

Díaz Barriga, Ángel. *Docente y programa: lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires: Aique, 1995.

Ficha bibliográfica

Resumen:

El capítulo 3 plantea las tensiones que se producen entre las perspectivas institucional y didáctica, procurando preservar los intereses de ambas dimensiones, sin perder de vista la necesidad de recuperar el programa para el docente. Propone tres tipos diferenciados de programas de acuerdo con las funciones que cumplen en el ámbito escolar: programas del plan de estudios, programas de los grupos académicos docentes y programas del docente, que el educador elabora a la luz de los anteriores.

En el capítulo 4 se efectúan consideraciones sobre el contenido de la enseñanza y su tratamiento desde las diversas concepciones pedagógicas, incluyendo aportes de la epistemología, la psicología, la sociología, la cultura y la didáctica. Destacan el impacto de las profundas transformaciones producidas en el campo del conocimiento.

El capítulo 5 aborda el tema de los métodos de enseñanza desde una perspectiva amplia, fundada tanto en el conocimiento histórico y teórico del ámbito de la didáctica, como en la cuestión socio-política que atraviesa la realidad educativa. Establece relaciones entre método y contenido; analiza teorías sobre el aprendizaje y plantea problemas específicos de enseñanza de un tema o disciplina que requieren generar soluciones y estrategias didácticas. Reconoce la función intelectual del docente y su papel protagónico a la hora de tomar decisiones y construir propuestas de trabajo escolar.

El capítulo 6 analiza la problemática de la evaluación. El autor adopta el término examen y expone las razones que justifican su preferencia. Propone enunciados básicos que incluyen representaciones sociales que se construyen en relación con el examen, concebido como instrumento social y como técnica educativa. Distingue evaluación de acreditación y avanza hacia una redefinición de las prácticas de examen, que ilustra con experiencias realizadas con alumnos de distintos niveles de educación y características heterogéneas.

Funciones, estructuras y elaboración de los programas

Tensiones entre las perspectivas institucional y didáctica

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 el término programa para atender a la dimensión institucional, cuya obligación es presentar un prospecto de trabajo, y una programación.

Por programa, se puede entender el documento oficial de carácter nacional en el que se indican el Conjunto de contenidos a desarrollar en determinado nivel, mientras que la programación alude al apoyo educativo-didáctico específico desarrollado por los profesores para un grupo de alumnos concreto.

¿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.

En el contexto de la pedagogía pragmática, emerge la idea de una programación uniforme, ordenadora de la tarea educativa. Esta perspectiva, 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. De este modo se reivindica la existencia de un programa único que debe ser cubierto puntualmente.

Si se tiene en cuenta la problemática de la multiplicidad, esta 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, programas de estudio. Ésta constituye una de las bases de la política educativa recomendada por los organismos internacionales.

En el caso específico de América Latina, no se puede desconocer la importancia que tiene el reconocimiento de la diversidad cultural. Dicho reconocimiento permite particularizar en las instituciones educativas los programas de estudio.

Los estudios sobre una escuela en particular los efectuados desde la perspectiva etnográfica con la noción de currículo oculto o currículo en proceso, reivindican la importancia que tiene el proceso educativo y los sujetos de la educación sobre lo establecido formalmente en el currículo. En este sentido, la propuesta del autor busca articular ambos elementos: la planificación curricular global, que organiza al conjunto del sistema educativo o al de 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.

Se desea enfatizar la idea, de que la tarea docente es una actividad intelectual y que por tanto los programas deben ser espacios para la recreación intelectual y no grilletes del trabajo educativo.

Los programas de estudio pueden jugar de modo excelente como “gozne” entre las necesidades institucionales y los requerimientos de la realidad escolar. Por ello, bajo el tratamiento de los programas de estudios se subordinan las disciplinas didáctica y currículo. 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 currículo, por lo menos en su origen, aparece como la disciplina que defiende los intereses de la institución escolar.

Un debate sobre la estructura

Las discusiones sobre los elementos que conforman un programa parecen ser interminable. Para poder efectuar una discusión básica sobre los elementos de un programa escolar, resulta indispensable tener presente que su estructura, 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.
- 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. Esta concepción educativa también se refleja en la visión que tienen diversos autores cuando proponen ciertos elementos para estructurar los programas de estudio. El docente, en forma conciente o no, asume 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 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.

Algunos de los elementos básicos, que incluyen en los programas de contenidos 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. Elementos formales como el número de horas y la ubicación de la asignación de la asignatura en el plan de estudios y sus características (curso teórico, práctico, combinado, etc.) suelen expresarse en algunos formatos de programas de estudio. Desde la concepción del autor, 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

La estructura de los programas es consecuencia de las funciones que cubren. De acuerdo con sus funciones, existen tres tipos de programa: a) los programas del plan de estudios, b) los programas de las academias o grupos de maestros, y c) los programas de cada docente.

Los programas del plan de estudio

Una de las principales funciones que se puede identificar en un programa de estudio es posibilitar la visión global del plan del que forman parte. Al acceder a todos los programas de un plan es posible obtener información sobre el 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.

Quienes participan en su elaboración debe 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 (por ejemplo; el perfil del egresado, 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 psico-social, 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 marco referencial para la construcción de programas.

Este programa podría denominarse *sintético* , porque en realidad, corresponde a una síntesis panorámica del plan de estudios. En la actualidad, se han 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. El autor recomienda que estos programas sean elaborados en relación con los contenidos.

Los programas de 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. Estos programas 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). En esta perspectiva, es necesario considerar que una propuesta institucional solamente se lleva a la práctica a través del trabajo de los docentes. Llevar a la práctica un programa no significa aplicarlo mecánicamente sino que requiere ser adaptado a múltiples condiciones: contextuales, institucionales, psicopedagógicas y de los sujetos de la educación. 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 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.

La determinación de contenidos básicos

Es conveniente 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 en claro cuál es la función que se le asigna a los contenidos. Según Hilda Taba estos cumplen dos funciones: dar información o posibilitar el desarrollo de un proceso de pensamiento. Las propuestas y proyectos educativos siguen oscilando entre ambos propósitos: promover la retención de información o el desarrollo de estrategias de resolución de problemas y de adquisición de información, sin poder elaborar la necesaria síntesis de ambos elementos. En relación con el contenido, Coll los subdivide en: hechos, procedimientos y valores, 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.

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 pueden determinar, los contenidos

básicos o las habilidades centrales a la que un programa debe atender. Una vez realizada esta selección, se puede empezar a desarrollar el programa.

Los elementos mínimos exigibles en este tipo programas son: la 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 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.

El establecimiento de las formas de acreditación, sirve para orientar las actividades a lo largo del curso y tiene utilidad también en el desarrollo de las actividades de recuperación o de acreditación no regular.

El establecimiento de formas de acreditación

Blom establece que la definición clara de objetivos es una pieza clave para resolver los problemas de acreditación (aunque no utiliza esta denominación). Buscando superar la redacción de objetivos en términos de comportamiento se propone la noción de objetivos redactado en términos de producto de aprendizaje. Este producto debe formularse en su nivel más alto de integración, sin desconocer el valor de esta aportación para la elaboración de programas, se considera 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. Por tal razón el auto estima la conveniencia de establecer los criterios de acreditación. Estos criterios serían los resultados integrados del aprendizaje que el estudiante puede evidenciar en el mundo externo. Las actividades de acreditación solamente nos proporcionan algunas evidencias externas de los procesos de aprendizaje desarrollados por un sujeto.

Para la selección de las formas de acreditación es necesario:

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

Los programas del docente

Este programa es elaborado por el docente responsable de impartir una asignatura. Se construye a la luz del plan de estudios y, fundamentalmente, a partir del propio docente, del análisis de su experiencia profesional y de las condiciones particulares en las que se 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).

El programa representa la propuesta que cada docente realiza para su curso escolar, implica una visión global del curso y constituye un instrumento de comunicación entre docentes y alumnos a la vez que reconoce de manera explícita la dimensión intelectual de la actividad docente.

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.

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, 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, las condiciones inmediatas de trabajo le exigen al docente llevar a cabo una serie de adaptaciones a sus ideas originarias. La construcción metodológica responde a la fundamentación que se pueda realizar de la misma y, requiere ser objeto de experimentación y revisión por el mismo docente.

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 didáctica. Finalmente, desde la didáctica se puede afirmar que esta disciplina elabora principios y propuestas metodológicas, pero que la selección y organización de las actividades de aprendizaje es una responsabilidad especial del docente.

Las tensiones entre las diversas propuestas didácticas dan prioridad también el rol ya 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. Muchos 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 las que promueven los procesos de descubrimiento y construcción de la información y 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 de realizar una propuesta metodológica y de plantearse el carácter experimental de las actividades de aprendizaje.

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 la propuesta educativa. 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 actividades de acreditación y el sentido de las mismas constituyen un elemento orientativo para el trabajo educativo y para el desempeño docente. Por ello 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 en ciertas evidencias de aprendizaje. Esto implica la búsqueda de evidencias integradoras de conocimientos.

Es importante precisar las normas de acreditación al inicio de un curso. Estas constituyen "cortes artificiales" en el proceso de aprender y sólo las denominamos evidencias.

El contenido

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, discutido inicialmente desde la perspectiva del orden. Comenio en el siglo XVI, parte de una preocupación: identificar los principios que permitan determinar la existencia de un orden de enseñanza –y de lo que se enseña– que garantice el aprendizaje. Alguna de sus formulaciones son: ir de lo fácil a lo difícil, de lo articular a lo general, de lo concreto a lo abstracto. Luzuriaga, por su parte, se refiere al movimiento de la “escuela Tradicional” como una pedagogía centrada 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.

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 cancela la posibilidad del docente para efectuar ajustes y/o modificaciones a los programas de estudio. 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 asignatura posibilita una óptima selección.

Elementos que caracterizan el debate actual

Un análisis del ámbito de los contenidos remite:

- 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.
- 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, de elementos teórico-técnicos específicos del quehacer docente, (lo que se reconoce como la dimensión instrumental de la didáctica.)

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). Esta perspectiva ya se visualizaba en la obra de Bobbit (1918). Este 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. Una visión diferente es la propuesta por Dewey que 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, sino también el enriquecimiento de las experiencias cotidianas del estudiante. Así, contenido y experiencia van juntos.

Bruner y Taba, efectúan un análisis y una propuesta respecto de esta cuestión. Ambos sostienen que el aprendizaje está vinculado con el nivel de integración de los contenidos en un plan de estudios. Bruner afirma que toda la información tiende a olvidarse, a menos que se manifieste dentro en una estructura de conceptos; por su parte 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. 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, para quien tiene formación en una disciplina (Matemática, Biología, etcétera).

La adquisición de conceptos y el aprendizaje significativo

El abordaje del contenido desde el punto de vista de su estructura liga dos temas: la estructura propia de una disciplina y la estructura de pensamiento que se genera en el proceso de construcción psíquica de la misma.

Hacia finales de los años sesenta, la corriente cognoscitivista se dio a la tarea de identificar los principales elementos subyacentes en la estructura de un pensamiento –denominada estructura conceptual– su relación con los conceptos con los que se presenta una disciplina para ser aprendida. Ausubel, al estudiar la conformación de las estructuras cognoscitivas, se preocupa por la adquisición de conceptos. Este autor considera 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. Novack, grafica la estructura conceptual como una especie de ramificaciones que nacen de una original: toda nueva información entra en contacto con la existente en los sujetos y, de esta interacción entre información y estructura conceptual, surge el aprendizaje significativo, que consiste en el ordenamiento y ajuste de la estructura conceptual previa.

Una postura cercana a este planteamiento es visualizada desde los desarrollos de la inteligencia artificial. De esta se toman los conceptos “memoria a corto plazo” y “memoria a largo plazo”, para generar un modelo comprensivo sobre las estructuras conceptuales se establece que en la apropiación-construcción 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 interaccionar la nueva información con la precedente. El valor de ese acercamiento radica en la posibilidad de establecer la configuración de dichas cadenas. Ellas presuponen la existencia de una estructura conceptual.

La relación contenido-cultura

Otras formas de acercamiento a la temática del contenido que adquiere fuerza en la década del ochenta es la relación contenido-cultura. La nueva sociología de la educación desarrolla este abordaje incursionando en el campo del currículo. En los países desarrollados, la articulación contenido-cultura permitió romper con el papel protagónico que los psicólogos asignaban a la generación de propuestas en este ámbito. Las elaboraciones de Apple, como las formulaciones de Giroux y McLaren 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 Sacristán propone una discusión acerca de la tensión que subyace en la escuela pública entre los contenidos 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.

Otra perspectiva sociológica en relación con los contenidos aparece vinculada con los intereses de una cultura dominante. La escuela y el currículo son percibidos desde esta visión como un instrumento de imposición cultural. La sociologización del currículo ha tenido un doble efecto, permitió la comprensión de una serie de problemas que subyacen a la selección del contenido-en particular, como esta elección de temas tiende a privilegiar los saberes de determinados grupos sociales, pero, tubo también un efecto paralizante en la tarea de construcción de planes de estudio. Porque son los saberes de las culturas y grupos subalternos los que no se pueden formalizar para su cabida en un plan de estudios.

Toda elección del contenido tiende a legitimar la cultura dominante guardan en si mismas un elemento comprensivo de gran valor para conseguir una dinámica cultural que se enfrenta con una dificultad estructural para trasladar estas ideas a la construcción de un plan de estudios. También se necesita 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 más por vía de la práctica que de la reflexión conceptual, tal como lo demuestra la concepción educativa de Freire, sostenida en una visión política de la organización del contenido. El rol de las palabras generadoras es el ejemplo de esta situación.

En el caso de la formación profesional, desde la década del sesenta la región incorporó planteamientos sociológicos que permitían vincular los contenidos con las necesidades de los sectores amplios de la población. De sus propuestas surgieron técnicas de diseño curricular que atendían a esa 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.

Problemas en el tratamiento del contenido

En el ámbito del conocimiento, vivimos una época de transformaciones no sólo por la cantidad de conocimientos que se generan, sino por la necesidad de modificar los enfoques con 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, los especialistas en diseño de planes de estudio y los docentes, responsables de realizar la labor educativa. Esta situación origina un 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. Por ejemplo las teorías sobre el origen del Universo se vinculan por lo general con Copérnico y no con la teoría del “Big-bag” (la explosión originaria).

Por la otra el contenido de la escuela choca con el mundo que rodea al estudiante, construido a partir de la informática, la electrónica y 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.

Dos estrategias se imponen frente a esta situación: acercar a científicos y docentes, de suerte que estos últimos tengan acceso a otra información sobre los diversos ámbitos de conocimiento la existencia de bibliotecas que proporcionan 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.

De la década de los años sesenta y setenta heredamos un conjunto de propuestas que buscan la integración de los contenidos de enseñanza: currículo por área y modular. Hoy 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 pudieran superar las deficiencias tanto de la organización por asignaturas como de los modelos integrados de estructuración curricular. Una posible salida serían los currículos mixtos en los que un ramo del plan de estudios se integra por problemas y otro tramo por asignaturas.

Métodos, actividades y sujetos de la educación

Insuficiencia del saber psicológico

Los trabajos relacionados con los métodos de enseñanza reducen el planteamiento metodológico a cuestiones técnicas, a una serie de pasos instrumentales previamente establecidos.

En el siglo XX, asistimos a una cierta psicologización del planteamiento didáctico y metodológico. Se han 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.

Todo acercamiento al tema de los métodos de enseñanza supone un desafío, intentamos encararlo desde una perspectiva amplia, fundada tanto por el conocimiento histórico y teórico del campo de la didáctica, como la cuestión socio-política de los métodos de enseñanza.

La urgencia de la renovación metodológica

Existe una serie de deficiencias observables en las diversas formas de enseñanza que realiza la escuela. La urgencia de una renovación metodológica surge por una parte de: un reconocimiento amplio de la crisis y del deterioro que afectan a la educación. Reconocimiento que se limita a señalar las deficiencias de los actores -en particular docentes- sin valorar la responsabilidad de los procesos social, la reducción del presupuesto educativo y la burocratización institucional tienen en este deterioro. Y por otra, surge de las propuestas emanadas de la política educativa. Las diversas propuestas de educación para América Latina, tienen algunos elementos sustantivos en común. Esto nos hace sospechar la presencia de orientaciones provenientes de organismos internacionales en las modificaciones que se realiza en las regiones. Diversas estrategias como: descentralización educativa, evaluación de la calidad y eficiencia de la educación, son expresiones de una política multinacional encabezada por el Banco Mundial.

El discurso de la política educativa, establece 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, 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 permitan fundamentar una propuesta.
- c) Su experiencia en las tareas educativas.

La renovación metodológica tiene su origen en una cuestión social. En cierto sentido se debe 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.

Existen 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. Estas propuestas sólo se fundamentan en el reconocimiento de un autor o de una tendencia para orientar la acción educativa.

Un conjunto de cambios para insertar innovaciones

En general, no se prevé que una mejora en el sistema demanda un conjunto de cambios en lo 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. 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 es necesario realizar algunos cambios en la política de medios masivos de comunicación. Éstos son una forma 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 la tecnología de comunicación, pero también es un hecho que los medios promueven un conjunto de valores que se oponen a ciertas finalidades de la tarea educativa.

No se trata de suplir la función creativa que tienen estos instrumentos, sino de orientarla con cierta coherencia para que constituyan un apoyo a la tarea de formación del ser humano.

A la vez, tanto la sociedad como los conductores del sistema educativo necesitan valorar dimensión profesional del trabajo docente. En la actividad docente existe una serie de condiciones históricas, sociales, económicas y académicas que genera un permanente deterioro de la imagen profesional y que afecta su autoestima. Se trata de reconstruirla. Ello supone un auténtico reconocimiento profesional en los hechos.

En suma, el autor se adscribe al trabajo por renovar las propuestas metodológicas que abreen en la modificación de algunas condiciones propias del proceso social, revirtiendo la valoración del quehacer docente.

El ámbito escolar

Entre las principales modificaciones que se requieren dentro de la institución educativa, se destacan un cambio en su dinámica académica y en sus órganos institucionales (supervisión escolar). Esto supone revisar la estructura formal del funcionamiento, la reglamentación que la rige y en la que se concibe de determinada manera el rol docente. El considerar al docente como un profesional 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. También es necesario promover espacios intelectuales, el debate e intercambio de experiencias 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. 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 estos dos aspectos:

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

Merece especial atención la forma como acercar al estudiante, las tecnologías contemporáneas teniendo en cuenta que la informática ha producido en el ámbito de la cultura una verdadera revolución.

Promover formas apasionadas de aprender

Hay que encontrar una forma en que las actividades de aprendizaje, resulten agradables a los estudiantes, que estimule a los alumnos a aprender, que haga fácil y rápido ese trabajo. 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. El maestro debe establecer formas de trabajo escolar que eviten la estereotipación del mismo.

Proyecto, saber y experiencia docente

Se considera que el docente juega un papel definitorio a la hora de organizar una propuesta metodológica. No se niega 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.

Es importante que el docente estructure una propuesta metodológica de acuerdo con sus propias posibilidades de trabajo.

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

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 implica 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 medio de la estructuración de la enseñanza se materializa una concepción sobre el sujeto de la educación. 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 parten de una confianza amplia en las posibilidades del

alumno y consideran que, cuando se crean condiciones favorables para el trabajo, este puede llevarlo muy bien adelante. El tema desconfianza-confianza en el educando es un punto central en el debate que efectúan los dos paradigmas didácticos: la “escuela tradicional” y “escuela nueva o activa”. También es importante tomar 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 se puede contar.

Existen múltiples experiencias que muestran cómo con estos elementos cada educador estructura una propuesta de trabajo. 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 a concepciones educativas y las condiciones materiales de trabajo. Un aspecto importante es 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 se puede repensar las modificaciones metodológicas. Un maestro no puede cambiar su método mientras no tome conciencia de los puntos en los que fracasa el trabajo que realiza.

Ansiedad creadora

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 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 la llamada 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” por ejemplo 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 evidencias de no haber sido comprendido. A estas dos situaciones las denominamos momentos de ansiedad. Dichos momentos interactuando con los elementos ya descritos posibilitan que cada docente desarrolle diversas estrategias para resolver las situaciones inmediatas que debe enfrentar. A la elaboración de estas estrategias las 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 oportunidad para construir propuestas educativas diversas. Mientras que 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

Uno de los aspectos intrínsecos de la actividad docente es su dimensión intelectual. Este es 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. La función docente es necesariamente una función intelectual.

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, sin desatender esta responsabilidad de lo público -y sin negar el 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.

Esta dimensión intelectual 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 se encuentran 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 constitutivas 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. La acumulación de conocimientos por sí misma carece de sentido y 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 incorporar de manera permanente los nuevos conocimientos. Se debe preparar para el futuro, 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.

Vinculadas con este aspecto, se encuentran las formas lógicas de desarrollo de un campo de conocimiento. Las disciplinas cuya metodología de conocimiento es educativa, 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.

Propuestas metodológicas y psicología

El desarrollo de la didáctica se vio enriquecido de manera sorprendente por la evolución del conocimiento psicológico. 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 la psicología del aprendizaje, se cruzan y entrelazan múltiples posiciones y discusiones en torno a las concepciones acerca del aprendizaje.

Hay diversos intentos de materializar en propuestas técnicas y métodos de enseñanza las 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 la dimensión didáctica.

Pero existe otra complicación, la necesidad de modificar “formas tradicionales de enseñanza”, impuesta externamente y que el docente suele asumir de manera personal. El centro de esta cuestión radica en una práctica que lleva al docente a aplicar parcialmente los planteamientos de un autor, pero no dominar el conjunto de su obra o, bien a entremezclar elementos de uno o varios autores, 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.

Varias perspectivas psicológicas se ofrecen posibilitando una fundamentación de la organización de la enseñanza. Entre ellas, se destacan las de corte cognoscitivo, sobre todo Piaget, Bruner y Vygostky, aunque 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 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. Hay una dialéctica en la evolución de estos esquemas que permite su transformación seriada, la tarea del docente es promover condiciones en las que los alumnos puedan construir

y modificar tales esquemas (corresponde fundamentalmente al sujeto esta elaboración).

Uno de los aportes más valiosos del 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, en 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 previos de acción. La estructura de las actividades de aprendizaje, así como sus técnicas específicas se pueden construir en esta perspectiva.

Bruner, 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 el rol activo que tiene los adultos como soportes de tránsito en estos procesos: el concepto de andamiaje de Bruner permite conciliar ciertos aspectos del pensamiento piagetiano con la necesidad de intervención directa del docente enriqueciéndolo. El aporte de Bruner, 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 desarrollada por Ausubel permite visualizar otros principios de aprendizaje. Resulta significativo su concepto de organizador avanzado. Este concepto propone ofrecer al alumno una perspectiva amplia que le permita visualizar cómo un tema se incluye dentro de una disciplina, o dentro de un campo problemático, para que el dominio de lo particular no suponga la pérdida del ámbito general donde ese tema se inserta.

Las teorías sobre los grupos

Si bien a finales del siglo pasado el movimiento escuela activa ya recurre a diversas formas de trabajo grupal, éstas no fundamentan en una teoría de grupos. A partir de la década del sesenta las teorías grupales empiezan a ser utilizadas en una dimensión didáctica. Entre ellas sobresale el empleo de la dinámica de grupos. 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 relación con la dinámica institucional. El análisis institucional dio pautas para estructurar una propuesta pedagógica de autogestión y/o de la denominada pedagogía institucional.

Es en este contexto que se elaboran libros con técnicas grupales para el aula. El empleo de concepciones y/o técnicas grupales modifica paulatinamente el planteamiento metodológico.

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, no directividad o concepción operativa del grupo) como la única que puede integrarse al trabajo metodológico. En esta situación 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, 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.

El examen

Hacia una genealogía de conceptos

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 se conocen como: planear, realizar y evaluar. 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. Según Fayol el control consiste en comprobar si todo ocurre conforme al programa adoptado y tiene como objeto señalar faltas y errores a fin de que se pueda reparar y evitar la repetición.

Una genealogía de conceptos muestra que el lugar que ocupa en la actualidad en término evaluación responde a la idea de control. 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 estudio y hacia la institución educativa. El control se aplica indistintamente a personas, instituciones y procesos. Sin embargo es más simple operativizar el concepto hacia el docente y el alumno como sujetos de la educación, que a los demás elementos (institución, plan de estudio, contenido, etc.)

Dos aproximaciones a una historia del examen

La historia del examen puede ser vista desde dos aproximaciones:

a) Génesis social y conversión metodológica.

Una primera forma de aproximarse a la historia del examen consiste en estudiar su génesis en el campo de la pedagogía y analizar los hitos que alcanza este instrumento en la historia de la educación.

El examen no nace en la práctica educativa ni en el seno de la relación educativa; 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.

Este dato permite mostrar que el examen no nace en la relación de transmisión. La transmisión es el acto escolar que coloca al sujeto en la posibilidad de adquirir conocimiento ya establecido. El examen nace como otra exigencia, la social, y ciertos vicios de este surgimiento lo incorporan en su tránsito a la educación.

En la universidad medieval aparece el examen vinculado con la práctica escolar.

El examen no era exactamente el instrumento que califica o acredita, sino un instrumento que muestra en público el grado, el dominio de habilidades cognitivas 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, surgen dos procesos divergentes de institucionalización del examen: en uno se considera una supervisión permanente, en el otro un problema metodológico.

En el primer caso se establece el examen como un instrumento de vigilancia continua e ininterrumpida. En el segundo, el examen juega un papel metodológico. Según Comenio 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. ¿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 en relación con el examen, tales como que, una vez resuelto éste, se pida a un alumno que desafíe a otro y en público den la respuesta; y, al mismo tiempo, se le exige al educador que cuide que todos los demás alumnos corrijan en sus cuadernos.

Es muy interesante este sentido metodológico del examen porque sus resultados no se califican ni permiten una promoción.

Cuando aparece el examen contemporáneo en la educación, aparece desligado del método, ya 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.

Con la aparición de la calificación, los alumnos perdieron el placer de aprender, porque se preocuparon sólo de lo que se toma en cuenta en el examen final.

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 en el siglo pasado que 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.

b) ¿Examen o evaluación del aprendizaje?

En el siglo XX la teoría del test incorpora la suposición de medir un aprendizaje. El aprendizaje es concebido como cambio de conducta, susceptible de ser medible y verificable. El aprendizaje dejó de ser una cualidad y se convirtió 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.

Con posterioridad al uso del test, en la década de los años cuarenta se incorpora la noción de evaluación, 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

A continuación se presentan algunos enunciados básicos con la intención de 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 sistemas de exámenes, mejor sistema de enseñanza. Este principio tiende a privilegiar el síntoma y no conocer el problema.

La educación no se modifica por la rigurosidad del sistema de exámenes sino por los cambios en la propuesta metodológica.

- **Segundo:** 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.

Se podrían analizar las preguntas que se hacen en una prueba escrita y la forma que cada maestro tiene para examinar. Esto permitiría entender los conceptos de aprendizaje que tiene el docente, la institución educativa y la sociedad.

- **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, éste sirve de legitimador académico de un conjunto de desigualdades sociales.

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.

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 sujeto 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) donde ambos se influyen mutuamente. Además es difícil que los elementos que muestra el examinado den cuenta de un proceso mucho más complejo. El problema de la objetividad debe ser discutido desde las posiciones que analizan la compleja dinámica del ser humano.

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 coloca en relación con dos o más subjetividades. Sólo desde lo subjetivo se puede conocer al otro. 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.

- **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 el 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, 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, en vez de pensar ese problema como un síntoma que debe ser decodificado, desconstruido, para poder intervenir, sancionar a través del examen.

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. El examen convierte la acción educativa en un facilismo pedagógico, porque, ante estos problemas, el docente ya no analiza lo que está pasando, sino que sanciona.

La inversión de las relaciones Pedagógicas

- **Convierte en relaciones de poder las relaciones de saber.** El aula se transforma en un escenario de lucha entre el alumno y el docente por la calificación.
- **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 socio-económicas. El examen hace caso omiso de todas estas cuestiones y las trata como problemas técnicos. 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”. En algunos casos el docente enseña, 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

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 ayudaría a conocer lo que está pasando en el aula, qué tipos de mecanismos de aprendizaje tienen los alumnos, cómo ingresaron al curso, y qué formas de desarrollo personal han ido adquiriendo. La evaluación como un acto de interrogación; un acto de problematización que posibilita el entendimiento de lo que está pasando.

Es importante separar la evaluación de la acreditación. 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. La acreditación cubre un papel social, institucional y personal. A través de ella se valora o devalúa a un sujeto. La acreditación puede ser el resultado de una serie de tareas y trabajos desarrollados en el curso.

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, se manifiestan los requisitos formales que hay que cubrir para tener derecho a la misma y, por otra, las características particulares exigidas.

La asignación de una nota no refleja el proceso de aprendizaje de un sujeto. Lo único que muestra es que se cubrieron ciertas evidencias (una

MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA CON FINES DIDÁCTICOS. PARA USO EXCLUSIVO DE LOS AFILIADOS.
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN O VENTA

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.

Este reconocimiento permite, que el docente se separe de la acreditación y busque también desarrollar 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 más enriquecedora que otorgar solo calificaciones.



F.E.B.