserta. Reconoce también, de manera explícita, el rol activo que tienen los adultos como soportes de tránsito en estos procesos: el concepto de andamiaje³⁵ de Bruner permite conciliar ciertos aspectos del pensamiento piagetiano con la necesidad de intervención directa del docente, enriqueciéndolo.

El aporte de Bruner implica una modificación importante, porque se da mayor importancia a la intervención del adulto en el proceso de aprendizaje, sin anular en ningún momento el proceso de construcción que realiza el sujeto. (De ahí el concepto de andamiaje —el que permite un acceso— de la misma.)

La perspectiva de estructuras conceptuales planteada por Ausubel permite visualizar otros principios de aprendizaje que debemos tener en cuenta. Es particularmente importante su concepto de organizador avanzado.³⁶

33. H. Taba (1974), *Elaboración del currículum*, Troquel, Buenos Aires.

34. H. Aebli (1958), *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*, Kapelus, Buenos Aires.

35. J. Bruner (1986), *Acción, pensamiento y lenguaje*, Alianza, México.

36. D. Ausubel (1970), *Psicología educativa*, Trillas, México.

Este concepto propone ofrecer al alumno una perspectiva amplia que le permita visualizar cómo un tema se incluye dentro de una disciplina o, mejor aún, dentro de un campo problemático, para que el dominio de lo particular no suponga la pérdida del ámbito general en el que ese tema se inserta.

Aprendizaje y teoría de la experiencia

En el siglo XX, dentro del pragmatismo estadounidense, se construye también la dimensión psicológica de una teoría de la experiencia.³⁷ Esta teoría signa de manera particular la elaboración de propuestas de enseñanza. A partir de ella se establece la importancia que tiene la experiencia en el desarrollo del aprendizaje. John Dewey efectúa a este respecto un interesante desarrollo.³⁸ Una teoría de la experiencia, según este autor, posibilita la construcción de una educación diferente para el siglo XX: «Una teoría coherente de la experiencia ofrece una dirección positiva para la selección y organización de los métodos y materiales educativos apropiados y es necesaria para intentar dar una dirección a la obra de las escuelas».³⁹

37. En la historia de la filosofía, en particular en el pensamiento moderno de Kant, se encuentra ya una interesante explicación del papel que juega la experiencia en el conocimiento humano. Sin embargo, es en el contexto del pensamiento pragmático estadounidense, con la generación de la psicología experimental, donde se puede formular una explicación psicológica de la experiencia. Estamos en la época en que se promueven varias formas de profundizar tal explicación. En particular el pensamiento piagetiano y el de Vygotsky tienen desarrollos interesantes al respecto. La generación de dicha teoría de la experiencia provocó el concepto de experiencias de aprendizaje, de alguna forma vinculado con el desarrollo en Estados Unidos de la teoría instruccional.

38. No podemos dejar de remitir a la formulación que sobre experiencia hace el pensamiento kantiano a través de Federico Herbart. Herbart en 1806 postulaba dos condiciones para la educabilidad de un sujeto: la experiencia y el trato con gentes («socialización», diríamos en este momento). En todo caso la teoría de la experiencia kantiana no corresponde completamente al tratamiento que Dewey realiza sobre este aspecto. *Cfr. F. Herbart (1983), Pedagogía general derivada del fin de la educación*, Humanitas, Madrid.

39. J. Dewey (1967), *Experiencia y educación*, Losada, Buenos Aires (la edición inglesa es de 1938).

Sin embargo, es necesario conocer la perspectiva completa en la que el autor formula su noción de experiencia, dado que ésta no se limita solamente al interior del individuo. Dewey es enfático en esta cuestión: «La experiencia no obra en el vacío».⁴⁰ La experiencia en esta perspectiva tiene sentido en cuanto puede, en términos de Dewey, «provocar la curiosidad, fortalecer la iniciativa, crear deseos y propósitos suficientemente intensos para elevar a la persona sobre puntos muertos del futuro. Cada experiencia es una fuerza en movimiento».⁴¹

Como veremos, esta concepción de experiencia está en ocasiones muy alejada de la divulgada por la pedagogía actual, que utiliza la noción de «experiencia de aprendizaje»⁴² para determinar el sentido interno que promueve una actividad escolar. No es que tal noción se pueda considerar del todo inválida, sino que el sentido de experiencia deweyano potenciaría las actividades de maestro y alumno, en un sentido mucho más amplio que el habitualmente reconocido. Pero esta concepción de experiencia le posibilita a Dewey justificar la necesaria intervención del docente en la tarea educativa y, a la vez, le permite recalcar que su intervención no ocurre solamente en la esfera metodológica:

40. J. Dewey, *op. cit.*, pág. 41: «La experiencia no entra simplemente en la persona —afirma previamente—. Ciertamente penetra en ella..., pero ésta no es toda la historia. Toda experiencia tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido», pág. 40.

41. J. Dewey, *op. cit.*, pág. 38. Por otra parte, es conveniente hacer notar la semejanza que guarda esta reflexión con la elaborada por Herbart en 1806.

42. La interpretación de la obra de Dewey es objeto de dos grandes reduccionismos en nuestro país (México): a) por una parte, se descontextualiza de toda la obra del autor, cuyos primeros trabajos datan de 1887 y sus últimos de 1944, período a lo largo del cual publica más de 30 libros. También falta por considerar su pensamiento pedagógico, de forma independiente o aislada de su pensamiento en conjunto, que tiene diversas vetas filosóficas, políticas y sociales. (John Dewey está pensando para el desarrollo industrial de Estados Unidos, dentro de un contexto democrático); y b) se omite analizar el significado filosófico del pragmatismo; se lo confunde con un inmediatismo de carácter tecnocrático. Dos excelentes textos permiten en la actualidad tener otra perspectiva sobre este autor: H. Apel (1979), *Teoría de la escuela en una sociedad industrial democrática*, Atenas, Salamanca, y J. C. Geneyro (1991), *La democracia inquieta*, Anthropos-UAM-Iztapalapa, Barcelona.

Cuando la educación se basa en la experiencia y se considera a la experiencia educativa como un proceso social, la situación cambia radicalmente... El maestro adopta la posición de guía de las actividades del grupo... El educador, por la misma naturaleza de su trabajo, está obligado a ver su labor presente en relación con lo que realiza, o deja de realizar, para un futuro⁴³

De manera que las actividades de aprendizaje se podrían considerar insertas en perspectivas mucho más amplias. Sin embargo, no se puede desconocer que en el contexto de la pedagogía pragmática esta formulación permitió otros acercamientos al problema metodológico, la mayoría de ellos con un claro carácter reduccionista, aunque en algunos no se pueda negar su potencialidad para el acto educativo, asumiendo el reduccionismo psicológico que proponen.

Corresponde en particular a Bruner la construcción de una propuesta de interpretación de la experiencia de aprendizaje relativamente novedosa. Bruner plantea la posibilidad de clasificar las experiencias en: directas y mediatizadas. Éstas, a su vez, las subdivide en icónicas y simbólicas.⁴⁴

El autor parte del reconocimiento de que no todos los contenidos pueden ser aprendidos a través de una experiencia directa; de ahí la necesidad de buscar otras formas de comprensión de tales procesos que denominará experiencias mediatizadas.

Antes de continuar nuestra exposición conviene tener presente una distinción entre experiencia y vivencia. Las vivencias sólo pueden constituirse en experiencias en tanto que acceden al plano de la reflexión. Así, podemos decir que la experiencia es una vivencia sobre la cual la conciencia ha generado un proceso particular de reflexión. Dewey enfatiza este principio activo de la experiencia que, de hecho, se puede rastrear hasta el pensamiento kantiano.

Por otra parte, la formulación del concepto experiencia mediatizada implica tomar en cuenta que el desarrollo cognitivo del alumno posibilita

43. J. Dewey, op. cit., págs. 69 y 95-96.

44. J. Bruner y D. Olson (1973), «Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada», en *Revista Perspectivas*, vol. III, núm 1, UNESCO, Madrid, primavera, págs. 21-41.

la adquisición del proceso formal del pensamiento (la abstracción entre otras cosas) y también considerar las diversas proposiciones teóricas que aporta la ciencia de la comunicación. Con esta información, se comprende la denominación que da a las experiencias mediatizadas: icónicas y simbólicas.

Deseamos enfatizar que no se trata del descubrimiento de dos modalidades de enseñanza, puesto que ambas existen en la historia de la educación. El papel de lo simbólico probablemente sea constitutivo de los procesos formales de educación, aunque se haya explicitado claramente desde la conformación de la universidad medieval en el siglo XII, mientras que la llamada didáctica realista⁴⁵ de Comenio (siglo XVII) basa su modalidad de enseñanza en el papel de la imagen: primero las cosas y luego las palabras, es la consigna principal del autor. Pero el mérito del planteamiento de Bruner consiste en proveer de una explicación psicológica a este tipo de fenómenos, donde lo importante en la estructuración y elección de una actividad de enseñanza sea el proceso interno que se puede desencadenar en un sujeto. La edad, los medios y los antecedentes de información pueden ayudar a seleccionar el tipo de experiencia buscado.

Por su parte, Aebli⁴⁶ despliega una enorme creatividad para explicar los procesos de experiencia que se pueden gestar a través de una serie de recursos básicos de la enseñanza, como narrar, observar, contemplar, leer y escribir, que tienen un sentido insustituible en el proceso de aprender. Aebli propone al docente que conozca los principios psicológicos que subyacen en estas vivencias internas, que cada uno de estos medios de enseñanza (como los denomina Aebli) pueden generar en un individuo. Este conocimiento permitirá al docente construir estrategias de trabajo con sus estudiantes.

Finalmente, es necesario recalcar que el mundo de la experiencia es íntimo, sin que ello suponga desconocer los procesos externos que la

45. Es probable que la denominación pedagogía realista se dé a principios del siglo XX; se encuentra en E. Durkheim (1981), *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, La Piqueta, Madrid (la edición de 1938, responde a un curso dictado por el autor en 1904-1905).

46. H. Aebli (1988), *Doce formas básicas de enseñar*, Narcea, Madrid.

pueden conformar. Dentro del ámbito del ser humano no existe algo que lo obligue a vivenciar y llevar al plano de la conciencia un elemento de forma unívoca; de ahí que una actividad de aprendizaje pueda convertirse en realidad en disparador de múltiples posibilidades de experiencia.

Las teorías sobre los grupos

Con el surgimiento en el siglo XVII de la enseñanza simultánea surgen los problemas de la enseñanza en grupo. Al realizar una revisión de la manera como se aborda la enseñanza simultánea en la *Didáctica Magna* se identifica un nuevo elemento en la relación educativa: el grupo escolar. Sin embargo la adopción de teorías grupales para la intervención escolar se efectúa a principios del siglo XX.

Si bien a finales del siglo XIX el movimiento «escuela activa» ya recurre a diversas formas de trabajo grupal, es necesario tener presente que éstas no se fundamentan en una teoría de grupos. La práctica de la asamblea, la discusión en relación con una conferencia o con un texto libre en la propuesta de Freinet se pueden considerar como actividades grupales. A partir de la década de los años sesenta las teorías grupales empiezan a ser utilizadas en una dimensión didáctica. Entre ellas sobresale el empleo de la dinámica de grupos.

Tengamos en cuenta que apenas en el siglo XX se construyen las teorizaciones sobre lo grupal. Diversos autores explican la emergencia de estas teorías a partir del surgimiento del fenómeno masa, el cual creó condiciones para la constitución de un campo de conocimiento vinculado con los problemas de las colectividades.

A fines del siglo XIX «los psicólogos iniciaron una reflexión sobre los problemas colectivos»,⁴⁷ mientras que a principios del siglo XX los sociólogos realizan explicaciones sobre el problema grupal.⁴⁸ Ya en los años

47. En particular, el planteamiento de Le Bon, en *Psicología de las masas*, Paidós, Barcelona.

48. Nos referimos al planteamiento de Cooley sobre grupo primario y grupo secundario.

treinta se inicia la estructuración de un conjunto de teorizaciones sobre el fenómeno grupal de corte psicosocial. Paulatinamente, se construyen dos teorías para dar cuenta de este fenómeno: la dinámica de grupos⁴⁹ en el contexto de la fábrica estadounidense, y la teoría psicoanalítica de los grupos para enfrentar las secuelas, a nivel psíquico, de la Primera Guerra Mundial.⁵⁰

Simultáneamente, se desarrollan una serie de propuestas técnicas para el trabajo en grupo de los más variados orígenes: la perspectiva no-directiva de Rogers, la visión gestáltica de los grupos y la concepción operativa de grupo. En los años sesenta se construye, además, otra explicación de los fenómenos grupales que guardan una estrecha relación con la dinámica institucional. El análisis institucional dio pautas para estructurar una propuesta pedagógica de autogestión y/o de la denominada pedagogía institucional.⁵¹

Es precisamente en este contexto en el que se elaboran libros con técnicas grupales para el aula. Las más difundidas tienen una pregnancia de la dinámica de grupos: lluvia de ideas, corrillos, técnicas para romper el hielo, etc. No obstante, poco a poco se incorporan otras perspectivas de trabajo grupal, en particular aspectos de la vertiente rogeriana: nodirectividad, autogestión pedagógica y concepción operativa de grupos. El empleo de concepciones y/o técnicas grupales modifica paulatinamente el planteamiento metodológico.

49. Aunque Kurt Lewin es el autor más reconocido en esta perspectiva, no se pueden desconocer los estudios sobre grupo formal e informal llevados a cabo por Elton Mayo, ni las técnicas sociométricas aplicadas a analizar factores dentro de los grupos de Moreno. El mérito de Lewin radica en la articulación que efectúa de estos aportes y de otro conjunto de conformaciones que extrae del conocimiento de la física.

50. En este caso, inicialmente en la vertiente del psicoanálisis inglés: Bion, posteriormente Foulkes y Ezriel. El elemento que desencadena esta perspectiva es ciertos estados de neurosis resultantes de la Primera Guerra Mundial. Por otra parte, a partir de la década del sesenta el pensamiento lacaniano francés efectúa excelentes aportaciones al pensamiento grupal, en particular Anzieu y Bejarano.

51. La vertiente institucional, con autores que efectúan diversas interpretaciones y acercamientos al ámbito educativo como los efectuados por Lobrot, Lapassade y Lourau.

En general, el empleo de propuestas grupales se ha reducido a una dimensión técnica; los textos se limitan a presentar un conjunto de opciones de trabajo, sin abundar en una explicación conceptual (por ejemplo, se ofrecen pautas para manejar la lluvia de ideas, sus ventajas y las limitaciones que tiene su uso, pero no se efectúa la explicación teórica que subyace en esta técnica). Esta actitud impide a los docentes la adquisición de elementos para interpretar problemas que emergen en la dinámica propia de un grupo escolar.

En algunos casos se ha llegado al exceso de proponer una teoría grupal (por ejemplo, nodirectividad o concepción operativa de grupo) como la única que puede integrarse al trabajo metodológico. En esta situación se reproduce la idea comeniana de que existe solamente un método para enseñar,⁵² y se descuida el necesario análisis tanto de la posibilidad de utilizar una determinada propuesta grupal, conforme a la lógica inherente a un contenido específico, como de las condiciones de una situación escolar particular: número de alumnos, condiciones de mobiliario, horario de trabajo, etcétera.

Las diversas propuestas grupales promueven una experiencia educativa basada en la capacidad de diálogo que puede establecerse entre los diversos actores de la educación. En América Latina, donde las condiciones económicas obligan a trabajar con una infraestructura educativa mínima y donde la oralidad construye aspectos importantes de la idiosincrasia, las propuestas educativas que promueven la posibilidad de un diálogo como eje de la práctica pedagógica merecen una atención especial, a la vez que constituyen un elemento significativo en la búsqueda de relaciones educativas más democráticas.

52. La idea de la existencia de un método es central en el pensamiento de Comenio, quien primero afirma: «Haya un solo y mismo método para enseñar las ciencias; uno solo y el mismo para todas las artes; uno solo e idéntico para todas las lenguas», y posteriormente reitera en varias ocasiones esta idea: «Demostraremos que sólo hay un método natural para todas las ciencias, como también es uno solo el método de todas las artes y todas las lenguas. La variación o diversidad, si puede hallarse alguna, es insignificante para poder constituir una nueva especie; no se desprende del fundamento de la materia, sino de la prudencia del que enseña». Véase J. A. Comenio, *op. cit.*, págs. 81 y 103.

Problemas específicos de enseñanza en un tema o disciplina

La investigación sobre algunos problemas particulares de la enseñanza de un tema o de una disciplina es todavía incipiente en nuestro medio. Esta investigación permite enriquecer lo que anteriormente se denominaba didáctica especial o aplicada.

De hecho, el campo de la didáctica aplicada permaneció estancado hasta que el desarrollo de algunas teorías psicológicas permitieron realizar estudios específicos sobre problemas de enseñanza de temas particulares. En estos casos se trata de vertientes cognitivas cuyo interés central es analizar los mecanismos de adquisición y/o construcción del conocimiento. Posteriormente, se han incorporado a estas perspectivas algunos elementos de la cultura para identificar cómo ciertos elementos de un medio cultural particular posibilitan un aprendizaje específico.

Sin lugar a dudas, existe un gran desfase entre las investigaciones que se realizan y el número de temas que se desarrollan en la escuela. También se puede reconocer una deficiencia entre estas investigaciones y las necesidades que tiene el sistema educativo de contar con información utilizable en sus distintos niveles. Por el momento, existen grupos muy identificados que se abocan a estudiar los problemas de la enseñanza del lenguaje, las ciencias naturales y la matemática en la escuela primaria. En mucha menor medida, existen trabajos que se relacionan con la enseñanza media superior.

Presentaremos dos ejemplos sobre las perspectivas de estos trabajos en el ámbito de la metodología. Ávila, en su estudio sobre la enseñanza de la noción de volumen en la escuela primaria,⁵³ analiza el empleo y resultados de diversas estrategias de enseñanza utilizadas por distintos docentes en la escuela primaria para abordar la noción de volumen. Unas estrategias se basan en demostraciones en el pizarrón e interrogatorio a los estudiantes, otras combinan elementos de descubrimiento con infor-

53. A. Avila, «La experiencia matemática en primaria. Notas en torno a la adquisición del concepto volumen», Div. Estudios de Posgrado. Fac. Filosofía y Letras, UNAM (prensa).

maciones sintéticas por parte de los docentes; estas últimas se apoyan en una perspectiva psicogenética.

La investigadora observa cómo algunos docentes inician la enseñanza del volumen desde una metodología inductiva (a veces fundada en ciertas perspectivas que reivindican el papel de la experiencia o en ciertas nociones piagetianas) y posteriormente interrumpen esta dinámica en forma abrupta para emplear una estrategia deductiva, mediante la que los docentes explican el concepto de volumen, lo que muestra cómo en estos casos, por simplificación, los maestros llegan a dar información que no es correcta. Esta observación demuestra la confusión en que se ve sumergido el alumno, sin recibir beneficios de una u otra postura. También analiza experiencias en las que el docente apoya su propuesta metodológica en una concepción psicogenética. Las actividades de descubrimiento implican otro tipo de participación de los alumnos, pero, asimismo, reclaman que se dedique a ellas un mayor tiempo. Por una parte se observa que este tipo de estrategias efectivamente posibilita la construcción de la noción de volumen. En estos casos, los cambios en la enseñanza de temas matemáticos en general están apoyados por círculos de estudio donde los maestros estudian diversas teorías y discuten las formas metodológicas que hay que construir a partir de ellas.

En el caso de estudios vinculados con la enseñanza media superior podemos mencionar el realizado por Ontiveros⁵⁴ sobre la construcción de la igualdad matemática en estudiantes de bachillerato. Encontró, entre otras cosas que algunos de los **osbtáculos** para el aprendizaje de la matemática residen en la posibilidad de codificar y decodificar la lengua materna (el español), ya que algunos estudiantes tuvieron dificultades para comprender los términos lexicológicos en los que se planteaba un enunciado. Es decir, la dificultad no aparece todavía a nivel matemático.

Por otra parte, identificó obstáculos en el proceso de resolución de un problema matemático. Así, cuando un estudiante construye una estrategia para resolver un problema y llega a una respuesta incorrecta, un elemento que dificulta que el alumno abandone esta estrategia y trate de en-

Sayar una diferente se encuentra en algunos pasos o respuestas correctas que observa en el trabajo realizado. Es decir, parte de esta estrategia adoptada es correcta y parte incorrecta, situación que desconcierta al alumno, quien no se arriesga a abandonar la estrategia porque la parte correcta de la misma opera como una especie de seguro psicológico. Desprenderse de ella para intentar otra ruta le crea la inseguridad de que quizá pierda «la parte correcta» que ya tiene como garantizada. Si el maestro no descubre esta situación, no puede ayudar al estudiante a salir de ella.

Este tipo de estudios con el tiempo puede permitir que se establezca una serie de explicaciones y propuestas para el trabajo en el aula con asignaturas específicas, si bien es necesario encontrar una forma para sistematizar y generalizar las aportaciones de este tipo de estudios.

Hemos intentado a lo largo de esta revisión de los diversos problemas que subyacen en el planteamiento metodológico, mostrar tanto los avances que existen para abordar este aspecto importante del trabajo educativo, como la complejidad que tiene la elección y construcción de una propuesta de trabajo para el aula. Corresponde al maestro en cada caso identificar la problemática a la que se enfrenta, a partir del conocimiento de su grupo escolar particular y de las características del contenido a desarrollar, y construir una propuesta de trabajo. Reconocemos la necesidad de que se efectúen más investigaciones sobre temas y niveles del sistema educativo que seguramente aportarán valiosos elementos para construir diversas estrategias metodológicas.

54. J. Ontiveros (1993), *El fracaso en la enseñanza de las matemáticas del bachillerato*, Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro.

6. El examen

Ambigüedad conceptual

En este último capítulo tratamos la problemática de la evaluación. El criterio para la formulación de este capítulo es presentar una síntesis de una serie de puntos de conflicto y de reflexión que hemos analizado en nuestras indagaciones sobre el tema del examen.

Preferimos la antigua denominación (examen), en vez de la reciente (evaluación) para delimitar el sentido que este instrumento tiene en la acción escolar. En este documento, por lo tanto, no se aborda el problema de la evaluación educativa en su conjunto, sino sólo lo que se puede llamar evaluación del aprendizaje y, más concretamente, el examen y su papel en la historia de la pedagogía. Nuestro intento de mostrar diversas búsquedas en torno al campo de la evaluación, explica por qué el material que expondremos no guarda una unidad conceptual. Para ayudar a la comprensión del texto lo hemos organizado en siete rubros.

Cuando uno se aproxima a la pedagogía contemporánea, la primera cuestión que salta a la vista es la ambigüedad de su lenguaje, la polisemia que lo caracteriza (sus términos significan demasiadas cosas). Esta polisemia subyace en los conceptos propios de la pedagogía pragmática del siglo XX: evaluación, currículum, tecnología de la educación, planificación.

Para algunos autores estadounidenses¹ la expresión evaluación educativa se empieza a usar en Estados Unidos en la década de los años cuarenta. Esta afirmación requiere de otras precisiones. La historia de los

términos evaluación y currículum refleja una nueva visión de la pedagogía que se genera en Estados Unidos durante el siglo XX. Una visión pedagógica cuya imagen central es la científica² Sin embargo, ambos son términos ambiguos

El concepto de evaluación se utiliza inicialmente para referirse a cuestiones del aprendizaje. Sin embargo, hacia la década de los años sesenta se desfigura y configura con otros significados. Se desfigura porque no se referirá en lo futuro sólo al aprendizaje y se configura porque trasciende la evaluación del rendimiento escolar hacia la evaluación educativa. Ahora se pretende evaluar al docente, al método, al programa, a la institución, al plan de estudios e, incluso, al propio sistema educativo. Esto hace perder a la evaluación sus posibilidades, su identidad y, sobre todo, su precisión respecto de su objeto de estudio.

Cuando el término evaluación se refería al aprendizaje, todo el mundo tenía más o menos claro su objeto de estudio. En la actualidad, con el desplazamiento hacia el área del currículum, del maestro, del sistema escolar, etc., su empleo no permite comunicar con claridad de qué se está hablando. Al mismo tiempo, esta ampliación del objeto vuelve críticas las teorías, métodos y procesos técnicos empleados para la realización de esta actividad. Todo lo cual ha presionado a la evaluación para que se conforme como un ámbito disciplinar específico.

Stufflebeam³ manifiesta que se ha profesionalizado el campo porque han surgido especialidades del mismo. Sin embargo, simultáneamente, el ámbito de la evaluación se muestra en crisis, aparece desdibujado en su estructuración, sin claridad ni de propuesta metodológica, ni de referentes conceptuales. En esta situación, parece más bien un terreno de aplicación de metodologías y técnicas muy variadas. En el fondo de esta problemática subyace una dificultad para dar rigor al campo conceptual y a la actividad evaluatoria.

1. *Cfr. D. Stufflebeam et al. (1987), Evaluación sistemática, Paidós-MEC, Barcelona.*

2. A. Díaz Barriga (1986), «Los orígenes de la problemática curricular», en *Cuadernos del CESU*, núm. 4, CESU (UNAM), México.

3. Stufflebeam, *op. cit.*

Hacia una genealogía de conceptos

Es necesario aceptar que, bajo el significado explícito de evaluación se esconde uno implícito determinante. Esta línea de reflexión se inscribe en una genealogía de conceptos de clara inspiración foucaultiana. Por medio de ella pretendemos efectuar una genealogía de conceptos en la pedagogía. Tal genealogía permite mostrar cómo, durante el siglo XX, emergen en el ámbito de la educación un conjunto de conceptos nuevos pregnados por lo social (su característica peculiar) y que representan una mirada diferente de lo educativo.

La *Didáctica general* (1934) de Clotilde Guillén de Rezzano, por ejemplo, no hace referencia a términos como: planificación, currículum o evaluación. En el siglo XIX, autores como Herbart o Dilthey no mencionan tampoco la evaluación, ni la planificación. Estos términos no nacieron con la primera formulación de la pedagogía. Una genealogía de conceptos permite descubrir en qué momento emergen, cuál es su significado y cuáles son sus determinantes sociales. Siguiendo esta dirección, encontramos que algunos conceptos ligados a la palabra «evaluación», como rendimiento escolar, tienen un claro significado fabril. Primero se habló de rendimiento del obrero, y sólo a partir de ahí se trasladó el término al ámbito de la educación, como rendimiento escolar. En *Didactica Magna*, de Comenio (1657), no aparece el término rendimiento escolar. De lo que en ella se habla es de examen y este concepto guarda un sentido metodológico ligado al aprendizaje.

Esta aproximación genealógica a los términos de la educación, no implica regresar mecánicamente a la didáctica de los siglos pasados. No se trata de un regreso a las fuentes, como una melancolía del pasado o como un retorno a la verdad. Vale la pena aclararlo. El desarrollo de una genealogía de conceptos en la pedagogía pretende establecer condiciones para comprender el sentido social que subyace en el surgimiento de nuevos conceptos. En tanto no comprendamos la articulación de tal sentido social, se pierde la posibilidad de analizar el sentido implícito al que responde un concepto.

Para comprender el significado implícito de la palabra «evaluación» se requiere recurrir a un concepto que la administración científica del trabajo construyó en 1918. En ese año, ante la necesidad de establecer los

principios científicos de la administración, se crearon una serie de etapas que posteriormente afectarían a la didáctica en su conjunto. Fayol estableció los siguientes principios que, finalmente, cuando se generalizan, se conocen como: planear, realizar y evaluar. Sin embargo la última etapa de sus principios fue definida inicialmente como control. Tal conceptualización de control es la que subyace en el campo de la evaluación. Fayol expresa:

El control consiste en comprobar si todo ocurre conforme al programa adoptado, a las órdenes dadas, a los principios admitidos; el control tiene como objeto señalar faltas y errores a fin de que se pueda reparar y evitar la repetición.⁴

Si en esta concepción reemplazamos control, por evaluación accedemos a una definición moderna de evaluación educativa. Una genealogía de conceptos muestra que el lugar que ocupa en la actualidad el término «evaluación» responde a la idea de control, ya que esto es lo que busca realizar.

Se trata de establecer, bajo la idea de evaluar, una serie de actividades de control hacia el alumno, hacia el docente, hacia el propio plan de estudios y hacia la institución educativa. El control se aplica indistintamente a personas, instituciones y procesos. Sin embargo, es mucho más simple operativizar el concepto hacia el docente y el alumno como sujetos de la educación, que a los demás elementos (institución, plan de estudios, contenidos, etcétera).

Dos aproximaciones a una historia del examen

La historia del examen puede considerarse desde dos aproximaciones. Reconocemos que, actualmente, no hemos podido conciliar ambas perspectivas. Por ello las presentamos independientemente una de la otra.

4. H. Fayol (1983), *Administración general e industrial*, Herrero, México (la edición original es de 1918).

Una primera forma de aproximarse a la historia del examen consiste en estudiar su génesis en el campo de la pedagogía y analizar cuáles son los grandes hitos que alcanza este instrumento en la historia de la educación, lo que revela mucho de lo que la actual acción educativa ha perdido respecto de él.

El examen no nace en la práctica educativa ni en el seno de la relación educativa; al contrario, surge como un instrumento social. Emerge, hacia el año 1200 antes de nuestra era, como un problema de la burocracia china en la selección de personas para el servicio de una casta a otra. Así lo reporta Max Weber cuando, en *Economía y sociedad* expresa:

Para eludir la constante amenaza de apropiación de cargos, impedir la formación de clientelas y de monopolios de notables, el poder patrimonial de la China imperial tomó estas medidas: 1.º) Nombramientos a corto plazo; 2.º) Exclusión del cargo donde el funcionario tenía parientes; 3.º) Vigilancia de espías, agregando por primera vez en la historia la exigencia de examen.

Este dato es importante en tanto que nos permite demostrar que el examen no nace en la relación de transmisión. Llamamos transmisión al acto escolar que coloca al sujeto ante la posibilidad de adquirir conocimientos ya establecidos. El examen nace como otra exigencia, la social, y ciertos vicios de este surgimiento los incorpora en su tránsito a la educación.

Según nuestra indagación, antes de la Edad media no existía nada en la práctica educativa que permitiera inferir en ella la existencia del examen. Durkheim, en su *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*⁷ ex-

5. Las líneas básicas de esta sección las presentamos más ampliamente en A. Díaz Barriga (1988), «Una polémica en relación al examen», en *Revista Perfiles Educativos*, núm. 4142, CISE-UNAM, México, julio-diciembre, págs. 65-76.

6. Max Weber, *Economía y sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México (la edición original es de 1920).

7. E. Durkheim (1985), *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, La Piqueta, Madrid (la edición original es de 1934).

presa que en la universidad medieval aparece el examen vinculado con la práctica escolar. Pero añade estas tres precisiones:

- 1) Sólo hay tres exámenes: el de bachiller, el de la licenciatura y el de doctor.⁸ Así, no se puede hablar de una examinación continua.
- 2) Sólo se dejaba presentar exámenes a aquellos candidatos de los que se estaba seguro que podían salir airoso. No se puede negar que detrás de esta práctica hay un cierto control social, pero el Control no se da en el propio acto de examen.
- 3) Es necesario recalcar que una función de este examen, es mostrar en público el grado de madurez intelectual que adquirió un estudiante.

Al respecto, conviene recordar que la universidad medieval no es una institución del Estado nacional; esa universidad no equivale a nuestra universidad contemporánea. El examen no era exactamente el instrumento que califica o acredita, sino un instrumento que muestra en público el grado, el dominio de habilidades cognoscitivas que ha desarrollado un sujeto. Según Durkheim, hacia el siglo XV, el examen se pervierte en las universidades, cuando se vuelve un espacio para ridiculizar al sujeto, formularle preguntas que lo pongan en aprietos, hacer lucir al jurado en detrimento de que el individuo muestre su conocimiento, y de la manifestación pública de la madurez académica que ha adquirido.

En el siglo XVII con la génesis de la didáctica durante el conflicto Reforma-Contrarreforma, surgen dos procesos divergentes de institucionalización del examen: en uno se considera un problema metodológico (Comenio en su *Didactica Magna*, 1657), en otro, una supervisión permanente (La Salle en la *Guía de las escuelas cristianas*, 1720).

Según Foucault,⁹ La Salle establece el examen como un instrumento de vigilancia continua e ininterrumpida. Hay que hacer un examen de

8. Según Foucault es con la propuesta educativa de Juan Bautista de La Salle que el examen se convierte en un instrumento cotidiano (de vigilancia) en la práctica escolar. Para ello recurre a un análisis del libro *Guía de las escuelas cristianas* (la edición original es de 1720).

9. M. Foucault, *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, México.

cada asignatura cada día de la semana, con lo que todos los días de la semana se realizan exámenes. Los resultados son entregados semanalmente por el director, en donde se estimula a los que obtienen mejores resultados y se reprende en público a quienes se atrasan.¹⁰

Para Comenio el examen juega un papel metodológico. En la propuesta educativa de este autor, el maestro posee el método como instrumento profesional. Su resguardo para trabajar con el alumno es el método y el examen forma parte de lo metodológico. Pero ¿qué sentido guarda el método en esta propuesta? Se trata de que el maestro enfrente cualquier problema de aprendizaje desde lo metodológico. Esto explica algunas prácticas que sugiere Comenio en relación con el examen, tales como que, una vez resuelto éste, se pida a un alumno que desafíe a otro y ambos den en público la respuesta; y, al mismo tiempo, se le exige al educador que cuide que todos los demás alumnos corrijan en sus cuadernos, de manera que después de dos o tres emparejamientos «nada quede por corregir en ellos».

Es muy interesante este sentido metodológico del examen porque sus resultados no se califican ni permiten una promoción. Esta cuestión, aunada a la prescripción del autor de no castigar a causa de los estudios, porque sólo se generaría una aversión hacia ellos, coloca al método en el centro del trabajo docente.

Esto es lo que los pedagogos formados en la tradición humanista le cuestionan a la aparición contemporánea del examen. Hernández Ruiz¹¹ expresa que, cuando aparece el examen contemporáneo en la educación (esto es, cuando aparece el examen desligado del método, ya sea como la parte final de la enseñanza, ya como la parte que otorga la promoción), el maestro se deja llevar por un facilismo pedagógico. En este facilismo pedagógico, cuando el alumno no entiende, se lo manda a examen y cuando no quiere estudiar, lo obligan mediante la calificación.

Incluso, Müller¹² expresa que en el siglo XIX, con la aparición de la ca-

10. J. B. La Salle (1900), *Guía de las escuelas cristianas*, Procuraduría General, París.

11. S. Hernández Ruiz (1972), *Didáctica general*, Fernández Editores, México.

12. Citado por E. Giner de los Ríos (1906), *Pedagogía universitaria*, Sucesores de Manuel Soler Ed., Barcelona.

lificación, los alumnos perdieron el placer de aprender, porque se preocuparon sólo por lo que se tomaba en cuenta en el examen final. En este sentido, se perdió la posibilidad de discutir y entender un conocimiento.

Es necesario reconocer que las calificaciones no estuvieron ligadas, ni a la acción educativa, ni a la historia de la educación. Su origen es social y se remonta a la exigencia del Estado nacional de certificar (mediante un diploma) los conocimientos adquiridos en la escuela. Esta situación ocasionó que en el siglo XIX se separase el examen de la metodología y se convirtiese en una instancia independiente *a posteriori* de la cual se deriva una calificación como promoción.

Este conjunto de problemas hace imposible que el examen cumpla necesariamente su rol educativo.

*¿Examen o evaluación del aprendizaje?*¹³

Otra veta de la historia de la evaluación consiste en establecer una genealogía de algunos conceptos claves. Para ello se puede analizar la separación temporal que existe entre examen, acreditación, tests y evaluación. Presentamos previamente un esbozo de la incorporación del examen en la universidad medieval y la modificación de su sentido en el conflicto Reforma-Contrarreforma, así como la aparición de la calificación en el siglo XIX.

Por su parte, en el siglo XX la teoría del test incorpora la suposición de medir un aprendizaje. Así, el paso de la pedagogía humanista a la pragmática significa el tránsito de una noción amplia de formación¹⁴ hacia otra de aprendizaje como cambio de conducta, susceptible de ser medible y verificable. El aprendizaje dejó de ser una cualidad y se convirtió

13. Los planteamientos centrales de esta sección se encuentran ampliamente analizados en A. Díaz Barriga (1984), *Didáctica y currículum*, Nuevomar, México, cap. 5: «Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia».

14. Respecto de la noción de formación no podemos dejar de mencionar el valioso análisis del significado que efectúa Gadamer cuando trabaja la dimensión histórica y humana de la misma y su vinculación con el pensamiento alemán del siglo XIX. Cfr. Hans Gadamer (1988), *Verdad y método*, Sígueme, Salamanca, págs. 31 y siguientes.

en una cosa cuantificable que puede ser medible. La incorporación de la teoría del test en la práctica escolar implica la aceptación de una visión experimental de los programas de estudio: muestrear el contenido, validar instrumentos, determinar atributos y operaciones, aplicar la estadística descriptiva para valorar el instrumento y asignar la calificación.

Esta lógica se encuentra básicamente en los manuales de evaluación del aprendizaje. Identificamos muchos aspectos repetitivos en estos libros de evaluación, porque no analizan los presupuestos conceptuales de los que parten, ni incorporan el debate en relación con la teoría política que subyace a la teoría de los tests. Teoría que posibilitó legitimar como naturales, esto es, de orden biológico, desigualdades sociales. De esta manera, la teoría del test es una teoría política. Algunos autores estadounidenses lo han llegado a afirmar de un modo realmente contundente. Es significativo que estos autores no procedan del ámbito de la evaluación escolar.

Para Bowles-Gintis, la teoría del test permitió «establecer sutiles vinculaciones entre delincuentes, pobres y poco inteligentes».¹⁵ Esta ideología se apoya en tradicionales concepciones racistas de la cultura anglosajona. Bajo esta perspectiva, según Kamin:

... se llegó a privar del instinto sexual esto es, evitar la procreación, a un conjunto de personas. El psicólogo Terman lo justificó de esta forma: Si queremos preservar nuestro estado, para una clase de personas dignas de poseerlo, hemos de evitar, en la medida de lo posible, la propagación de degenerados mentales. Así, bajo principios altruistas, se aprobaron una serie de leyes que obligaban a la esterilización de niños, de tal forma que, el Dr. Flodd en un trabajo informaba sobre castración de 26 niños... 24 fueron operados debido a su persistencia, epilepsia y masturbación con debilidad mental.¹⁶

Estos autores tratan de mostrar cómo el test es fundamentalmente un instrumento de política social. Para nosotros, cuando se incorpora al rendimiento escolar conserva esta impronta. Por ello presenta las desviacio-

15. Cfr. Bowles-Gintis (1977), *La instrucción escolar en la América capitalista*, Siglo XXI, México.

16. K. Kamin (1983), *Política y coeficiente intelectual*, Siglo XXI. Madrid.

nes individuales como propias de la naturaleza humana, donde lo social no puede hacer nada. Por lo demás, está el reconocer que ésta es la sustancia del pensamiento neoconservador de origen fondomonetarista instaurado desde los años ochenta en América Latina. Pensamiento que pretende que sólo estudie aquél que reúna condiciones de inteligencia y disponga de medios económicos para hacerlo.¹⁷

Es significativo también que los movimientos estudiantiles de fines de los años ochenta (París-Madrid-México, 1986-1987) sean una expresión de denuncia contra este pensamiento neoconservador, en particular contra el régimen de exámenes que de él se deriva. Esto debe interpretarse como un síntoma, lo que los alumnos están denunciando es un instrumento de selección social.

Con posterioridad al uso del test, ya en la década de los años cuarenta, se incorpora la noción de evaluación;¹⁸ ésta aparece como más científica y neutra, pero recoge el sentido implícito de control de la administración científica del trabajo y la medición de la teoría del test. A la vez, la noción de evaluación posibilitó la construcción de un nuevo objeto de acción en relación con el examen.

Cuatro enunciados básicos

La reflexión sobre los problemas y procesos que se dan en torno al examen suele ser muy extensa. Efectuaremos algunos enunciados básicos intentando enfrentar un conjunto de representaciones que socialmente se construyen en relación con el examen como instrumento social y como técnica educativa.

Primero: es falso el principio de que, a mejor sistema de exámenes, mejor sistema de enseñanza.

Este principio tiende a privilegiar el síntoma y no a conocer el problema. A causa del escaso aprovechamiento que realizan los alumnos del sis-

17. Para el análisis de algunas características del pensamiento neoconservador sugerimos el trabajo de Ezcurra y el de R. Follari, *Los obispos de Estados Unidos contra Reagan*, Colección Realidad, Universidad de San Luis.

18. Stufflebeam, *op. cit.*

tema de enseñanza, es conveniente recordar cómo, ya en el siglo XVI, la didáctica entiende que tales dificultades desafían los métodos del maestro llamándolo a enfrentarlas de manera creativa con su instrumento profesional de trabajo.¹⁹ Cuando a través del método, se logra que el alumno desarrolle procesos de apropiación del conocimiento, estrategias analíticas de manejo de la información, no se puede recurrir a un sistema de exámenes en el que sólo se solicita que repitan.

La educación no se modifica por la rigurosidad del sistema de exámenes, sino por los cambios en la propuesta metodológica. Por esto resulta importante volver a leer a Comenio en nuestro siglo, desde nuestros problemas, y efectuar un sólido análisis de su propuesta.

Segundo: se puede afirmar que toda noción de examen lleva de forma implícita una de aprendizaje. Parafraseando a Bourdieu, en todo examen y en toda pregunta del mismo actúa una noción de aprendizaje.

Así también se podrían analizar las preguntas que se hacen en una prueba escrita y la forma que cada maestro tiene para examinar. Esto nos permitiría entender los conceptos de aprendizaje que tienen el docente, la institución educativa y la sociedad. Si el maestro pide que el alumno repita información es porque tiene un concepto memorístico de aprendizaje, aunque en sus declaraciones exprese que se adscribe a una concepción psicogenética o cognoscitiva del aprendizaje.

Tercero: el examen no puede ser justo ni puede ser objetivo.

El problema de justicia es un problema social, no hay forma de que el examen se lo resuelva. Más bien, sobre todo en la historia del examen contemporáneo, éste sirve de legitimador «académico» de un conjunto de desigualdades sociales. Por ello, en otra parte hemos planteado que a través del examen se invierte la problemática y los problemas que originariamente son de índole social se presentan como si fueran de índole pedagógica.

19. Esta cuestión se puede inferir con toda claridad del planteamiento de Comenio: «No castigue por causa de la enseñanza, pues si no se aprende no es culpa sino del maestro...», en *Didáctica Magna*, Porrúa, Sepan Cuántos, México, 1970 (cap. XVI). Por su parte, el maestro Santiago Hernández Ruiz en su *Didáctica general* (1972) establecía que, con la aparición de las calificaciones, se había llegado a un facilismo pedagógico por parte del maestro, pues con este instrumento descuida el eje de su acción metodológica.

Por su parte, la objetividad supone la distancia del objeto en el acto de conocimiento. Se trata de una posición vinculada con la teoría de la ciencia, que postula la posibilidad de la separación entre sujeto cognoscente y objeto conocido. Sin embargo, en las ciencias del hombre, la posibilidad de establecer el punto límite entre sujeto y objeto de conocimiento es muy difícil. Así, el acto de conocimiento en el examen da cuenta de una relación particular entre sujeto cognoscente (examinados) y sujeto concreto (alumno) en la que ambos se influyen mutuamente²⁰ Además, es difícil que los elementos que muestra el examinado den cabal cuenta de un proceso mucho más complejo. De esta manera, el problema de la objetividad debe ser discutido desde las posiciones que analizan la compleja dinámica del ser humano.

El problema de la objetividad es nuevamente discutido en el ámbito de las ciencias del hombre, porque la objetividad no puede escindir la subjetividad, ya que el hombre mismo está constituido a partir de la subjetividad. El examen es una situación que pone en relación dos o más subjetividades. Sólo desde lo subjetivo se puede conocer al otro. Esto es, se conoce al alumno desde una relación con el docente, es decir, una relación de subjetividades. Sólo reconociendo la forma como esta problemática subyace en el acto del examen se podrá llegar a una diferente objetividad de conocimiento.

Frente a esta situación, resulta ingenuo el planteamiento de muchos manuales que insisten en que, al calificar, no se vea el nombre del alumno. Desde otra perspectiva, se puede considerar que ver el nombre del alumno ayuda al docente a saber con quién se está interactuando, le ayuda a recordar qué tipo de búsquedas tiene ese alumno concreto, qué tipo de problemas detecta en ese sujeto, lo que favorece por tanto una comunicación más explícita con él. No queda claro por qué no es conveniente decirle al alumno: «Te esforzaste en el curso, pero aquí no resuelves esto, no resuelves aquello»; «En el curso rendiste mucho más que aquí en el examen». ¿Por qué nuestra opinión y nuestro comentario no lo podemos compartir con él?

20. Cfr. G. Devereux (1979), *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, Siglo XXI, México.

Cuarto: a través del examen se pervierte la relación pedagógica.

La relación pedagógica se centra en el propio acto de transmisión; en el vínculo que establecen docentes y alumnos; en que ambos se reconozcan como personas y como sujetos complementarios; esta situación promovería en sí misma lo que Comenio señalaba como un elemento básico en la tarea educativa: «Despertar el deseo de aprender del estudiante». Pero la noción contemporánea de examen ya no requiere que el docente se preocupe por despertar este deseo de aprender porque, en última instancia, el examen le da un arma para decir: «O aprendes o te pongo mala nota».

En el momento actual, cuando el docente se encuentra con un problema de aprendizaje (por ejemplo: los alumnos no hicieron la tarea o no atienden a la clase) en vez de pensar ese problema como un síntoma que debe ser decodificado, deconstruido, para poder intervenir, sanciona a través del examen: «Si no lo entregan, tienen un mala nota»; «Esto se va a promediar y si falta una nota el promedio les baja». O directamente, «En la hora que sigue harán una prueba escrita».

La falta de estudio del alumno tiene que ser leída como un síntoma social, no forzosamente sólo como un síntoma individual. También podría ser leída como un síntoma de la relación del sujeto con un conocimiento en particular, o con un docente en particular. Es necesario analizar lo que decía Hernández Ruiz: «El examen convierte la acción educativa en un facilismo pedagógico»,²¹ porque, ante estos problemas, el docente ya no analiza lo que está pasando, sino que sencillamente sanciona.

La inversión de las relaciones pedagógicas

Hemos hablado de inversión de relaciones para señalar cómo cuestiones de diversa índole se desplazan hacia el ámbito del examen y se condensan en el mismo, como si pudieran ser resueltas en él.

En el examen operan una serie de inversiones pedagógicas:

21. S. Hernández Ruiz (1982), *Didáctica general*, Fernández Editores, México.

- *Convierte las relaciones de saber en relaciones de poder.*

El aula se transforma en un escenario de lucha entre el alumno y el docente por la calificación («A ver si saco un punto más». «A ver si lo engaño», piensa el alumno. «No me voy a dejar pasar», «Ustedes son unos vagos», «Es la única forma que tengo de que trabajen», piensa el docente.)

- *Convierte los problemas sociales en problemas técnicos.*

Los problemas sociales de la evaluación se refieren a los diferentes niveles culturales con los que llegan los alumnos, sus imágenes familiares, el capital cultural que poseen, el medio en que se desenvuelven. Las posibilidades que tiene el alumno de acceder a información dependen en buena parte de su nivel cultural, y de sus condiciones socioeconómicas.

El examen hace caso omiso de todas estas cuestiones y las trata como problemas técnicos: «Resolviste una pregunta o no la resolviste». Desconoce las diferencias. Ante el examen, todos deben rendir por igual.

- *Reduce los problemas metodológicos a problemas de rendimiento.*

El alumno se pasa la clase atendiendo sólo a lo que «le van a tomar». Si viene en el examen, es importante. En algunos casos podríamos reconocer que el docente enseña en función de lo que va a tomar, no en función de una problemática ni en función de los sujetos, sino en función de lo que se va a pedir en el examen. El resultado de estas inversiones es la pérdida del sentido de la educación.

Una distinción entre evaluación y acreditación

Sigue siendo válida la distinción que establecimos entre evaluación y acreditación.²² Esta distinción permitiría darle a la evaluación un sentido que no tiene. Actualmente, la evaluación se concibe como interpretación de medidas, o bien como control. Para Stufflebeam lo importante en la evaluación sistemática es la información que necesita el tomador de deci-

22. Cfr. Á. Díaz Barriga (1984), *Didáctica y currículum*, Nuevomar, México. 137

siones. En realidad, niega la posibilidad de realizar un acto de conocimiento sobre la educación y no discute quién se hace cargo de la información, que no es considerada útil para la toma de decisiones para, por otra parte, buscar una mejor comprensión de la totalidad de un proceso educativo.

Desde nuestra primera aproximación establecimos que el objeto básico de la evaluación es proporcionar elementos para la comprensión de lo que sucede en el aula. La evaluación como acto de conocimiento nos ayudaría a conocer qué está pasando en el aula, qué tipo de mecanismos de aprendizaje tienen los alumnos, cómo ingresaron al curso, y qué formas de desarrollo personal han ido adquiriendo. Así se puede considerar la evaluación como un acto de interrogación, como un acto de problematización que posibilita el entendimiento de lo que está pasando.

Otra cuestión es la acreditación. La importancia de separarla de la evaluación radica en que la acreditación responde a una lógica institucional, no del aprendizaje. En la historia de la escuela, aparece en el siglo XIX para otorgar una nota que posibilite la expedición de un certificado escolar. La incorporación de la calificación en el acto educativo responde al proceso de institucionalización del sistema escolar, en el que, a través de la designación de una nota, se certifican determinados conocimientos.

Es necesario tener presente que no se puede eliminar la calificación del sistema escolar; no basta con un análisis histórico para proponer su desaparición. La acreditación cubre un papel social, institucional y personal. A través de ella se valora o devalúa a un sujeto. Pero necesitamos afirmar que es una perversión que un sujeto vea representado su esfuerzo en una calificación; significa un acto de total alienación. Lamentablemente, después de cinco o diez años de escolaridad se logra esta falsa identificación: «La nota soy yo; por lo tanto, una mala nota significa lo poco que valgo, o una buena calificación refleja lo mucho que soy».

Es importante separar la acreditación de la evaluación, para tener un escenario claro, que parta de ciertas reglas explícitas. En ellas deben fijarse requisitos y actividades a realizar para tener derecho a la acreditación. Aquí, el concepto de examen ya no sirve, porque se refiere al último tramo de la acción educativa. El estudiante podría efectuar varias tareas o trabajos en el desarrollo del curso y no forzosamente exámenes a su término.

Scriven creó un concepto que no habría que perder: evaluación formativa. Con ello buscó que el estudiante no se jugara toda la cuestión de la calificación en el último día de clases. Esto significa prever de otra manera el desarrollo del curso. Es conveniente insistir que en toda la exposición de este capítulo hacemos una referencia al examen, pero en este momento, desde el punto de vista de la acreditación, el concepto de examen no permite plantear una perspectiva amplia del problema. Porque el examen es sólo el final, mientras que la acreditación puede ser el resultado de una serie de tareas y trabajos desarrollados en el curso.

Por ejemplo, en este libro nosotros tuvimos que recurrir a información puntual de una serie de autores, lo que nos obligó a revisar sus escritos (no los citamos de memoria). Así, es necesario recordar que lo importante no es que el estudiante pueda retener todo en su memoria, sino la manera como puede acceder, usar y elaborar la información.

Hemos afirmado la importancia de aclarar desde el principio del curso qué trabajos o tareas se van a tener en cuenta en la acreditación, y cómo se va a desglosar, de manera que el maestro no improvise. Más aún, hemos insistido sobre la conveniencia de evitar la programación en torno a objetivos conductuales o de unidad,²³ tal como se postula habitualmente para los programas y, en su lugar, formular un rubro en el programa de los colectivos docentes y del docente, donde directamente se manifiesten las características que se exigirán para la acreditación del curso; no necesariamente habría que abandonar la posibilidad de aplicar exámenes pero, en todo caso, el examen sería un instrumento que forma parte de un conjunto de acciones escolares en un procedimiento que incluye otras actividades que den evidencia de aprendizaje para la acreditación.

La definición de acreditación se efectúa a partir de un rubro en el programa de estudios en el que, por una parte, manifestamos los requisitos formales que hay que cubrir para tener derecho a la misma y, por la otra, las características particulares exigidas. En nuestra experiencia, el reto es cómo logramos que el alumno se apropie de la información; de

23. Esta cuestión procede de dos vías: por una parte, metodológicamente es necesario separarse lo más posible de los planteamientos de la tecnología educativa; por la otra, abandonar una perspectiva conductual de objetivos permitirá volver a pensar los fines de la educación desde una perspectiva teleológica.

esta manera, en todos los cursos proponemos ciertos ejercicios prácticos vinculados con formas de investigación de campo, a partir de los cuales los alumnos puedan confrontar la información recibida.

Observamos que algunos docentes exigen en su trabajo la presentación de uno o varios exámenes. Para algunos de ellos, el examen puede ser resuelto a libro abierto o incluso en la casa del alumno. Estas cuestiones se pueden precisar en el rubro de requisitos de acreditación que establezca un programa. También percibimos que a algunos docentes les resulta mejor integrar la calificación con porcentajes como los siguientes: 35 % por cada examen (cuando se aplican dos); 30 % por un ensayo, etc. Todas estas formas permiten clarificar ante el alumno los criterios con los que se tomará la decisión académico-administrativa sobre su promoción.

Es conveniente hacer algún señalamiento en relación con la asignación de calificación. Este problema no es **facil** de resolver ya que cualquier forma de asignación de una nota pasa por una lógica aritmética o estadística. Es muy difícil lograr que la asignación de una nota refleje el aprendizaje; no hay forma de que un 8 o un 10, reflejen el proceso de aprendizaje de un sujeto. En esta situación, es válido preguntarse entonces, ¿qué refleja? La respuesta posible es: lo único que muestra es que se cubrieron ciertas evidencias (una monografía, un cuestionario, un examen resuelto de determinada manera) y que tales evidencias fueron valoradas a partir de algunos individuos que varían de docente, de materia en materia.

No hay forma en que la calificación signifique otra cuestión. Sólo por un profundo acto de alienación del sujeto, éste puede ver su trabajo en esa calificación. Por honestidad, y cuando sea posible, es conveniente reconocer esto y analizarlo con los estudiantes. Estamos abordando la cuestión de por qué, cuando se asigna una nota, esa nota no puede reflejar lo que han aprendido, y no hay forma de que lo haga. Este reconocimiento permite que el docente se separe de la acreditación y busque desarrollar también actividades reales de evaluación. Esto es, que pueda efectuar un análisis colectivo sobre lo que se propuso en el curso; los esfuerzos que realizó con sus alumnos, los logros obtenidos; las deficiencias que se perciben. Actividad que resulta mucho más enriquecedora que otorgar sólo calificaciones.

Hacia una redefinición de las prácticas de examen

Cuando abordamos la problemática metodológica, siguiendo el pensamiento de Freinet, presentamos el concepto de «imaginación creadora» para recordarle al docente que la innovación en los métodos depende, en gran medida, de la capacidad que tenga para idear estrategias de enseñanza adecuadas a su grupo escolar. Establecimos que tales estrategias son el resultado sintético del saber pedagógico, experiencia profesional e ideario educativo. Es el caso de nueva cuenta de volver a estos elementos a fin de asignarles otra posibilidad a esa «imaginación creadora», buscando establecer en este caso alternativas viables y congruentes desde el punto de vista metodológico, a lo que se realizó en un curso escolar.

Deseamos enfatizar también que es necesario que busquemos innovar la forma de realizar las actividades de acreditación. El docente tiene que buscar comprender lo que pasa en un grupo escolar y frente a ello ensayar respuestas. Estos ensayos le permitirán lograr ciertas cosas, aunque fracase en otras. Recordemos que no estamos obligados, como docentes, a que toda propuesta educativa funcione sin contradicciones; sí estamos obligados, en cambio, a innovar, a no ser rutinarios. Herbart, en 1806, decía que el problema de un maestro de noventa años es que tenía la experiencia de su rutina, si no encontraba forma de reflexionar y teorizar sobre la misma:

Un maestro de escuela de noventa años tiene la experiencia de su rutina; posee el sentimiento de sus largas fatigas, pero ¿acaso tiene la crítica de su método y de sus actos? —Y más adelante añade—: Le exijo al educador ciencia y reflexión. No me importa que para los demás la ciencia sea como unos lentes, para mí es como los ojos.²⁴

Esta es nuestra tarea: intentar de alguna manera relacionarnos con nuestro objeto de trabajo, que la rutina no nos venza. Pero precisamente el actual planteamiento pedagógico está orientado a que el maestro no in-

24. F. Herbart (1983), *Pedagogía general. Derivada del fin de la educación*, Humanitas, Barcelona (la edición original es de 1806).

nove, a que no experimente; se espera que sólo aplique en el aula rutinas y formas de supuesta «cientificidad». De ahí la insistencia en que también en la evaluación es posible efectuar experiencias e innovaciones. Estas no se pueden prescribir, lo que implica que el maestro cambie el método. En el fondo, ese es el problema. Una vez que el maestro modifica el método y su relación con el estudiante, en ese momento, se pueden pensar diversas experiencias de evaluación.

Estamos colaborando en la realización de distintas experiencias. En algunas escuelas primarias, el estudiante participa en un proceso de auto-evaluación. Esto es, de auto-comprensión, de autoseñalamiento, de qué está pasando con su proceso de aprender.

Antes de finalizar nuestro trabajo deseáramos presentar algunas experiencias que estamos realizando al respecto. Se trata de un material relativamente descontextuado, pero permite exponer algunas características de los intentos que desarrollamos:

Caso 1

Se trata de una experiencia realizada en los últimos grados de la escuela primaria (niños de 10 años a 12 años). Los maestros solicitan semanalmente que cada alumno escriba una valoración sobre su aprendizaje. Se pretende que en ella el alumno manifieste el interés con el que realizó sus labores, su apreciación sobre su desarrollo y sobre el cumplimiento de las diversas acciones escolares. La importancia de **este** evaluación radica en que es hecha por el propio alumno. No es sólo el maestro el que emite una opinión sobre sus alumnos sino que, en **última** instancia, cada alumno expresa su opinión al respecto.

Hemos encontrado una gran capacidad de percepción y **autocrítica** en los alumnos para expresarse sobre su propio caso, lo que estimula a incrementar este tipo de experiencias y a buscar nuevas alternativas.

Caso 2

Se trata de una experiencia desarrollada en el seno de la universidad con un grupo numeroso (noventa alumnos) de una licenciatura en ciencias de la educación.

Iniciar un curso con este número de alumnos requiere modificar una serie de presupuestos metodológicos por parte del docente y ciertos comportamientos y actitudes por parte de los estudiantes.

El curso se lleva a cabo con una periodicidad de dos clases semanales. En la primera clase se hace una exposición del material, generalmente a cargo del docente; los elementos a trabajar en ella se desprenden tanto del programa como del conjunto de aspectos situacionales que emergen en la segunda clase.

La segunda clase se realiza a partir de un trabajo de pequeños grupos que combina una perspectiva de dinámica de grupos con una concepción operativa de las mismas.²⁵ Las primeras clases del trabajo grupal se dedican al tratamiento de algunos comportamientos individuales que obstaculizan el desempeño del grupo; con posterioridad, estas clases van constituyéndose en temáticas. Los alumnos discuten una información o colaboran entre ellos en la planificación, ejecución y presentación de un trabajo práctico (entrevistas a docentes, observaciones escolares, aplicación de cuestionarios, etcétera). En este grupo en particular observamos el desarrollo de ciertos comportamientos: colaboración, inclusión de bibliografía sugerida por los alumnos, posibilidad de trabajar en ausencia del docente, etcétera.

Ante el nivel de compromiso asumido por los alumnos, se les solicitó que un ensayo que elaboraron en forma individual para la acreditación fuera entregado tanto al docente como a un compañero, para que ambos, por su cuenta, emitieran una opinión por escrito. Ambas opiniones se discutieron en el seno del pequeño grupo y los puntos de vista analizados se expusieron posteriormente al grupo, en general.

Más tarde, los estudiantes opinaron en forma individual y en pequeño grupo sobre la calificación que podrían obtener en el curso.

Asimismo, se preparó una clase final, coordinada bajo la concepción operativa de grupo, en la que se evaluó todo el proceso seguido, completamente desprendida de la calificación.

25. Está cuestión implica que el docente tenga formación en teorías grupales, para encontrar diversas formas de recurrir técnicamente a ellas, de acuerdo con las diversas condiciones que plantea un grupo escolar.

Desde nuestras primeras aproximaciones al ámbito de la evaluación realizamos formas de acreditación grupal.²⁶ Necesitamos puntualizar varios elementos. Primero, que en la actualidad hemos trabajado más de sesenta cursos universitarios pero sólo en tres de ellos hemos manejado la posibilidad de una acreditación grupal. Esta elección siempre la efectuamos al finalizar el curso y no al principio del mismo. Tomamos la decisión una vez que percibimos el grado de trabajo logrado por el grupo, así como sus mecanismos de integración, de crítica y autocrítica. Observamos hasta dónde pueden romper los alumnos con una serie de prejuicios e inercias que han sido aprendidos a lo largo de su proceso de escolarización. Por ejemplo: asignar mayor importancia a sus procesos de conocimiento que a la calificación obtenida. Finalmente, siempre que hemos elegido esta opción, los alumnos han efectuado un trabajo escrito que permita tener una evidencia del proceso desarrollado.

Una característica que percibimos en estos procesos es que los alumnos no se otorgan a sí mismos calificaciones altas. A manera de ejemplo presentaré algunos relatos de tales situaciones:

- a) Un estudiante que tuvo un desempeño muy bueno: «Yo me pondría una calificación intermedia; efectivamente, cumplí con lo que el curso pedía, pero considero que no domino suficientemente el tema trabajado en el curso».

Los comentarios grupales fueron:

Un compañero: «Yo aprendí en el curso de tus reflexiones y de tu trabajo».

Otro compañero: «Considero que no tienes que ponerte una calificación intermedia, porque, si no, los demás tendríamos que calificarnos muy bajo».

- b) Un estudiante de buen desempeño, pero con dificultades para apropiarse de la información: «En toda mi vida he obtenido las calificaciones más altas, nunca he reprobado una asignatura, en este

curso cumplí con lo que se pidió, sin embargo percibo que sólo repito la información, pero que me falta algo para poder presentarla como mía. Me pondría una calificación intermedia».

Un compañero: «Me gusta lo que dices porque también del fracaso se aprende».

Otro compañero: «Yo te dejaría la calificación intermedia, creo que no es bueno sacar siempre calificaciones altas».

- c) Un estudiante intermedio, con un cumplimiento mediano en el curso: «El curso se me dificultó, pero siento que al grupo no le importó mi desempeño; me siento mal con ustedes, pero ustedes tampoco me apoyaron en el curso. Prefiero que me digan que lo reprobé y cursarlo de nuevo».

Un compañero: «Es difícil relacionarse contigo, pero no creo que debas reprobarte».

Con estos ejemplos queremos remarcar que se trata de un acto más serio y complicado de lo que habitualmente se suele considerar, donde uno observa al grupo en su totalidad y, por otra parte, los trabajos escritos que han elaborado los alumnos. Sin embargo, es difícil promover este tipo de prácticas en las instituciones educativas. El problema central radica en pensar que su realización implica un descentramiento del rol del docente, toda vez que se ha logrado un proceso de desaprendizaje de una serie de prejuicios por parte de los alumnos. No percibir esta cuestión puede derivar sólo en un facilismo estudiantil.²⁷ Deseamos expresar que no todos los grupos son aptos para la realización de este tipo de experiencias.

Caso 4

Un grupo muy reducido de alumnos (cerca de veinte) con una experiencia educativa grupal, pero que procede de un ámbito profesional muy lejano a lo que habitualmente consideramos «el mundo académico». La

27. Por cierto, recuerdo que los estudiantes de la experiencia 2 se negaron a darse la calificación. Su argumento central fue: «El trabajo en grupo ha sido tan intenso y significativo que no vale la pena devaluarlo dando la imagen de un facilismo estudiantil. Que el maestro asigne la nota».

26. Cfr. A. Díaz Barriga, Tesis para una teoría..., *op. cit.*

situación educativa se llevó a cabo en una mezcla permanente de información con su experiencia profesional.

Los alumnos realizaron varios trabajos a lo largo del curso; estos se promediaron y se tomaron en cuenta otros elementos en la estructuración de la calificación final. El último día de clases se pidió a cada alumno que escribiera en una hoja de papel la calificación que pensaba que obtendría en el curso y, posteriormente, se le pidió que la confrontara con la que se había escrito previamente en la lista. La coincidencia entre ambas calificaciones fue muy llamativa. Las diferencias fueron por demás mínimas y se refirieron a puntajes muy cercanos.

A partir de estas experiencias podemos reflexionar que la actitud de los estudiantes frente a la acreditación se puede modificar. Indudablemente, esta cuestión requiere transformar el conjunto de conceptos que orientan la acción educativa, primero en los docentes y posteriormente en los alumnos. No podemos negar que el pensamiento de Freinet orienta estas acciones, en el sentido de que de él derivamos un análisis sobre condiciones específicas, y desde ahí realizamos estos intentos diferentes de atender a los procesos de acreditación, vinculándolos con una evaluación. No necesariamente todo sale bien, ni perfecto. Lo importante en la acción educativa es esta idea de volver a ensayar, de volver a intentar y reconocer lo que se logra.

A manera de conclusión

Iniciamos la exposición de este capítulo afirmando que buscaba presentar una serie de estudios, análisis y experiencias realizadas en el campo de la evaluación. A pesar de la falta de unidad del material, ya expuesta, hemos procurado abrir diversas líneas para el estudio de la problemática de la evaluación del aprendizaje y para fomentar diversas experiencias en torno de ella.

Referencias bibliográficas

- AEBLI, H. (1958), *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*, Kapelusz, Buenos Aires.
- AEBLI, H. (1988), *Doce formas básicas de enseñar*, Narcea, Madrid.
- AEBLI, H. (1998), *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*, Narcea, Madrid.
- AGUILAR, L. (1988), «Los problemas de autoridad en la universidad pública: la estructura de gobierno y la organización administrativa», en *Revista de la Educación Superior*, núm. 65, ANUIES, México, págs. 99-123.
- AGUIRRE LORA, M. E. (1997), *Calidoscopios comenianos*, vol. 1, CESU (UNAM)-Plaza y Valdés, Serie mayor, colección Historia.
- ALBA, A. DE, ET AL. (1985), *Tecnología educativa. Aproximaciones a su propuesta*, Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro.
- ALBA, A. DE (1986), «Evaluación de la congruencia interna de los planes de estudio. (Análisis de un caso)», en *Cuadernos del CESU*, núm. 4, CESU (UNAM), México.
- ALBA, A. DE (1990), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, CESU (UNAM), México.
- ANZIEU, D. ET AL. (1987), *Psicoanálisis del genio creador*, Vancu, B. Aires.
- AREL, H. (1979), *Teoría de la escuela en una sociedad industrial democrática*, Atenas, Salamanca.
- APPLE, M. (1989), *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*, Paidós-MEC, Barcelona.
- AUSUBEL, D. (1970), *Psicología educativa*, Trillas, México.
- ÁVILA, A. «La experiencia matemática en primaria. Notas en torno a la

adquisición del concepto volumen», Div. Estudios de Posgrado, Fac. Filosofía y Letras, UNAM.

BACHELARD, G. (1975), *La formación del espíritu científico*, Siglo XXI, México.

BÁEZ, L. (1993), «La noción de programa de estudio y el paradigma de la pedagogía por objetivos. La construcción del discurso tecnológico de la docencia», tesis de posgrado en educación, Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro.

BARCO, S. (1988), *Lecturas en torno al debate de la didáctica y la formación de profesores*, Antologías de la ENEP-Aragón 38, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Aragón, México.

— (1992), «De las disciplinas curriculares o del conocimiento domesticado», ponencia presentada en el II Simposio Internacional «Currículum y siglo XXI: La cultura», México, UNAM.

BARTOLOMEIS, F. (1979), *María Montessori y la pedagogía científica*, Atenas, Salamanca.

BAULEO, A. (1987), *Notas de psicología y psiquiatría social*, Atuel, Madrid.

BLEGER, J. (1976), *Psicología de la conducta*, Paidós, Buenos Aires.

BICECCI, M. ET AL. (1986), *El discurso del psicoanálisis* (Coloquios de la Fundación núm. 4), Siglo XXI, México.

BOBBIT, E. (1971), *The curriculum*, Houghton Mifflin Company, Nueva York.

BOURDIEU, P. (1974), *La reproducción*, Laia, Barcelona.

— (1990), «Los contenidos», en *Revista Universidad Futura*, Universidad Autónoma Metropolitana-Atzacapozalco, México.

BOWLES-GINTIS (1977), *La instrucción escolar en la América capitalista*, Siglo XXI, México.

BRUNER, J. (1986), *Acción, pensamiento y lenguaje*, Alianza, México.

— (1962), *Hacia una teoría de la instrucción*, UTHEA, México.

BRUNER, J. y OLSON, D. (1973), «Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada», en *Revista Perspectivas*, vol. III, núm. 1, UNESCO, Madrid, primavera, págs. 21-41. BRUNET, IGNASI (2003), *Flexibilidad y formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias*, Icaria Editorial, Barcelona.

BUSTAMANTE, Z. (2003), *El concepto de competencia. III. Las competencias en la educación colombiana*, SocoLPE-Alejandría Libros, Colombia.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1986), *Teoría crítica de la enseñanza*, Martínez Roca, Barcelona.

CARRAHER, T. (1991), *En la vida diez, en la escuela cero*, Siglo XXI, México.

CARRIZALES, C. (1986), *La experiencia docente*, Línea, México. CEPAL (1992), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile.

CLEAVES, P. (1985), *Las profesiones y el Estado. El caso de México*, La Jornada, Colegio de México, México.

CoLL, C. (1992), *Psicología y currículum*, Cuadernos pedagógicos, Paidós, México.

COLL, C. (1996), *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Paidós Educador, Buenos Aires.

COMENTO, J. A. (1970), *Didáctica Magna*, Sepan Cuántos, Porrúa, México.

CoOMBS, P. ET AL. (1991), *Diagnóstico y perspectivas de la educación superior en México*, Fondo de Cultura Económica, México.

CREMIN, L. (1962), *La transformación de la escuela*, OMEBA, Buenos Aires.

DE BRASI, J. C. (1990), *Subjetividad, grupalidad, identificaciones. Apuntes metagrupales*, Búsqueda-Grupo Cero, Buenos Aires-Madrid.

DEVEREUX, G. (1979), *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, Siglo XXI, México.

DEWEY, J. (1945), *El niño y el programa escolar*, Losada, Buenos Aires. (La versión en inglés se titula *The child and the curriculum*, Chicago, 1902.)

— (1967), *Experiencia y educación*, Losada, Buenos Aires (edición original de 1938).

— (1925), *El niño y el programa escolar*, Ediciones La Lectura, Madrid.

— (1989), *Cómo pensamos*, Paidós, Biblioteca Cognición y Desarrollo humano, Barcelona.

DÍAZ BARRIGA, A. (1970), «La evolución del pensamiento curricular en México, 1970-1983», en *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, Centro de Estudios Educativos, México.

— (1980), «Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares», *Revista Perfiles Educativos*, núm. 1, CISE (UNAM), México.

— (1984), *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudios*, Nuevomar, México.

- (1986), «Los orígenes de la problemática curricular», en *Cuadernos del CESU*, núm. 4, CESU (UNAM), México.
 - (1990), *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*, Cuadernos del CESU, núm. 20, CESU (UNAM), México.
 - (1990), «Dos tendencias pedagógicas: aportes para el análisis de la licenciatura en pedagogía», en A. DE ALBA, *Teoría y educación*, CESU (UNAM), México, págs. 105-114.
 - (1990), *Currículum y evaluación escolar*, Aique-Rei-Ideas, Buenos Aires.
 - (1991), «La disolución del concepto currículum», en *Revista Perspectivas docentes*, núm. 6, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, México.
 - (1992), *Didáctica. Aportes para una polémica*, Aique-Rei-Ideas, Buenos Aires.
 - (1993), *Tarea docente. Un enfoque didáctico, psicosocial y grupal*, Nueva imagen/CESU (UNAM), México.
 - (1994), *El currículum escolar. Surgimiento y perspectivas*, Aique-Rei-Ideas, Buenos Aires.
 - (1995), «La escuela en el debate modernidad-posmodernidad», en A. DE ALBA, *Posmodernidad y educación*, CESU (UNAM)-Porrúa, México, págs. 205-225.
 - (1997), *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*, Paidós, Colección Educador, México.
 - (2000), *El examen. Textos para una historia y debate*, CESU (UNAM)-Plaza y Valdez, México.
 - (2003), *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, Estado del Conocimiento, SEP-COMIE, México.
 - (2004), «Evaluación de la docencia. Su generación, su adjetivación y sus retos», en M. RUEDA (coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*, Asociación Nacional de Universidades, Colección Biblioteca de la Educación Superior, México, págs. 63-75.
 - (2005), «Competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?», en revista *Perfiles Educativos*, Centro de Estudios Sobre la Universidad (UNAM), México.
- DÍAZ BARRIGA, A. ET AL. (1993), *La investigación en el campo del currícu-*

- lum (1982-1992)*, 2.º Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.
- DÍAZ BARRIGA, A. y ARCEO, E. (1993), *Iniciación a la práctica docente*, módulo de formación pedagógica, CONALEP-SEP, México.
- DÍAZ BARRIGA-ARCEO, F. (2005), *Enseñanza situada*, McGraw-Hill, México.
- DÍAZ BARRIGA-ARCEO, E y HERNÁNDEZ, G. (2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, McGraw-Hill, México, 2.ª ed.
- DÍAZ BARRIGA, A. y PACHECO, T. (coords.) (1997), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, CESU, Pensamiento universitario, México.
- DIJK, S. y DURÓN, S. (1986), *Participando una experiencia de educación popular*, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.
- DILTI-JEY (1949), *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, Losada, Buenos Aires.
- DUBIEL, I. (1982), *El capital humano después de la teoría neoclásica. Los profesionistas en los países subdesarrollados*, Pensamiento Universitario, CESU (UNAM), México.
- DUCOING, P. ET AL. (1990), *Formación de profesionales de la educación*, UNESCO-ANUIES-UNAM, México.
- (1993), *Las nuevas formas de investigación en educación*, AFIRSE, México.
- DURKHEIM, E. (1981), *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, La Piqueta, Madrid (la edición original en francés, de 1938, responde a un curso dictado por el autor en 1904-1905).
- EZCURRA, A., DE LELLA, C. ET AL. (1989), *Formación docente e innovación educativa*, Aique-Rei-Ideas, Buenos Aires.
- FAYOL, H. (1983), *Administración general e industrial*, Herrero, México (la edición original es de 1918).
- FOLLARI, R., *Los obispos de Estados Unidos contra Reagan*, Colección Realidad, Universidad Nacional de San Luis, Mendoza, Argentina.
- , *Práctica educativa y rol docente*, Aique-Rei-Ideas, Buenos Aires.
- FREINET, C. (1989), *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, Siglo XXI, 23.ª ed., México (primera edición francesa de 1964).
- (1969), *Por una escuela del pueblo*, Cuadernos de Pedagogía, Laia, Barcelona.

- FREIRE, P. (1973), *La educación como práctica de libertad*, Siglo XXI, México.
- FURLAN, A. (1993), «Conferencias sobre currículum:», en Cuadernos pedagógicos universitarios, núm. 4, Universidad de Colima, Colima.
- GALÁN, I. y MARÍN, D. (1988), *Investigación para evaluar el currículum universitario*, Antologías para actualización de los profesores de enseñanza media superior, UNAM-Porrúa, México.
- GALLEGO BADILLO, RÓMULO (2003), *Competencias cognoscitivas. Un enfoque epistemológico*, Editorial Magisterio.
- GENEYRO, J. C. (1991), *La democracia inquieta*, Anthropos-UAM-Iztapalapa, Barcelona.
- GHILARDI, F. (1993), *Crisis y perspectivas de la profesión docente*, Gedisa, Barcelona.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1986), *La pedagogía por objetivos. La obsesión por la eficiencia*, Morata, Madrid.
- (1988), *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y A. PÉREZ GÓMEZ (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid.
- GINER DE LOS RÍOS, E. (1906), *Pedagogía universitaria*, Sucesores de Manuel Soler Ed., Barcelona.
- GIROUX, H. (1988), «Hacia una nueva sociología del currículum», en I. GALÁN y D. MARÍN, *Investigación para evaluar el currículum universitario (Antología)*, UNAM-Porrúa, México.
- (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós-MEC, Barcelona.
- (1992), *Border crossings. Cultural and the politics of education*, Routledge, Nueva York. (En particular los capítulos de la segunda parte: «Cultural workers and cultural pedagogy».)
- GUEVARA NIEBLA, G. (1990), «La escuela primaria: el aula que quedó», *Revista Nexos*, México, págs. 31-36.
- (1992), *La catástrofe silenciosa*, Fondo de Cultura Económica, México.
- HAURIE, L. y ALZABE, B. (1991), *Educación y trabajo productivo en la posmodernidad*, La Colmena, Buenos Aires.
- HERBART, E (1983), *Pedagogía general. Derivada del fin de la educación*, Humanitas, Barcelona (edición original de 1806).
- HERNÁNDEZ Ruíz, S. (1972), *Didáctica general*, Fernández Eds., México.
- JOYCE, B. y WEIL, M. (2002), *Modelos de enseñanza*, Gedisa, Barcelona.
- IBARRA, E. (coord.) (1983), *La universidad ante el espejo de la excelencia. Enjuegos organizacionales*, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México.
- IBARROLA, M. DE (1992), «Cinco principios para la revisión curricular del CCH», en Cuadernillo núm. 6, Documentos de trabajo para la semana académica, Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM), 25 de septiembre.
- KAMIN, K. (1983), *Política y coeficiente intelectual*, Siglo XXI, Madrid.
- KELLER, E (1974), *El control de la conducta humana*, Trillas, México.
- KEMMIS, S., *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Morata, Madrid.
- KILPATRICK, W. ET AL., *El nuevo programa escolar*, Losada, Buenos Aires.
- KLIEBARD, H. (1992), *Forgeing the american curriculum. Essays in curriculum history and theory*, Routledge, Nueva York.
- LABRADOR, C. ET AL. (1986), *La ratio studiorum de los jesuitas* (traducción al castellano, introducción histórica y temática), Universidad Pontificia Comillas, Madrid.
- LA SALLE, J. B. (1900), *Guía de las escuelas cristianas*, Procuraduría General, París.
- LATAPÍ, P. (coord.) (1991-1992), *Educación y escuela*, Sep-Nueva Imagen, México, tomos I, II, y III.
- LE BON, G. (1983), *Psicología de las masas*, Morata, Madrid.
- LE GOFF, J. (1984), *Los intelectuales en la Edad media*, Gedisa, México.
- LEVIN, H. y RUMBERGER, R. (1988), «Requisitos educativos para el futuro trabajo», en J. GRAO (coord.), *Planificación de la educación y mercado de trabajo*, Narcea, Madrid.
- LOBROT, M. (1971), *Pedagogía institucional*, Humanitas, Buenos Aires.
- LUHMANN, N. y EBERHARD, K. (1993), *El sistema educativo (problemas de reflexión)*, Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, México.
- LUNDGREN, U. (1983), «Producción y reproducción social como contexto para la teorización curricular», en *Journal of Curriculum Studies*, vol. 15, núm. 2, Gran Bretaña, págs. 143-154.
- (1991), *Teoría del currículum y escolarización*, Morata, Madrid.

MARCUSE, L. (1969), *Filosofía americana*, Guadarrama, Madrid.

MARTÍNEZ RIZZO, F. ET AL. (1989), *Metodología para el diseño y revisión de carreras*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes.

MARTÍNEZ, D. (1993), *El riesgo de enseñar*, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro, SNTE, México.

MAYER (1977), *Los mecanismos del pensamiento*, Pax-Mex, México.

MCLAREN, P. (1992), «Critical multiculturalism, media literacy and the politics of representation», ponencia presentada en el Segundo Coloquio Internacional «El currículum y el siglo XXI: La cultura», UNAM, México.

— (1994), *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Aique-Rei-Ideas, Buenos Aires.

MONSIVAIS, C. (1992), «La masificación del intelectual», en el periódico *El Financiero*, año XI, núm. 2647, México, 28 de febrero, pág. 28.

MORAN, P. (1986), «Instrumentación didáctica», en M. PANSSA ET AL., *Fundamentación didáctica*, Gernika, México, pág. 159.

NATANSON, J. (1976), *La enseñanza imposible*, Atenas, Salamanca.

NOT, L. (1983), *Las pedagogías del conocimiento*, Fondo de Cultura Económica, México.

ONTIVEROS, J. (1993), *El fracaso en la enseñanza de las matemáticas del bachillerato*, Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro.

ORTEGA, L. (1991), «La seducción en la formación profesional de los estudiantes», Primer Congreso de educación del químico-farmacéutico-biólogo, Universidad Autónoma de Guadalajara, Ajijic, abril, Guadalajara, México.

PANSZA, M. ET AL. (1986), *Operatividad de la didáctica*, Gernika, México, tomo 2.

PERRENOUD, P. (1999), *Construir competencias desde la escuela*, Dolmen-Océano, Santiago de Chile.

PINAR, W. (1985), «La reconceptualización de los estudios del currículum», en G. GIMENO SACRISTÁN, *La enseñanza. Su teoría y su práctica*, Akal, Barcelona.

PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial (1990), *Declaración mundial sobre educación para todos*, Tailandia.

POZO, J. y GÓMEZ, M. (2000), *Aprender y enseñar ciencia*, Morata, Madrid.

PUIGGROS, A., *América Latina: Crisis y prospectiva de la educación*, Aique-Rei-Ideas, Buenos Aires.

REIGELUTH, CH. (ed.) (2000), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*, Aula XXI Santillana, Parte 1, Madrid.

REMEDÍ, E. (1978), «Estructura conceptual – Estructura metodológica», en A. FURLAN ET AL., *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*, ENEP-Iztacala-UNAM, México.

REY, B. (1999), *De las competencias transversales a la pedagogía DE LA INTENCIÓN*, en <http://www.philosophía.cl/biblioteca/rey/competencias>.

REYGADAS, R., «Las palabras y los hechos. Notas para una estrategia curricular en el campo de los derechos humanos», Foro Nacional sobre prospectiva curricular, Cuaderno 1, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.

RODRÍGUEZ, A. (1992), «Acerca del currículum en las sociedades industriales avanzadas», ponencia presentada en el Segundo Coloquio Internacional: «El currículum y el siglo XXI: La cultura», UNAM, México, noviembre.

ROGERS, C. (1973), *Creatividad y educación*, Paidós, Buenos Aires.

RUEDA, M. y CAMPOS, M. (1992), *Investigación etnográfica en educación*, CISE (UNAM), México.

SKINNER, B. (1982), *Tecnología de la enseñanza*, Labor, Barcelona.

SNYDERS, G. (1972), *Pedagogía progresista*, Marova, Madrid.

STENHOUSE, L. (1984), *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata, Madrid.

STUFFLEBEAM, D. ET AL. (1987), *Evaluación sistemática*, Paidós-MEC, Barcelona.

UNESCO (1986), *Didáctica sobre cuestiones universales de hoy*, Teide-UNESCO, Barcelona.

TABA, H. (1974), *Elaboración del currículum*, Troquel, Buenos Aires.

TAYLOR (1982), *Principios de administración*, Herrero, México (edición original de 1910).

TYLER, R. (1971), *Principios básicos del currículum*, Troquel, Buenos Aires.

WEBER, MAX (1970), *Economía y sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México (edición original de 1920).

ZABALZA, M. (1987), *Diseño y desarrollo curricular*, Narcea, Madrid.

Índice

Prólogo	9
Introducción	13
1. La conformación de planes y programas de estudio en la pedagogía del siglo XX	21
Apuntes históricos	21
El surgimiento de la concepción pragmática	22
La noción de «programas de estudio»	26
La pedagogía de control y los objetivos conductuales	30
2. Docentes, programas de estudio e institución	33
¿Instrumentos normativos o de orientación?	33
La esfera burocrática	34
Lo académico y los académicos	37
Un problema de legitimación, poder y hegemonía	41
3. Funciones, estructuras y elaboración de los programas	45
Tensiones entre las perspectivas institucional y didáctica	45
¿Visión uniforme o dimensión plural?	46
Un debate sobre la estructura	52
Las funciones de los programas	54
Los programas del plan de estudios	55
Los programas de los grupos académicos docentes	57

La determinación de contenidos básicos	59	Una distinción entre evaluación y acreditación	137
El establecimiento de formas de acreditación	61	Hacia una redefinición de las prácticas de examen	141
Selección y organización de contenidos	64	<i>Caso 1</i>	142
Los programas del docente	65	<i>Caso 2</i>	142
4. El contenido	73	<i>Caso 3</i>	144
La discusión inicial: el orden de la enseñanza	73	<i>Caso 4</i>	145
Elementos que caracterizan el debate actual	76	A manera de conclusión	146
<i>La adquisición de conceptos y el aprendizaje significativo</i>	79	Referencias bibliográficas	147
<i>La relación contenido-cultura</i>	82	Índice	157
Problemas en el tratamiento del contenido	85		
5. Métodos, actividades y sujetos de la educación	89		
Insuficiencia del saber psicológico	89		
La urgencia de la renovación metodológica	90		
Un conjunto de cambios para insertar innovaciones	93		
<i>En el seno de la sociedad</i>	93		
<i>En el ámbito escolar</i>	96		
Promover formas apasionadas de aprender	98		
Proyecto, saber y experiencia docente	100		
Ansiedad creadora	104		
La función intelectual del docente	105		
Relación método-contenido	108		
Propuestas metodológicas y psicología	109		
<i>Aprendizaje y teoría de la experiencia</i>	114		
<i>Las teorías sobre los grupos</i>	118		
Problemas específicos de enseñanza en un tema o disciplina	121		
6. El examen	124		
Ambigüedad conceptual	124		
Hacia una genealogía de conceptos	126		
Dos aproximaciones a una historia del examen	127		
<i>Génesis social y conversión metodológica</i>	128		
<i>¿Examen o evaluación del aprendizaje?..</i>	131		
Cuatro enunciados básicos	133		
La inversión de las relaciones pedagógicas	136		

Ángel Díaz Barriga

El docente y los
programas escolares
Lo institucional y lo didáctico

Colección Educación *superior* en América *Latina*

Director: Dr. Ángel Díaz Barriga

Investigador titular del
Centro de Estudios sobre la Universidad
(CESU), de la UNAM

Ediciones Pomares, S. A.

Barcelona — México