

**ANTOLOGÍA BÁSICA**

**PLANEACIÓN, COMUNICACIÓN Y  
EVALUACIÓN EN EL PROCESO  
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

---

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

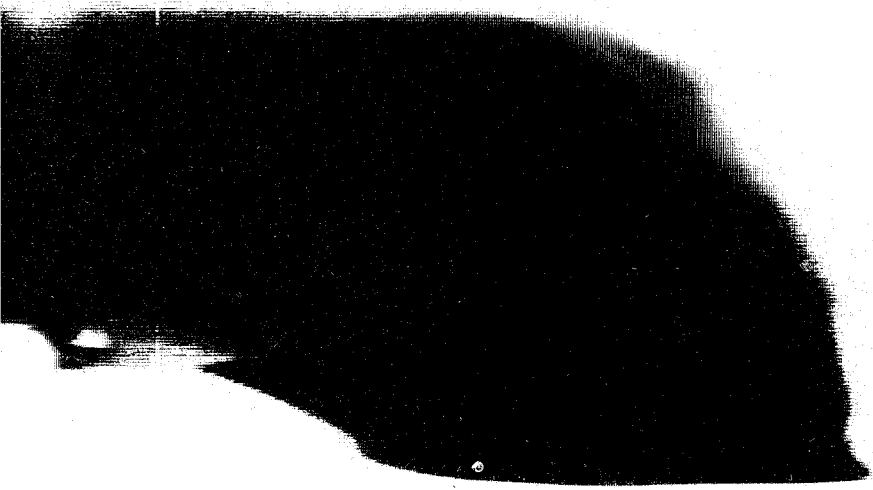
# Í N D I C E

PRESENTACIÓN.....	5
<b>UNIDAD I. ENFOQUES PEDAGÓGICOS Y APROXIMACIONES A LA PLANEACIÓN, COMUNICACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA.....</b>	<b>7</b>
Tema 1. Planeación, comunicación y evaluación: de la didáctica tradicional a la pedagogía operatoria o constructivista.....	9
“Instrumentación didáctica. Conceptos generales”. Margarita Pansza.....	9
“En busca de alternativas”. Genoveva Sastre y Montserrat Moreno.....	38
“Primera serie de ejercicios: descripción verbal de las transformaciones”. Genoveva Sastre y Montserrat Moreno.....	49
Tema 2. Planeación, comunicación y evaluación desde la pedagogía institucional.....	56
“La función del educador”. Georges B. Lapassade.....	56
“El plan de trabajo”. Georges B. Lapassade.....	70
Tema 3. Planeación, comunicación y evaluación: el trabajo docente y la cotidianidad.....	79
“El significado de las estrategias docentes”. Andy Hargreaves.....	79
“¿Qué obtiene el maestro de la experiencia?”. Willard Waller.....	82
“Estrategias didácticas y sujeto cultural en preescolar”. María Bertely B.....	83
<b>UNIDAD II. LA PLANEACIÓN EN PREESCOLAR Y PRIMARIA.....</b>	<b>89</b>



<b>UNIDAD III. LA PLANEACIÓN, COMUNICACIÓN Y EVALUACIÓN ESCOLAR COMO EJERCICIO ESTRATÉGICO. ....</b>	<b>93</b>
<b>Tema 1. Estrategias de planeación y consideraciones sobre los procesos de comunicación y evaluación. ....</b>	<b>95</b>
<b>"¿Cómo investigar en el aula?. J. Eduardo García .....</b>	<b>95</b>
<b>Tema 2. Diseño de la planeación. ....</b>	<b>114</b>
<b>"Papel del profesor y del alumno en una metodología investigativa". J. Eduardo García. ....</b>	<b>114</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA BÁSICA. ....</b>	<b>118</b>





## PRESENTACIÓN

**L**a integración de los textos compilados en esta antología y la estructura del curso, permiten seguir una secuencia de explicación, análisis crítico constructivo y generación de un modelo del proceso de planeación, comunicación y evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje; que el profesor-alumno tiene que construir a partir de su experiencia y de la revisión teórico-metodológica en este curso.

En la primera unidad se encuentran integradas las lecturas que se tienen que revisar, con un sentido crítico, para poder llegar a explicarse los planteamientos teórico-metodológicos que plantean sobre la planeación, comunicación y evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje, los enfoques de la: didáctica tradicional, la tecnología educativa, la didáctica crítica, la pedagogía operatoria o constructivista, la pedagogía institucional y los supuestos en torno a la vida cotidiana.

En la segunda unidad, no se integran lecturas ya que los documentos básicos con los cuales se desarrollarán las actividades académicas de la misma, son materiales que se manejan cotidianamente en el ejercicio docente, los cuales son:

Plan y programas. Educación Básica: Preescolar.

Plan y programas. Educación Básica: Primaria.

Libros de texto.

Libros para el maestro.

Para las actividades académicas de esta unidad se retomarán aspectos teórico-metodológicos del curso "Análisis curricular" y de la primera unidad, para hacer el análisis crítico constructivo de los planes y programas de estudio de preescolar y/o primaria, para identificar y poder explicar los fundamentos teóricos de la planeación, comunicación y evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje que se presentan en planes y programas.

En la tercera unidad se integran las lecturas que permitirán conocer algunos ejemplos de planeación didáctica, lo que permitirá con base en los conocimientos adquiridos en las dos unidades anteriores: la explicación de los planteamientos teóricos y el análisis de los planes y programas de preescolar y/o primaria, hacer ejercicios de planeación siguiendo algunas de las estrategias



*de planeación, para que después, se pueda llegar a generar un modelo propio de planeación, comunicación y evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje, de acuerdo al nivel, grupo, institución y contexto en el que se labora, entendiendo la planeación como un ejercicio estratégico.*

*La planeación como ejercicio estratégico de la práctica docente se considera de vital importancia para resignificar y facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje, lo que le permitirá al docente innovar y transformar su práctica docente de acuerdo a las necesidades y circunstancias en las que trabaja.*

### **PROPÓSITO GENERAL DEL CURSO**

*Que el profesor-alumno retome los elementos teórico-metodológicos de algunos enfoques pedagógicos sobre la planeación, comunicación y evaluación y los aplique en situaciones concretas de su práctica docente, para resignificar y facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje.*

**ENFOQUES PEDAGÓGICOS Y APROXIMACIONES  
A LA PLANEACIÓN, COMUNICACIÓN  
Y EVALUACIÓN EDUCATIVA**

---



## PRESENTACIÓN

En esta primera unidad, a través de las lecturas que se presentan, se analizarán con un sentido crítico constructivo algunos enfoques pedagógicos, como son: la didáctica tradicional, la tecnología educativa, la didáctica crítica, la pedagogía operatoria o constructivista, la pedagogía institucional y los supuestos en torno a la vida cotidiana; acerca de los planteamientos que hacen sobre la planeación, comunicación y evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje.

A partir de esto, se podrá explicar los diferentes momentos de la planeación, comunicación y evaluación que se presentan en estos enfoques teóricos.

Lo que permitirá constatar, si la práctica docente se encuentra encuadrada en un sólo modelo, en varios o si de acuerdo al contexto en donde se labora, se debe generar un modelo propio de planeación, comunicación y evaluación; sin querer copiar modelos o construirlos eclécticamente, sino, generarlos desde las perspectivas, necesidades y circunstancias del contexto en el que nos encontramos desempeñando nuestra práctica docente.

### TEMA 1. *Planeación, comunicación y evaluación: de la didáctica tradicional a la pedagogía operatoria o constructivista*

#### LECTURA: INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA. CONCEPTOS GENERALES\*

## PRESENTACIÓN

*En esta lectura, se entiende la planeación didáctica como el quehacer docente en constante replanteamiento, susceptible de continuas modificaciones.*

*Se concibe a la instrumentación didáctica, no únicamente como el acto de planear, organizar, seleccionar, decidir y disponer todos los*

*elementos que hacen posible la puesta en marcha del proceso enseñanza-aprendizaje, sino que se entiende, el acontecer en el aula como una actividad circunstanciada, con una gama de determinaciones, tanto institucionales como sociales.*

*En referencia a la instrumentación didáctica, no se aborda de manera específica ninguno de sus aspectos, como objetivos, contenidos, actividades o situaciones de aprendizaje o evaluación, sino que estos temas se analizan a través de la óptica particular de cada uno de los enfoques educativos, que son: la didáctica tradicional, la tecnología educativa y la didáctica crítica.*

\* Margarita Pansza González y otros. "Instrumentación didáctica. Conceptos generales", en: *Fundamentación didáctica*. México, Gernika, 1988. pp. 167-215.



## INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA. CONCEPTOS GENERALES

Cuando hablamos de instrumentación didáctica se hace necesario partir de un concepto de aprendizaje que nos sirva como marco de referencia. Esta claridad teórica sobre el aprendizaje será condición necesaria para aprovechar otros conceptos que son consustanciales a la instrumentación didáctica, tales como: objetivos, contenidos, actividades o situaciones de aprendizaje, evaluación, etc. En una palabra la concepción de aprendizaje determina el manejo que se haga de todos los componentes de una planeación o programación didáctica.

El concepto de planeación didáctica, a juzgar por las evidencias de la práctica docente, es un concepto que se presta a interpretaciones de acuerdo con el marco teórico desde el cual se le enfoque y, claro está, la forma específica cómo se haga operativo, dependerá de la postura que se adopte. Con mucha frecuencia a la práctica docente, y más concretamente, a la instrumentación didáctica, suele ubicársele en los límites estrechos del aula por lo cual no se abre la posibilidad de un análisis que contemple otros aspectos sustantivos inherentes a la instrumentación didáctica, como lo pueden ser los esquemas referenciales de los alumnos, su importancia en la dinámica interna del grupo, la problemática específica de la institución, la del plan de estudios, la de la organización académico-administrativa, etc.

Entendemos la planeación didáctica (instrumentación) como "la organización de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de facilitar en un tiempo determinado el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y los cambios de actitud en el alumno".

"La planeación didáctica, así concebida, pudiera parecer como una actividad de carácter estático, fundamentalmente previa al proceso de enseñanza-aprendizaje, pero muy por el contrario, en el presente trabajo la entendemos como un ~~quehacer docente en constante replanteamiento~~, susceptible de continuas modificaciones, producto de revisiones de todo un proceso de evaluación. Esto nos lleva a considerar tres situaciones básicas en las que se desarrolla".

- Un primer momento, que es cuando el maestro organiza los elementos o factores que incidirán en el proceso, sin tener presente al sujeto (alumno), relativamente más allá de las características genéricas del grupo.
- Un segundo momento, en el que se detecta la situación real de los sujetos que aprenden y comprueba el valor de la planeación como propuesta teórica, tanto en sus partes como en su totalidad.
- Un tercer momento, en el que se rehace la planeación a partir de la puesta en marcha concreta de las acciones o interacciones previstas.

*La concepción de aprendizaje condiciona la instrumentación didáctica.*

*La práctica docente no se agota en los límites del aula.*

*Planeación didáctica: organización de factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

*La instrumentación didáctica es un quehacer docente en constante replanteamiento.*

*Estos momentos sitúan al docente en el marco de realidad.*



Con la visión de estos tres momentos el maestro puede estar en condiciones de emprender la tarea de planeación didáctica en forma de unidades, cursos, seminarios, etc., pero, lógicamente, esta acción será más congruente si se inserta en el contexto del plan de estudios de la institución.

También apuntamos que en esta tercera unidad de nuestro libro concebimos a la instrumentación didáctica, no únicamente como el acto de planear, organizar, seleccionar, decidir y disponer todos los elementos que hacen posible la puesta en marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que entendemos el acontecer en el aula como una actividad circunstanciada, con una gama de determinaciones, tanto institucionales como sociales.

Asimismo, al desarrollar el tema de la instrumentación didáctica, no se abordará de manera específica ninguno de sus aspectos, como objetivos, contenidos, actividades o situaciones de aprendizaje o evaluación, sino que estos temas se analizarán a través de la óptica particular de cada uno de los enfoques educativos que son objetos de estudio en esta unidad: Didáctica Tradicional, Tecnología Educativa y Didáctica Crítica.

#### a) LA INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA EN LA PERSPECTIVA DE LA DIDÁCTICA TRADICIONAL

Antes de desarrollar la propuesta teórica de instrumentación didáctica en el contexto de la Didáctica Tradicional, apuntaremos algunas ideas sobre la naturaleza de este enfoque de la enseñanza. El propósito es introducir al lector en esa tendencia de la educación y al mismo tiempo crear las condiciones de análisis a través de las cuales podamos desentrañar los efectos de esta concepción educativa en la problemática de la instrumentación didáctica.

Generalmente, cuando oímos hablar de educación tradicional nuestra referencia inmediata es la imagen de un profesor que habla y unos alumnos que escuchan; pero pocas veces nos detenemos a reflexionar sobre las características y las implicaciones de este tipo de enseñanza.

Más aún, la noción de didáctica tradicional que se maneja con frecuencia es muy relativa, dado que esta corriente educativa no se puede considerar como un modelo puro, sino que existen distintas versiones e interpretaciones al respecto.

Podríamos decir, con Aníbal Ponce, que "la educación tradicional pone en marcha preponderantemente la formación del hombre que el sistema social requiere. En ella cuenta el intelecto del educando mientras deja de lado el desarrollo afectivo y en la domesticación y freno del desarrollo social suelen ser sinónimos de disciplina".

*La actividad docente tiene determinantes institucionales y sociales.*

*Consideraciones sobre la didáctica tradicional.*

*La didáctica tradicional no es un modelo puro.*

*Este modelo educativo distorsiona la formación del alumno.*

En esta forma de educación sistemática, institucionalizada, formal, etc., el maestro, consciente o no de ello, ha venido siendo factor determinante en la tarea de fomentar, entre otras cosas, el conformismo, a través de la imposición del orden y la disciplina vigentes, que tienen su origen en la propia familia.

Tratando de penetrar un poco más en las características de esta corriente educativa apuntamos, con Aebli, que la práctica de la didáctica tradicional halla su expresión esencial en lo que se ha dado en llamar "enseñanza intuitiva", es decir, en una propuesta educativa que consiste en ofrecer elementos sensibles a la percepción y observación de los alumnos.

Considerando la gran importancia de los supuestos teóricos y la práctica todavía dominante de la didáctica tradicional, insistiremos ahora en sus fundamentos psicológicos. Según Hans Aebli, esta corriente educativa se ubica en la lógica de la psicología sensual-empirista, dado que concibe la noción de las cosas y de los fenómenos como derivados de imágenes mentales, de intuiciones y de percepciones.

La psicología sensual-empirista explica el origen de las ideas a partir de la experiencia sensible y no atribuye al sujeto sino un papel insignificante en su adquisición. Esta postura encuentra su expresión más clara en la clásica concepción filosófica de que el espíritu del niño es una tabla rasa sobre la que se imprimen progresivamente las impresiones proporcionadas a través de los sentidos, y que lo único que varía de un sujeto a otro es el grado de sensibilidad.

La escuela tradicional, dice Justa Ezpeleta, es la escuela de los modelos intelectuales y morales. Para alcanzarlos hay que regular la inteligencia y encarnar la disciplina; la memoria, la repetición y el ejercicio son los mecanismos que lo posibilitan.

Finalmente, creemos conveniente señalar que los teóricos de la educación, al enjuiciar la didáctica tradicional, suelen caer con mucha frecuencia en generalizaciones, imprecisiones y, las más de las veces, en posiciones reduccionistas.

Una vez que hemos formulado algunos señalamientos en torno a las nociones que se generan en la didáctica tradicional, pasamos a develar cómo se realiza la tarea de instrumentar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para lograrlo, creemos necesario explicar la concepción de aprendizaje que subyace en este modelo educativo, puesto que sin esta condición resultaría sin fundamento ocuparnos del problema que aquella representa.

En la didáctica, y más ampliamente en la educación tradicional, se maneja un concepto receptivista de aprendizaje, porque se le concibe como la capacidad para retener y repetir información. Es decir, la acción cognoscitiva registra "los estímulos procedentes del exterior y el producto de este proceso de conocimiento, es

*El profesor factor importante en la orientación del acto educativo.*

*Didáctica Tradicional: expresión esencial de la intuición y la percepción sensible*

*La escuela tradicional forja modelos intelectuales y morales.*

*Concepción intelectualista del aprendizaje.*



un reflejo cuya génesis está en la relación mecánica del objeto sobre el sujeto". En este modelo los educandos no son llamados a conocer sino a memorizar, y el papel del profesor es el de un mediador entre el saber y los educandos.

Tomando como punto de referencia esta concepción de aprendizaje abordaremos, en consecuencia, los componentes de la instrumentación didáctica siguientes:

- a) Problemática de los objetivos;
- b) Selección y estructuración de contenido;
- c) Actividades y/o situaciones de aprendizaje;
- d) Problemática de la evaluación de aprendizaje.

#### a) Objetivos de aprendizaje

Este es un tema al cual la didáctica tradicional no le concede mayor importancia. Los planes y programas de estudio cubren este rubro de manera muy general, y puede decirse que hasta ambigua y difusa. Se suele formularlos a manera de grandes metas, quizá como políticas orientadoras de la enseñanza más que del aprendizaje. Es decir, al aspecto de la intencionalidad de la enseñanza centra su atención en ciertas metas o propósitos de la institución y del profesor, más que un explicitar los aprendizajes importantes a que deben arribar los educandos. En consecuencia, el profesor no tiene suficientemente claros los propósitos que persigue, y parece lógico suponer que si el propio profesor no tiene claras las metas, o bien las maneja implícitamente, menos claras las podrían tener los alumnos.

#### b) Contenidos de la enseñanza

Este tema asume una característica distinta: se maneja el conocido listado de temas, capítulos o unidades, etc. Un signo también muy característico de este enfoque de la didáctica es el enciclopedismo, representado por el gran cúmulo de conocimientos que el alumno tiene que "aprender". Este fenómeno se expresa en la fragmentación y abuso del detalle. Como se puede ver, los contenidos presentados de esta manera no requieren que el estudiante realice un esfuerzo de comprensión e interpretación, sino de memorización y repetición. En suma, los contenidos se consideran como algo estático, recortado, acabado, legitimado, con pocas posibilidades de análisis y discusión, o de objeción y de proposición de alternativas por parte de profesores y estudiantes.

*El profesor mediador entre el alumno y el conocimiento.*

*Se maneja una noción de la enseñanza más que objetivo de aprendizaje.*

*Contenido exhaustivo y fragmentado.*

### c) Actividades de aprendizaje

Respecto al método, se advierte igualmente que en este tipo de enseñanza no existen variantes significativas; por el contrario, el profesor se limita en términos generales al uso de la **exposición**.

Es el predominio de la cátedra magistral, del secular "magister dixit", de la clásica lección, donde el alumno asume fundamentalmente el papel de espectador. El extremo de esta práctica se da cuando se cae en el verbalismo, considerando como el mecanismo a través del cual esta educación oculta la verdad en la palabra, en detrimento de la observación sistemática y la experiencia vivida. Para ilustrar mejor esta peculiar característica de la didáctica tradicional recurro a Freinet, quien afirma: "El enemigo número uno de la regeneración de nuestra escuela es la explicación a ultranza, la elección permanente en la voz del maestro es el principal instrumento de la vida de la enseñanza."

La experimentación es lenta y caprichosa; exige instrumentos e instalación, la observación misma supone atención y perseverancia. La escuela tradicional encontró un camino que ha considerado eficaz: el maestro explicará. Pero la explicación, previa se ha convertido en la principal función del educador...

"...La explicación vuelve rápidamente verbalismo y éste suple en clase al razonamiento y a la acción; los suprime y los sustituye, a riesgo de que se atrofien las cualidades de donde ellas emanan".

Los recursos empleados en este modelo de enseñanza, son escasos, listaremos los siguientes, no porque se usen todos a la vez, sino por ser los más frecuentes: notas, textos, láminas, carteles, gis, pizarrón, empleados las más de las veces sin criterios teóricos claros que permitan seleccionarlos, organizarlos y aplicarlos adecuadamente en cada situación de aprendizaje.

### d) La evaluación del aprendizaje

La práctica de esta actividad quizá sea la que más adolece de imprecisiones, abusos y arbitrariedades. No es casual que el modelo de enseñanza tradicional se haya caracterizado a la labor del profesor como una tarea que consiste esencialmente en transmitir conocimientos y en comprobar resultados. No se necesita hacer agudas reflexiones para darse cuenta de la enorme pobreza y superficialidad que encierra dicha afirmación.

Tradicionalmente se ha concebido y practicado la evaluación escolar como una actividad terminal del proceso de enseñanza-aprendizaje; se le ha adjudicado una posición estática e intrascendente en el proceso didáctico; se la ha conferido una función me-

*La exposición  
procedimiento por  
excelencia de la  
Didáctica Tradicional.*

*El verbalismo  
oculta la verdad  
en el flujo de la  
palabra.*

*Los recursos  
didácticos se  
seleccionan y  
aplican sin criterios  
teóricos y técnicos.*

*En la práctica  
evaluativa  
comparte  
imprecisiones,  
vicios y abusos.*

*A menudo la  
evaluación se ha  
aplicado  
distorsionadamente.*



cánica, consistente en aplicar exámenes y asignar calificaciones al final de los cursos; se ha utilizado, además, como una arma de intimidación y de represión que algunos profesores suelen esgrimir en contra de los alumnos. En una palabra, la evaluación, no obstante su trascendencia en la toma de decisiones del acto docente, ha cumplido más bien el papel de auxiliar en la tarea administrativa de las instituciones educativas.

Estas aseveraciones sólo pretenden destacar algunos aspectos que deforman y denigran la tarea educativa, y al mismo tiempo señalar la necesidad de sustituir el actual concepto de calificación, vía la práctica casi exclusiva de los exámenes, por una verdadera evaluación pedagógica.

Los señalamientos anteriores hacen referencia sólo a la evaluación del aprendizaje, porque este sistema educativo no contempla a nivel racional, metódico y sistemático la evaluación de planes y programas, por ejemplo. Más bien trata de acciones un tanto formales y con tintes burocratizantes, que se llevan a cabo a través de academias de profesores, consejos técnicos, jefaturas de departamentos, etc.

## PREGUNTAS

¿Cómo caracterizaría brevemente la instrumentación desde la perspectiva de la didáctica tradicional?

## COMENTARIO

Podemos apuntar diversas características de la instrumentación en la perspectiva de la didáctica tradicional; sin embargo, cabe señalar como rasgo interesante la nula consideración del grupo como propiciador de aprendizajes, así como que los roles de profesor y alumno suelen considerarse como estáticos. En términos generales, podemos decir que la didáctica tradicional se preocupa por la transmisión del conocimiento o descubrimiento del mismo.

## LA INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA EN LA PERSPECTIVA DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

En nuestro país esta corriente se genera en la década de los cincuentas, como consecuencia de la expansión económica, que se caracterizó por las considerables inversiones extranjeras, así como por el empleo de una tecnología cada vez más desarrollada. Este fenómeno de expansión económica y desarrollo tecnológico

*Históricamente la evaluación ha cumplido un papel auxiliar de la tarea administrativa.*

*La evaluación ha caído frecuentemente en la burocratización.*

*Tecnología Educativa: fenómeno de la expansión económica y tecnológica.*

marcó históricamente dos derroteros: por un lado, división, y por otro, complicación de la naturaleza del trabajo.

Si analizamos los factores socio-económicos y políticos que originan esta situación, constatamos que este hecho es coincidente con la organización empresarial de los Estados Unidos que obra con base en criterios racionales y sistemáticos, cuyo propósito es aumentar la producción y que tiene marcada influencia en nuestro país y en América Latina.

Como producto de esta serie de convulsiones científicas y tecnológicas surge una concepción de la tecnología educativa apoyadas en las nociones de "progreso", "eficacia", que responden explícitamente a un modelo de sociedad capitalista y a una serie de demandas que se gestan en su interior, aunque se hagan aparecer como propuesta alternativa al modelo de la educación tradicional.

En este contexto, la tecnología educativa retoma el carácter instrumental de la didáctica para racionalizar al máximo la enseñanza en el salón de clase. Esta corriente didáctica se convierte así en un espacio donde convergen e interactúan una serie de prácticas educativas, pero sin que haya una reflexión mayor sobre ellas, con lo que se cae en un practicismo inmediatista, que carece de una crítica previa a su implantación.

Si bien es cierto que la tecnología educativa se propone explícitamente superar los problemas de la escuela tradicional, en la práctica esta pretendida idea de superación giró en torno a las formas, es decir, al **cómo** de la enseñanza, sin cuestionarse el **qué** y **para qué** del aprendizaje.

La introducción de la tecnología educativa en el campo de la didáctica tradicional cambian en alguna medida su dinámica: se pasa del receptivismo al activismo. A este estado de cosas, algunos estudiosos de la tecnología educativa, entre ellos Vainstein, lo califican como la ocurrencia de un "salto vertiginoso del problema a la solución", sin mediar para ello un proceso de reflexión y de elaboración, como condición necesaria para reelaborar el marco teórico de esta propuesta didáctica.

Una de las premisas de la tecnología educativa es el replanteamiento del rol de poder del profesor con respecto al alumno; pero lo que en realidad sucede, es que el poder del maestro cambia de naturaleza, en el sentido de que su autoridad ya no reside tanto en el dominio de los **contenidos**, como sucedía en la didáctica tradicional, sino en el dominio de las **técnicas**, condición que le sigue permitiendo el control de la situación educativa. Es decir, en esta corriente educativa se da la impresión de que el maestro se eclipsa, que desaparece del centro de la escena y deja el papel principal al alumno. Pero esta actitud no deja de ser una simple ilusión, porque detrás de ese clima democrático se esconden principios rigurosos de planeación y de estructuración de la enseñanza.

*La tecnología educativa pregonas tres nociones básicas: progreso, eficiencia y eficacia.*

*Esta corriente centra su propuesta en el cómo de la enseñanza.*

*El discurso de la tecnología educativa carece de una reflexión teórica.*

*En este modelo educativo el poder del profesor sólo cambia de naturaleza.*



A manera de corolario apuntamos que las ideas que hemos venido exponiendo a propósito de la tecnología educativa, resultan apenas un esbozo de este complejo tema. No obstante, las consideramos necesarias para comprender el soporte teórico de su propuesta de instrumentación didáctica.

Señaladas ya algunas reflexiones en torno a las concepciones teóricas sobre tecnología educativa que se manejan en las distintas unidades de este libro, nos proponemos ahora revisar cómo lleva a cabo esta corriente educativa la tarea de instrumentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo cual seguiremos utilizando al tratar la didáctica tradicional.

La tecnología educativa, en tanto se apoya en los supuestos teóricos de la psicología conductista, entiende al aprendizaje como conjunto de cambios y/o modificaciones en la conducta que se opera en el sujeto como resultado de acciones determinadas, y a la enseñanza como el control de la situación en la que ocurre el aprendizaje. De ahí que la didáctica en esta versión puramente instrumental, brinde una amplia gama de recursos técnicos para que el maestro controle, dirija, oriente y manipule el aprendizaje, es decir, que el maestro, así, se convierte, modernamente hablando en un ingeniero conductual.

Apoyándonos en esta concepción de aprendizaje, pasamos a desarrollar los elementos sustantivos de la instrumentación didáctica, objeto de este estudio.

#### a) OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

La sistematización de la enseñanza, como una de las expresiones de la tecnología educativa, reconoce como punto de partida de la programación didáctica, la especificación de los objetivos del aprendizaje, los cuales se definen como la descripción y delimitación clara, precisa y unívoca de las conductas que se espera que el estudiante logre y manifieste al final de un ciclo de instrucción que puede corresponder a un tema, una unidad, un capítulo, un curso, un área, etc.

Para Federico Stokton, la acción educativa parte esencialmente de la definición de los propósitos que se pretende alcanzar a través de ella. Tradicionalmente —sigue diciendo—, estos propósitos han sido planteados por medio de temarios de asignaturas que por sí mismos no informan al estudiante ni a las personas interesadas en su aprendizaje qué es lo que se espera de aquél al finalizar un curso determinado.

Una de las tesis fundamentales del discurso de la tecnología educativa, vista en términos de programación didáctica, es la especificación de objetivos de aprendizaje, los cuales, insistimos,

*El aprendizaje consiste en la modificación de la conducta que se opera en el sujeto.*

*Objetivos: descripción clara y precisa y unívoca de conductas.*

*Tradicionalmente los propósitos educativos son difusos.*



constituyen la definición operatoria de los cambios propuestos en la conducta académica del estudiante, como resultados de sus experiencias de aprendizaje.

Con el surgimiento y auge de la sistematización de la enseñanza, en los años setenta, sus defensores e impulsores califican este enfoque de la enseñanza como la aplicación de un método de investigación, donde los objetivos de aprendizaje (sometidos a los dictados técnicos de taxonomías que norma su especificación) juegan un papel central. En este método de investigación, las hipótesis son las relaciones entre los objetivos de aprendizaje y los métodos de enseñanza para lograrlos; los experimentos son las experiencias de aprendizaje a que se somete a los alumnos y la información resultante son los testimonios del éxito o fracaso obtenido en los experimentos. Creemos pertinente aclarar que esta problemática no forma parte de los propósitos de este trabajo, sólo la mencionamos para subrayar la importancia que se da en ella a los objetivos de aprendizaje.

Mager es quizá, uno de los autores más ampliamente conocidos y con mayor número de adeptos entre las instituciones y los profesores, mismo que aborda la temática de los objetivos, para cuya elaboración dicta recomendaciones precisas, tales como: redactarlas en términos del alumno, identificar la conducta observable deseada, establecer las condiciones en que se muestra la conducta y los criterios de realización aceptables.

Benjamín Bloom, con su obra *Taxonomía de los objetivos de la educación*, es indiscutiblemente el autor que mayor influencia tuvo y sigue teniendo en el campo de la programación didáctica por objetivos de aprendizaje, en casi todo nuestro medio educativo. Sus trabajos desarrollados en torno a la taxonomía de los objetivos de la educación divididos en los dominios cognoscitivo, afectivo y psicomotor, marcaron pautas a seguir en el terreno de la formulación de objetivos conductuales.

Esta concepción teórica, a nuestro parecer, tiene serias implicaciones que se reflejan fundamentalmente en la forma de entender el aprendizaje. Uno de sus rasgos característicos es sostener que en el aprendizaje prevalece como condición necesaria un criterio rígido de organización lógico-psicológica como factor para que el aprendizaje se produzca.

En esta perspectiva, cuando se alude a los dominios o esferas del conocimiento, se cae, irremediabilmente, en una visión fragmentaria del propio conocimiento y en una visión casi microscópica del comportamiento humano. En la noción de objetivos conductuales que sustenta la tecnología educativa, subyace un concepto fragmentado y mecanicista del aprendizaje, del conocimiento y consecuentemente de la realidad.

*Para la sistematización de la enseñanza los objetivos son su eje de referencia.*

*Mager señala normas precisas para redactar objetivos.*

*La Taxonomía de los objetivos de Bloom, influye poderosamente en la programación didáctica.*

*El enfoque taxonómico de los objetivos conductuales fragmenta la conducta humana.*



## b) ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS

En la tecnología educativa el problema de los contenidos pasa a segundo plano. Éstos son algo ya dado y validado por la institución educativa y sus grupos de "expertos". En estas condiciones pensamos que no hay diferencias sustantivas al respecto entre la didáctica tradicional y la tecnología educativa. En la línea de la noción técnica de la formulación de objetivos conductuales, al contenido se le considera formando parte del binomio conducta-contenido en la especificación, pero en la inteligencia de que es el medio a través del cual se manifiesta la **conducta**. Ello viene a confirmar que lo importante no son los contenidos, sino las conductas.

De esta problemática Justa Ezpeleta apunta algo que resulta muy revelador: "La escuela del siglo xvii se proponía imprimir **contenidos** en la mente de los educandos; tres siglos después, en el reinado de la tecnología educativa, Skinner cambia el acento y habla de imprimir **conductas** en los alumnos". Pienso que esta aseveración corrobora, una vez más, es status del contenido en la corriente de la tecnología educativa.

Es un hecho que los contenidos constituyen la columna vertebral de los planes y programas de estudio y, consecuentemente, de la instrumentación didáctica con la que el profesor promueve el aprendizaje en sus alumnos; sin embargo, en el contexto de la tecnología educativa, el estudio ha sido desvirtuado por la aplicación de diversas técnicas surgidas fundamentalmente de la Enseñanza Programada y, por tanto, bajo la tutela del conductismo.

Lo cierto es que los contenidos, dada la gran carga ideológica que comportan, se oficializan, se institucionalizan y, por tanto, pocas veces se someten a discusión, cuestionamiento y menos aún, a replanteamientos o revisiones críticas. Son algo legitimado sobre lo cual el profesor y el alumno, las más de las veces, tienen vedado opinar, porque su tarea consiste, sólo en acatar pasivamente.

De ahí que en la tecnología educativa el maestro idóneo es el ingeniero conductual, no el especialista en contenidos.

En el marco de la tecnología educativa, este control ideológico de los contenidos de la enseñanza tiene graves consecuencias para la orientación de la educación, en el sentido de que dichos contenidos se conciben constitucionalmente y socialmente como escépticos, neutrales y científicos, válidos para todos y cada uno de los horizontes educativos.

Estamos seguros de que en vista de la gran complejidad que implica el problema de los contenidos, por ahora sólo dejaremos planteado el tema, al que retomaremos más adelante, cuando desarrollemos la propuesta didáctica crítica.

*En esta concepción los contenidos se traducen en conducta.*

*En la tecnología educativa, el contenido ocupa un lugar secundario.*

*La Tecnología Educativa vía su vínculo con el conductismo ha distorsionado el contenido.*

*Aquí el contenido no admite críticas ni replanteamientos.*

*Los contenidos se conciben como escépticos, neutrales y científicos a priori.*



### c) ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Para la tecnología educativa, la enseñanza se define como el control de la situación en que ocurre el aprendizaje. Una noción complementaria al respecto es la que explica la tecnología como cualquier cosa que se realice en el salón de clase para enseñar.

Es decir, como apunta Esther Carolina Pérez en la Unidad II de esta misma obra: "la enseñanza se centra en el reforzamiento de las conductas y, en consecuencia, en la programación de las circunstancias contingentes o emergentes..."

"... El profesor dispone de eventos, si es posible muy específicos, para lograr la conducta deseada y tiene como principal función el control de estímulos, conductas y reforzamientos, aunque la sofisticada tecnología pretenda llegar a prescindir de él. El alumno se somete a la tecnología, a los programas creados para él, supuestamente de acuerdo con su ritmo personal y sus diferencias individuales; a los instrumentos de enseñanza: libros, máquinas, procedimientos y técnicas; en pocas palabras, al discurso ideológico del individualismo y de la neutralidad".

Uno de los valores o aportaciones que se ponderan con instancia y que se le atribuye a la tecnología educativa, lo constituye el rechazo terminante de la improvisación. Suele decirse, cuando se establecen comparaciones, que "la diferencia capital con respecto a los enfoques tradicionales consiste en que el profesor debe tener organizado el curso antes de impartirse, evitando así toda improvisación irresponsable". Los procedimientos y las técnicas didácticas son estudiados, seleccionados, organizados y controlados con anticipación al proceso de enseñanza, y a mayor abundamiento, se habla de que cada tiempo de enseñanza o clase le corresponde un tiempo mayor aún de preparación.

Es evidente que en este modelo educativo se privilegia sobremanera la planeación y estructuración de la enseñanza, sin tomar en cuenta las condiciones diferentes y cambiantes de cada situación de aprendizaje. Cuando no se reconoce esto y se actúa pasando por alto la consideración anterior, se desvirtúa la esencia misma de la emergencia y la creatividad que encierra toda experiencia docente.

La propuesta tecnológica hace énfasis en el carácter objetivo y fácilmente interpretable de la programación, de tal suerte que las condiciones de la enseñanza propicien la experimentación y la modificación constantes, así como los productos del aprendizaje rigurosamente previstos en los objetivos especificados.

Esta concepción considera al salón de clase como auténtico laboratorio donde se experimentan técnicas, recursos y experiencias de aprendizaje; como un espacio donde los datos, las cifras y los fenómenos cobran vida y se convierten en facturas de eficiencia y de eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

*La función del profesor es el control de estímulos, conductas y reforzamientos.*

*La Tecnología Educativa rechaza terminantemente la improvisación.*

*Se privilegia el carácter permanente y generalizable de la instrumentación de la didáctica.*

*El aula, espacio de experimentación del acto docente.*



En párrafos anteriores hemos asentado que en el discurso de la tecnología educativa se preconizan posiciones de vanguardia e innovaciones en relación a la enseñanza tradicional, pero la realidad es que mucho de lo que pregona este movimiento "modernizador" de la educación, a nivel teórico, en la práctica no se ha traducido en cambios de fondo. Pensamos que tales aportaciones han cumplido más bien el requisito de "poner al día" a las instituciones en el aprovechamiento de adelantos tecnológicos pero la realidad es que estas modernizaciones han resultado incapaces de superar las concepciones mecanicistas sobre el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza.

## EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

En la corriente de la tecnología educativa la evaluación se concibe directamente relacionada con los objetivos de aprendizaje y, por supuesto, con el concepto de aprendizaje mismo. Esta posición nos parece lógica, puesto que se entiende por aprendizaje la modificación de la conducta como resultado de la experiencia. Esta concepción de aprendizaje, como hemos venido diciendo, subraya el carácter observable y medible del mismo, es decir, lo reduce únicamente a lo que el sujeto cognoscente es capaz de manifestar de modo objetivo.

De ahí que en esta corriente tecnológica resulta muy importante la formulación técnica de los objetivos de aprendizaje consecuentes con la concepción conductista del aprendizaje, es decir, que la conducta explicitada en el objetivo deberá ser clara, unívoca y precisa.

En concordancia con esta línea de pensamiento, la evaluación, en tanto se ocupa de la verificación y /o comprobación de los aprendizajes planteados en los objetivos, busca evidencias exactas y directamente relacionadas con las conductas formuladas en dichos objetivos. Para el cabal cumplimiento de estas prescripciones de la tecnología educativa, se hace necesario elaborar instrumentos de evaluación idóneos para tal fin. A partir de esta noción de evaluación (en realidad se trata de medición) cobra auge el uso casi indiscriminado de las pruebas objetivas, por considerarse que éstas reúnen las propiedades técnicas de validez, objetividad y confiabilidad, avalando así el carácter observable y medible del aprendizaje.

La noción de evaluación del aprendizaje en la tecnología educativa resulta muy coherente cuando se afirma que: "las preguntas o reactivos de exámenes (pruebas) no son otra cosa que definiciones operacionales de los objetivos de aprendizaje".

En este sentido, coincidimos con Villarroel en que "la acelerada tecnificación de la evaluación ha originado que se conciba a

*El concepto de aprendizaje determina al de la evaluación*

*La evaluación se ocupa de verificar logros de objetivos.*

*Prevalece una noción de medición más que de evaluación.*



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

Esta tendencia a "técnicar" la evaluación lleva aparejada la idea de adjudicarle un carácter de objetividad a través del perfeccionamiento técnico de los instrumentos y de la aplicación del tratamiento estadístico a los datos arrojados por los mencionados instrumentos. Esta pretensión nos parece parcial y, además, equivocada, puesto que el aspecto realmente importante de esto radica en la concepción e instrumentación de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y no sólo en centrar la atención en los resultados de exámenes u otras evidencias de aprendizaje.

En la tecnología educativa se maneja una noción de evaluación cuyos rasgos distintivos se expresan en mecanismos de control de eficiencia y retroalimentación del sistema o de cosificación del sujeto sometido al proceso, considerándolo como un ente aislado, sin determinaciones, es decir, descontextuado de lo social.

## PREGUNTAS

¿Qué implicaciones didácticas capta usted en la tecnología educativa?

## COMENTARIO

La Tecnología Educativa, se presenta como un gran adelanto en el tratamiento del problema del proceso educativo en el aula; sin embargo, conlleva una concepción tecnocrática del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si la vemos en la perspectiva de la relación contenido-método, propicia la fragmentación de la "materia de estudio", es decir, se dificulta el poder llegar a perspectivas de conjunto en una problemática determinada.

El vínculo profesor-alumno, más que ser cuestionado o abordado críticamente, con una perspectiva de relación interpersonal, es ocultado y en consecuencia, resulta menos claro.

La supuesta neutralidad que tales instrumentaciones conllevan es inaceptable si se analiza desde la perspectiva política del proyecto educativo en cuestión.

*Sin reflexión teórica se cae en propuestas técnicas de la evaluación.*

*Con la estadística se pretende la "cientificidad" de la evaluación.*



Si un profesor sigue rígidamente las prescripciones de la tecnología educativa pierde las posibilidades que la promoción del trabajo grupal abren a labor docente.

## LA INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA EN LA PERSPECTIVA DE LA DIDÁCTICA

Pensemos en una forma sensata de aproximarnos al análisis y desarrollo de algo que, convencionalmente hemos denominado Didáctica Crítica, bien podría empezar por formularnos algunas preguntas al respecto, como las siguientes:

- ¿Qué vamos a entender por Didáctica Crítica?
- ¿Cómo es que ha surgido esta propuesta educativa para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Qué tan caracterizado se encuentra el discurso y la praxis de esta propuesta?
- ¿Cuál es el grado de incidencia de ella al abordar la práctica docente universitaria?

Como se ve, surgen al momento muchas preguntas; pero ello no nos desalienta, por el contrario, el hecho mismo de que se multipliquen las interrogantes, se convierte en un reto para seguir indagando en torno a esta problemática.

Estamos convencidos que no hay respuestas acabadas al respecto; tampoco creemos estar en posición de ofrecerlas, nos conformamos por ahora con empezar a pensar con los lectores de esta unidad sobre la problemática de la Didáctica Crítica y a reflexionar sobre algunas implicaciones teóricas y técnicas de su instrumentación didáctica.

Consideramos, asimismo, que la didáctica crítica es todavía una propuesta en construcción, que se va configurando sobre la marcha; una tendencia educativa que no tiene un grado de caracterización como es el caso de la Didáctica Tradicional y la Tecnología Educativa

La Didáctica Crítica, en contraposición a las prácticas cotidianas inmersas en el instrumentalismo y en la pretendida neutralidad ideológica necesita, con carácter urgente, dos cosas:

- A) Considerar de su competencia el análisis de los fines de la educación.
- B) Dejar de considerar que su tarea central es la guía, orientación, dirección o instrumentación del proceso de aprendizaje, en el que sólo se involucra el docente y al alumno.

Por esta razón sostenemos que resulta impostergable que la nueva opción didáctica rompa definitivamente con el atavismo

*La didáctica crítica es una instancia de reflexión.*

*En esta opción didáctica no hay cabida para las respuestas acabadas.*

*La didáctica crítica es una propuesta que se construye.*

*La didáctica necesita replantear su propuesta técnica.*

de los modelos anteriores, donde el docente no se perciba más como un técnico responsable únicamente de la eficaz aplicación de procedimientos encaminados a procurar un mayor rendimiento académico.

Al respecto, Susana Barco señala: los docentes, justo es reconocerlo, se han preocupado más por renovar y perfeccionar su instrumentación, que por indagar sus supuestos teóricos. Esta postura apunta más a cómo ser técnicamente mejor docente, que a cuestionar y replantear problemas fundamentales de la didáctica.

La Didáctica Crítica es una propuesta que no trata de cambiar una modalidad técnica por otra, sino que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello.

Consideramos, por otra parte, que es toda la situación de aprendizaje la que realmente educa, con todos los que intervienen en ella, en la cual nadie tiene la última palabra, ni detenta el patrimonio del saber. Todos aprenden de todos y, fundamentalmente, de aquéllo que realizan en conjunto.

Somos conscientes de que las modificaciones en el terreno didáctico no se pueden realizar por decreto, burocráticamente, aceptando irrestrictamente, sino que las mismas deben ser producto del análisis y la reflexión. La Didáctica Crítica supone desarrollar en el docente una auténtica actividad científica, apoyada en la investigación, en el espíritu crítico y en la autocrítica.

Coincidimos con Susana Barco en que una Didáctica Crítica necesita tener presentes dos consideraciones:

- que las renovaciones o alternativas en el terreno didáctico no pueden ser vista ya como una instrumentación puramente tecnológica, factible de ser aplicada sin grandes trastornos, en un contexto educativo previamente organizado cuya estructura no es objeto de modificaciones.
- que las actitudes aisladas carecen de valor, resultan inoperantes en tanto no se encuadren en un sistema de actitudes congruentes, que respondan a objetivos claros y a valores asumidos conscientemente. Las actitudes no se pregonan, se llevan a la práctica y no afectan un aspecto aislado de la actividad docente, sino que comprenden todos los ámbitos, áreas y campos en que ésta tiene lugar.

Estas reflexiones nos hacen ver que la instrumentación didáctica no puede, en ninguna circunstancia, asumirse como escéptico, descargada de connotaciones políticas.

En este contexto, pensamos que las propuestas didácticas instrumentalistas han dejado fuera intencionalmente el factor humano, las interrelaciones personales, el manejo del conflicto y la contradicción en el acto de aprender, promoviendo así una visión individualista del aprendizaje, es decir, contemplan "al grupo

*En esta perspectiva el docente necesita replantear su práctica.*

*La didáctica crítica enjuicia la institución misma.*

*La didáctica alternativa rebasa los planteamientos puramente técnicos.*

*La didáctica crítica concibe los cambios como respuestas estructurales.*

*El grupo es sujeto de aprendizaje no sólo objeto de enseñanza.*



únicamente como objeto de enseñanza y no como sujeto de aprendizaje". Éstas son algunas consideraciones que es preciso llevar a cabo si en verdad se desea replantear el enfoque de la didáctica.

Estamos seguros de que dejar las cosas como están no contribuye en nada al mejoramiento de la práctica educativa; muy por el contrario, actitudes conformistas, pusilánimes y carentes de compromiso y de entusiasmo son el mejor aliciente para promover en el educando sentimientos de sumisión y acatamiento pasivo.

La secuencia de nuestra exposición nos obliga a pasar ahora a la formulación del concepto de aprendizaje que nos servirá para encuadrar el desarrollo del trabajo.

Consideramos, con Azucena Rodríguez, que el aprendizaje es un proceso dialéctico. Esta aseveración se apoya en que el movimiento que recorre un sujeto al aprender no es lineal, sino que implica crisis, paralizaciones, retrocesos, resistencias al cambio, etc.

Estas crisis surgen porque la apropiación y transformación del objeto de conocimiento no está determinada sólo por la mayor o menor complejidad de objeto de conocimiento, sino también por las características del sujeto de conocimiento.

El sujeto que inicia un determinado aprendizaje, no es sujeto abstracto sino un ser humano en el que todo lo vivido, su presente, su pasado y su futuro, aun para ser negado, está en juego en la situación.

Siguiendo a Bleger asumimos que el ser humano participa siempre íntegramente en toda situación en la cual interviene; por eso decíamos que cuando se opera sobre un objeto de conocimiento no sólo está modificando el objeto sino también el sujeto, y ambas cosas ocurren al mismo tiempo.

Además, es importante tener en cuenta que de acuerdo a la idea de proceso cada una de las siguientes fases: apertura al problema, análisis y síntesis parciales y síntesis final, es preparadora de la siguiente, aun en sus eventuales crisis, y no es posible esperar de una sola fase todas las respuestas o la solución al problema.

Por razones de coherencia con el desarrollo de las corrientes educativas examinadas atrás, enunciaremos los componentes sustantivos de nuestra propuesta de instrumentación, que son:

- a) Problemática de los objetos en la Didáctica Crítica.
- b) Selección y organización de contenido en el contexto de la Didáctica Crítica.
- c) Elaboración de situaciones de aprendizaje.
- d) Problemática de la evaluación de la Didáctica Crítica.

#### a) PROBLEMÁTICA DE LOS OBJETIVOS EN LA DIDÁCTICA CRÍTICA

Ya hemos abordado el tema de los objetivos al tratar las corrientes educativas de la didáctica tradicional y de la tecnología educativa.

*El aprendizaje no es un estado del sujeto, sino un proceso en construcción.*

*En el acto de aprender sujeto y objeto interaccionan y se modifican.*

*El aprendizaje es un proceso inacabado.*





Ahora vamos a intentar analizarlo en el plano de la didáctica crítica. Para lo cual estaremos haciendo referencia a los planteamientos de la tecnología educativa, por ser esta propuesta la que mayor influencia tuvo y sigue teniendo en la instrumentación didáctica, a todos los niveles de nuestro sistema educativo.

**Groso modo** los "objetivos de aprendizaje" se definen como enunciados técnicos que constituyen los puntos de llegada de todo esfuerzo intencional y, como tales, orientan las acciones que procuran su logro y determinan predictivamente la medida de dicho esfuerzo.

Quizá uno de los mayores "aportes" al campo de la pedagogía de la década del 60 haya sido el de elucidar con mayor precisión el problema de las metas educativas y el de generar en los docentes una actitud de disposición hacia su empleo.

Es posible que ya resulte lugar común subrayar la importancia de fijar puntos de arribo concretos a la tarea didáctica. No obstante, existe consenso acerca de que la ausencia de una clara formulación de metas imposibilita la elaboración de estrategias de enseñanza-aprendizaje y la adopción de criterios de evaluación que proporcionen informaciones de diferente índole para apoyar sensatas tomas de decisiones.

Autores como Ausubel y Bruner coinciden en que es necesario el uso de objetivos en la tarea didáctica, pero con la condición de que se formulen de manera general y no específica. Es más, estos autores plantean serias objeciones a la terminología que utilizan Bloom y colaboradores en el estudio y clasificación taxonómica de objetivos, dado que lejos de aclarar, más bien oscurecen la naturaleza de lo que se quiere enseñar.

Bruner considera que es necesario establecer objetivos para la enseñanza: admite, incluso, que son útiles para orientar el profesor y al alumno en el desarrollo de su trabajo. Pero concibe la formulación de los objetivos en relación directa con la solución de problemas. Destaca sobre todo la importancia de analizar la estructura de la disciplina a estudiar, sus conceptos fundamentales, la significatividad de los aprendizajes y su aplicación a nuevas situaciones.

En este sentido, consideramos rescatable la idea de unidad y totalización del conocimiento que plantea Manacorda, porque rompe definitivamente con la nefasta práctica de fragmentar los contenidos de la enseñanza a través de la propuesta de los objetivos conductuales.

Como ya lo apuntábamos en un punto anterior, el surgimiento de la elaboración de programas de estudio y el empleo de la noción técnica de los objetivos conductuales es una consecuencia histórica del desarrollo de la Tecnología Educativa, que es introducida en el medio educativo mexicano en los años 70.

Como es sabido, uno de los supuestos teóricos de la tecnología educativa es la corriente psicológica del Conductismo. Está co-

*Los objetivos son punto de llegada que orientan las acciones de profesores y alumnos.*

*La ausencia de metas claras dificulta la elaboración de estrategias y acciones educativas.*

*Los objetos amplios y objetivos apoyan la tarea didáctica.*

*Bruner identifica los objetivos con la solución de problemas.*

*La Didáctica Crítica rechaza la atomización de los objetivos.*



rriente se inscribe teóricamente en el paradigma empirista y utiliza como estrategia de trabajo el método experimental.

En esta concepción del conocimiento se sostiene que "el dato habla por sí mismo". Y a partir de esta explicación del conocimiento se genera la noción de aprendizaje como fenómeno observable, registrable, y, además, medible:

Apoyada en este marco teórico, la práctica de formular objetivos conductuales con prescripciones taxonómicas, "da más importancia a aspectos técnicos para su construcción que a sus fundamentos psicológicos (noción de conducta y personalidad) y epistemológicos" (teoría del conocimiento).

Puede decirse que una de las consecuencias implícitas de esta tendencia de formulación de objetivos conductuales, es la fragmentación del conocimiento. Esta situación tiene serias implicaciones para el proceso de aprendizaje del estudiante, en la medida en que impide la integración de la información, el establecimiento de relaciones, el tener una visión de conjunto de los objetos de estudio, así como la posibilidad de comprender la complejidad de los problemas que presenta la propia práctica profesional.

Los planteamientos anteriores nos hacen arribar a lo siguiente: si para el conductismo el aprendizaje "es la modificación de la conducta" y por conducta se entiende lo manifestable, lo observable de una manera molecular y atomizada, es de suponerse que al redactarse los objetivos conforme a estos principios, las conductas se multipliquen y los contenidos se desintegren en pequeñas partículas.

Por el contrario si, siguiendo a Bleger, concebimos al aprendizaje "como la modificación de pautas de conducta" (sólo que aquí la conducta es molar, es decir total, integral del ser humano), los objetivos de un determinado programa resultarán restringidos en cantidad, amplios en contenido y significativos en lo individual y social.

Angel Díaz, parafraseando a Bleger, considera que la conducta humana es la conducta total. No se puede entender ni interpretar el significado de una conducta si no se le hubiera en relación a los elementos en que se le configuró. Ésto es, el movimiento de una mano no puede ser interpretado únicamente como un cambio de conducta observable, sino que se requiere ubicar en el contexto y la situación en la que se originó el movimiento de la mano para entenderla como una conducta total del ser humano.

## FORMULACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Advertimos que con la perspectiva de la didáctica crítica evitaremos hablar de clasificaciones exhaustivas de los objetos; úni-

*La concepción de aprendizaje determina la naturaleza de los objetivos.*



camente usaremos las categorías Objetivos Terminales de un curso y Objetivos de Unidad.

Ahora bien, al emprender la tarea de formular objetivos de un curso, sean éstos terminales o de unidad; es indispensable plantearnos algunas interrogantes. Por ejemplo: ¿Cuáles con los grandes propósitos del curso, los conceptos fundamentales a desarrollar y los aprendizajes esenciales?, de tal manera que a partir de esta etapa de esclarecimiento se tengan elementos para fijar criterios de acreditación de un curso, un taller, un seminario, etc.

No se debe perder de vista que una de las funciones fundamentales que cumplen los objetivos de aprendizaje es determinar la intencionalidad y/o la finalidad del acto educativo y explicitar en forma clara y fundamentada los aprendizajes que se pretende promover en un curso.

Otra función también muy importante de los objetivos de aprendizaje, en la programación didáctica, es dar bases para planear la evaluación y organizar los contenidos en expresiones que bien pueden ser unidades temáticas, bloques de información, problemas eje, objetos de transformación, etc.

Asimismo, advertimos al profesor que emprende la tarea de formular objetivos de aprendizaje que tenga presentes, entre otras, las siguientes consideraciones:

- Que se expresen con claridad los aprendizajes importantes que se pretenden alcanzar. La determinación de esta importancia se basará en un análisis crítico de la práctica profesional.
- Formularlos de tal manera, que incorporen e integren, en la forma más cabal, el objeto de conocimiento o fenómenos de la realidad que se pretende estudiar.

Esta tarea se facilita cuando ha habido una etapa de análisis y de explicitación de los aprendizajes sustantivos que se plantea todo un plan de estudios, sea éste por materias, áreas o módulos.

Finalmente, queremos dejar asentado que el problema de los objetivos, en el campo de la educación, tiene una importancia y una trascendencia mucho mayor de la que suele dársele frecuentemente. Nos solidarizamos con Teódulo Guzmán cuando afirma: "nosotros nos olvidamos con demasiada facilidad que el debate en torno a la **definición de los objetivos de la educación** es parte de la lucha ideológica y política que existe en la sociedad por mantener la hegemonía cultural, o por transformarlo".

En suma, la didáctica tradicional y la corriente de la tecnología educativa, cuyas características distintivas son lo técnico, lo instrumental y metodológico, al dejar al profesor y al alumno fuera del planteamiento de los fines de la educación convierte al primero en un ejecutor robotizado de metodologías ideadas y diseñadas por "expertos" tecnólogos educativos, y al segundo, en un

*Los objetivos terminales de un curso son en sí, lineamientos de acreditación.*

*Los objetivos explican la intencionalidad de acto educativo.*

*Criterios que orientan la formulación de objetivos.*

*Los objetivos de la educación son parte de la lucha ideológica y política de la sociedad.*



pasivo consumidor del mensaje educativo, aunque en apariencia se le haga sentir la ilusión de que participa.

## b) SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO EN EL CONTEXTO DE LA DIDÁCTICA CRÍTICA

Tradicionalmente, la selección y organización de los contenidos de asignaturas que integran los planes de estudio de las carreras de enseñanza superior han constituido una tarea casi exclusiva del profesor que cuenta con mayor experiencia, de cuerpos técnicos, o del titular de la cátedra respectiva.

Generalmente el profesor recibía el título de la materia, los temas a incluir, los puntos a subrayar. Los enfoques aplicados se ejercían conforme al principio de libertad de cátedra todo intento de armonización, de búsqueda, de coherencia y organización, de unificación de criterios respecto de los programas mismos y con la estructura general del plan de estudios, ha sido percibido, en muchos casos, como una amenaza de dicha libertad.

Si analizamos los programas de cualquier carrera aún no sometida a un cuestionamiento crítico, no sería difícil descubrir que la gran mayoría ofrece enciclopedismo, falta de funcionalidad para la propia especialidad, desequilibrio en las exigencias bibliográficas, superposición temática, falta de coordinación con prerrequisitos formalmente acordados en las reglamentaciones, escasa aplicación de lo aprendido en áreas instrumentales, planteos carentes de legitimidad científica y social, etc.

Por ello pensamos que el no contemplar estas consideraciones sobre teoría curricular como algo importante, para efectos de una correcta formación de los educandos, constituye una riesgosa omisión.

En consecuencia, el problema de las relaciones entre el desarrollo de la personalidad y la integración del individuo en la sociedad debe ser planteado y examinado más ampliamente, desde un punto de vista radicalmente diferente. No se trata sólo de preguntarse qué contenido debe ser presentado a las necesidades de cada situación educativa, sino de preguntarse a quién corresponde el seleccionar y estructurarlo, si la tarea del profesor sólo debe concretarse a cubrir el requisito de programarlo o bien si le compete participar en su análisis y determinación.

Hoy en día hay un cuestionamiento real tanto de los contenidos de las carreras como de las formas de allegarse o apropiarse ese conocimiento. Incluso no es aventurero afirmar que mucho del descontento estudiantil y de la propia sociedad obedece justamente a esta falta de significatividad del conocimiento y de formación que adquieren en la escuela.

*Los contenidos confrontan serios problemas en su determinación.*

*Dada la importancia del contenido, el profesor y el alumno deben de participar en su determinación.*

*Parte de la crisis que vive la educación actual radica en el contenido.*

El Siglo XX, afirma Manacorda, es el siglo de gran desarrollo de la ciencia y de la técnica: teorías, conocimientos, posibilidades mecánicas e inventos invaden nuestro tiempo en apresurada marcha. Ya no podemos conformarnos con el empirismo de épocas pasadas. La cultura científica ha pasado a ser un elemento indispensable para la formación del hombre de hoy. De ahí la imperiosa necesidad de someter a revisión y replanteamiento constante los contenidos de planes y programas de estudio, a fin de que respondan a las demandas de esta sociedad en constante cambio.

Asimismo, es indiscutible que uno de los problemas serios a que se enfrenta la propuesta de la Didáctica Crítica y la educación en general, es el relacionado con los contenidos. Es decir, que ante la gran explosión del conocimiento, la variedad de los campos disciplinarios y la influencia de concepciones positivistas vienen a complicar y a comprometer la unidad y el sentido de integración de los contenidos.

Esta condición resulta indispensable para que el estudiante se forme en la perspectiva de lo que Hilda Taba llama ideas básicas, conceptos fundamentales y sistemas de pensamiento; sin embargo estos requerimientos generalmente están ausentes de la práctica educativa. Los planes y programas de estudio están formados por unidades episódicas, donde cada una de ellas se convierte en una tarea por derecho propio.

De ahí nuestra reiteración, de que el problema de los contenidos es un renglón fundamental en la tarea docente; no obstante, su tratamiento sufre silencios, vacíos y olvidos frecuentes tanto en la concepción como en la implementación curricular. Guerrero Tapia refiere que si bien los contenidos se han considerado, sus conclusiones no han trascendido el simple señalamiento de que el contenido es un tema condicionado por el avance de la ciencia, por la naturaleza de la profesión, por los rasgos de la cultura, etc.

Lo cierto es, apunta Manacorda, que el problema del contenido de la enseñanza es muy complejo, ya que comporta prácticamente toda la problemática pedagógica.

Si al abordarlo no se habla explícitamente de la formulación de los fines de la educación, es evidente que el contenido y el método solamente pueden ser fijados en función de los diferentes órdenes de finalidad a los cuales la educación misma debe responder; y es que detrás del problema del contenido de la enseñanza, como ya lo decíamos anteriormente, están los problemas del conocimiento y de la ideología.

El problema del conocimiento, por sus múltiples determinaciones e implicaciones políticas e ideológicas, convierte al contenido en una verdadera encrucijada, cuyo análisis, enfoque y metodología para tratarlo confronta carencias, dificultades y limitaciones aún hoy en día.

*Los contenidos son la columna vertebral de planes y programas de estudio.*

*Las concepciones positivistas fragmentan el conocimiento.*

*el contenido educativo comporta toda la problemática pedagógica.*

*El conocimiento confronta determinaciones políticas e ideológicas.*

A manera de recapitulación, reproduzco a continuación algunas ideas que plantea Ana Hirsch acerca del conocimiento:

- Si el conocimiento es un proceso infinito y no existen las verdades absolutas, el contenido de un programa no puede presentarse como algo determinado y comprobado. Toda información está siempre sujeta a cambios y al enriquecimiento continuo.
- La realidad y el conocimiento cambian constantemente. En la actualidad, la información y el contenido de los programas caducan más rápidamente. Existe pues una necesidad de actualizar la información y enriquecerla constantemente.
- Es necesario tratar históricamente los contenidos de un programa: ver cómo una idea, una teoría, un concepto, un hecho, una información tuvieron su origen, como fue su proceso de cambio, su desaparición como algo dado, y su transformación en algo nuevo.

En nuestra época, por efectos de la carga ideológica, el conocimiento escolarizado se ha fragmentado excesivamente impidiendo a profesores y alumnos contemplar la realidad como una totalidad concreta y coherente.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental presentar los contenidos lo menos fragmentados posible y promover aprendizajes que impliquen operaciones superiores del pensamiento, como son: el análisis y la síntesis, así como las capacidades críticas y creativas.

El conocimiento es complejo, pues ningún acontecimiento se presenta aisladamente. Se requiere buscar las relaciones e interacciones en que se manifiestan y no presentarlo como un fragmento independiente y estático.

### c) PLANEACIÓN DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE

Como hemos señalado con anterioridad, en toda práctica docente subyacen diferentes concepciones, mismas que orientan la práctica educativa en general y el proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular.

Las situaciones de aprendizaje no son ajenas a lo anterior, sobre todo si consideramos que ellas son parte importante de la estrategia global para hacer operante este proceso; es decir, se superditan a la concepción de aprendizaje que se sustente. Así, por ejemplo, si el aprendizaje es considerado solamente como modificación de conducta, las actividades de aprendizaje son vistas como un elemento más de la instrumentación, pero no se analiza el papel fundamental que desempeñan en la consecución de aprendizaje.

*Los planes y programas de estudio necesitan someterse a continuas revisiones y actualizaciones.*

Por supuesto, no es suficiente definir el aprendizaje como un proceso dialéctico, como algo que se construye; sino que es necesario seleccionar las experiencias idóneas para que el alumno realmente opere sobre el conocimiento y, en consecuencia, el profesor deje de ser el mediador entre el conocimiento y el grupo, para convertirse en un promotor de aprendizaje a través de una relación más cooperativa.

Lo anterior no implica desplazamiento o sustitución del profesor como tal: por el contrario, en esta nueva relación, la responsabilidad del profesor y el alumno es extraordinariamente mayor, pues les exige, entre otras cosas: investigación permanente, momentos de análisis y síntesis, de reflexión y de discusión, conocimiento del plan y el programa de estudios conforme al cual realizan su práctica y un mayor conocimiento de la misma práctica profesional.

Retomando la ya expuesto, nos parece importante destacar que las actividades de aprendizaje son una conjunción de objetivos, contenidos, procedimientos, técnicas y recursos didácticos. Dado este carácter integrador de las actividades de aprendizaje, su selección debe apegarse a ciertos criterios. Los siguientes son algunos de ellos:

- Determinar con antelación los aprendizajes que se pretende desarrollar a través de un plan de estudios en general y de un programa en lo particular.
- Tener claridad en cuanto a la función que deberá desempeñar cada experiencia de aprendizaje.
- Que promuevan el aprendizaje de ideas básicas o conceptos fundamentales.
- Incluir en ella diversos modos de aprendizaje: lectura, redacción, observación, investigación, análisis, discusión, etc., y diferentes tipos de recursos: bibliográficos, audiovisuales, modelos reales, etc.
- Incluir formas metódicas de trabajo individual alternando con el de pequeños grupos y sesiones plenarias.
- Favorecer la transferencia de la información a diferentes tipos de situaciones que los estudiantes deberán enfrentar en la práctica profesional.
- Ser apropiadas al nivel de madurez, experiencias previas, características generales del grupo, etc.
- Que generen en los alumnos actitudes para seguir aprendiendo, sobre todo.

En la perspectiva de la Didáctica Crítica, donde el aprendizaje es concebido como un proceso que manifiesta constantes momentos de ruptura y reconstrucción, las situaciones de aprendizaje cobran una dimensión distinta a los planteamientos mecanicistas del aprendizaje, pues el énfasis se centra más en el proceso que en

*Las situaciones de aprendizaje significan un reconocimiento de la peculiaridad de cada grupo.*

*Las situaciones de aprendizaje son las expresiones operativa de la estrategia docente.*

*Algunos criterios que orientan la selección de actividades de aprendizaje.*

*El aprendizaje se concibe como un proceso.*



el resultado; de aquí la gran importancia de las situaciones de aprendizaje como generadoras de experiencia que promueven la participación de los estudiantes en su propio proceso de conocimientos.

En contraposición a la idea del aprendizaje acumulativo, Azucena Rodríguez propone que las actividades de aprendizaje se organicen de acuerdo a tres momentos metódicos, los que a su vez se relacionan con toda forma de conocimiento; a saber: a) una primera aproximación al objeto de conocimiento; b) un análisis del objeto para identificar sus elementos, pautas, interrelaciones y c) un tercer momento de reconstrucción del objeto de conocimiento, producto de proceso seguido, correspondiendo a estas distintas fases del conocimiento diferentes procedimientos de investigación o actividades elementales: observación, descripción, experimentación, comparación, inducción, deducción, análisis, síntesis y generalización. Estos tres momentos metódicos aplicados a la organización de situaciones de aprendizaje son denominados de apertura, de desarrollo y de culminación.

Las actividades de **apertura** estarían encaminadas básicamente a proporcionar una percepción global del fenómeno a estudiar (tema, problema), lo que implica seleccionar situaciones que permitan al estudiante vincular experiencias anteriores con la primera situación nueva de aprendizaje. Esta síntesis inicial (general y difusa) representa una primera aproximación al objeto de conocimiento.

Las actividades de **desarrollo** se orientarán, por un lado, a la búsqueda de información en torno al tema o problema planteado desde distintos puntos de vista, y por otro, al trabajo con la misma información, lo que significa hacer un análisis amplio y profundo y arribar a síntesis parciales a través de la comparación, confrontación y generalización de la información. Estos procesos son los que permiten la elaboración del conocimiento.

Las actividades de **culminación** estarían encaminadas a reconstruir el fenómeno, tema, problema, etc., en una nueva síntesis (obviamente distinta cualitativamente a la primera). Creemos importante señalar que esta síntesis no es final sino que a su vez se convertirá en síntesis inicial de nuevos aprendizajes.

#### e) PROBLEMÁTICA DE LA EVALUACIÓN EN LA DIDÁCTICA CRÍTICA

La evaluación, no obstante su importancia y trascendencia en la toma de decisiones del acto docente, así como en las propuestas de planes y programas de estudio, históricamente ha cumplido fundamentalmente el papel de auxiliar en la tarea administra-

*Determinación  
de los tres  
momentos  
metódicos.*

*Momentos de las  
actividades  
de aprendizaje:  
apertura, desarrollo  
y culminación.*

*La tarea de la  
evaluación  
trasciende la  
asignación de  
calificaciones.*



tiva de las instituciones educativas, es decir, en la certificación de conocimientos a través de la asignación de calificaciones.

Estas prácticas evaluativas merecen ser analizadas y replanteadas porque empeñan, contaminan y denigran la tarea educativa y, al mismo tiempo, nos revelan la necesidad de sustituir ese concepto tan arraigado de "calificación" por una verdadera acreditación y evaluación pedagógica.

Por otro lado, se ha reconocido que la evaluación es necesaria en toda acción educativa; sin embargo, en general, ha habido marcada deficiencia en su concepción y aplicación en los distintos niveles del sistema educativo. Por ejemplo, para algunos autores, todo puede ser evaluado: el currículo, los programas, los profesores, etc., pero jamás se dice cómo; para otros, es el juicio valorativo emitido por un experto; otros más identifican la evaluación con la nota o la calificación; en el terreno didáctico, una idea muy generalizada es ver la evaluación como la comprobación o verificación de los objetivos.

Lo cierto es que la evaluación constituye una empresa mucho más amplia y completa que la de someter a los estudiantes a exámenes. Para Taba, esta tarea comprende:

- Clarificación de los aprendizajes que representan un buen desempeño en un campo particular.
- Desarrollo y empleo de diversas maneras de obtener evidencias de los cambios que se producen en los estudiantes.
- Medios apropiados para sintetizar e interpretar esas evidencias, y
- Empleo de la información obtenida acerca de que si los estudiantes progresan o no con el objeto de mejorar el plan de estudios y la enseñanza.

Así, la evaluación es un proceso eminentemente didáctico, se concibe como una actividad que, convenientemente planeada y ejecutada, puede coadyuvar a vigilar y mejorar la calidad de toda práctica pedagógica.

Es importante destacar que existe una relación muy estrecha entre los conceptos de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación y de ahí la necesidad de una redefinición de enseñanza y evaluación.

La experiencia que relata Villarroel cobra relevancia en la medida que pone en claro ese vínculo indisoluble entre enseñanza y evaluación, cuando apunta: "hemos podido observar, sobre todo a nivel universitario, que los docentes que salen del esquema de enseñanza memorística han tenido que introducir nuevas formas de evaluación que quizá no son las mejores, pero que revelan la necesidad de buscar una estructura evaluativa más acorde con las nuevas formas de enseñanza".

Una de las maneras más comunes de concebir la evaluación, en el contexto de la práctica docente, es el hecho de confundirla con

*Las prácticas evaluativas arrasan vicios y deformaciones.*

*Es necesaria mayor reflexión teórica sobre la evaluación.*

*La evaluación puede orientar, vigilar y mejorar la práctica pedagógica.*



la medición. Pensamos que esto obedece a la carencia de una explicación teórica del discurso de la evaluación. A falta de esta explicación, los teóricos sobre este tema se han abocado a desarrollar la teoría de la medición. "En este sentido resulta muy clara la vinculación de la psicología conductista con el problema de la medición. La psicología conductista define como objeto de estudio la conducta observable, utilizando para su aprehensión el método experimental donde aparece la teoría de la medición como un elemento que posibilita un tratamiento estadístico de ciertos datos".

A partir del surgimiento de la teoría de la medición y de la tecnificación de la evaluación, aparece también la idea de adjudicarle a ésta un carácter de objetividad a través del perfeccionamiento de los instrumentos de que nos valemos para su aplicación. Estamos de acuerdo con Villarroel cuando afirma que la evaluación del aprendizaje no puede ser propiamente objetiva pues, filosóficamente, algo es objetivo cuando existe independientemente del sujeto; sin embargo, el proceso de evaluación, aun en caso de que se utilicen pruebas objetivas, no puede prescindir de la influencia del sujeto docente, quien es, en última instancia, el que delimita los objetivos y elabora los instrumentos.

De ahí que no se justifique el excesivo culto a la objetividad de la evaluación y la identificación de esta pretendida objetividad de la evaluación y a la identificación de esta pretendida objetividad con la científicidad y sí, en cambio, convenga desentrañar en esta tesis la implícita propuesta empirista surgida de las ciencias naturales, misma que a su vez propició el desarrollo de la psicología conductista, para la cual los fenómenos del comportamiento humano son válidos en tanto reúnan las características de ser observables, registrables, repetibles y medibles.

En consecuencia, consideramos necesario replantear el problema de la evaluación escolar, de tal manera que las alternativas que se ofrezcan no se reduzcan a propuestas básicamente instrumentales. Nos hemos percatado de que si en este replanteamiento no se cuestionan los fundamentos teóricos de la evaluación, las alternativas que se den frente al mismo resultarán necesariamente reduccionista e inadecuadas.

Coincidimos con Angel Díaz en que es necesario explicitar la misma noción de aprendizaje, de conducta y de personalidad; puntualizar la dinámica del aprendizaje escolar y el significado y el valor del grupo en el mismo; encontrar diferentes fundamentos epistemológicos del objeto de la actividad evaluativa, que permitan una construcción del discurso de la evaluación que supere las propuestas empirico-analíticas e inserte el estudio en la problemática de la comprensión y la explicación de las causas del

*La ausencia de explicaciones teóricas de la evaluación ha dado lugar a una "teoría de medición".*

*La pretendida científicidad de la evaluación se sustenta en el uso de la estadística.*

aprendizaje, de las condiciones internas y externas que lo posibilitaron, del proceso grupal en el que se insertó. Así, la evaluación educativa no puede ser realizada únicamente por personal experto, por departamentos especializados de evaluación, etc., sino que serán fundamentalmente los docentes y alumnos quienes participan de manera privilegiada en la misma.

### Evaluación y Acreditación

Pensamos que una forma posible de ofrecer una alternativa al problema de la evaluación educativa pudiera ser la que hemos venido aplicando en los programas de docencia del CISE. Esta propuesta consiste en distinguir operativamente entre **acreditación y evaluación**.

La acreditación se relaciona "con la necesidad institucional de certificar los conocimientos; con ciertos resultados del aprendizaje referidos a una práctica profesional, resultados que deben estar incorporados en los objetivos terminales o generales de un curso, pero que no dejan de ser cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de una persona. En el fondo de esta problemática sigue estando presente la psicología conductista, con su concepción del aprendizaje como producto, en contraposición a otras explicaciones más acertadas del aprendizaje como proceso de conocimiento".

Conviene aclarar que cuando aquí se habla de evidencias de aprendizaje, éstas no se refieren únicamente a los exámenes; se incluyen en ellas toda una gama de posibilidades: trabajos, ensayos, reportes, investigaciones bibliográficas, investigaciones de campo, etc.

"La Evaluación, vista como un interjuego entre una evaluación individual y una grupal. Es un proceso que permite reflexionar al participante de un curso sobre su propio proceso de aprender, a la vez que permite confrontar este proceso con el proceso seguido por los demás miembros del grupo y la manera como el grupo percibió su propio proceso. La evaluación así concebida tendría a propiciar que el sujeto sea autoconsciente de su proceso de aprendizaje".

La evaluación, entonces, apunta a analizar o estudiar el proceso de aprendizaje en su totalidad, abarcando todos los factores que intervienen en su desarrollo para favorecerlo u obstaculizarlo; a inquirir sobre las condiciones que prevalecieron en el proceso grupal, las situaciones que se dieron al abordar la tarea, las vicisitudes del grupo en términos de racionalizaciones, evasiones, rechazos a la tarea, así como de interferencias, miedos, ansiedades, etc., elementos todos que plantean una nueva concepción

*La evaluación necesita urgentemente replantear sus supuestos teóricos.*

*Distinción operativa entre evaluación y acreditación.*

*La acreditación refiere a los aprendizajes fundamentales.*

*La evaluación como proceso es un interjuego entre lo individual y lo grupal.*



de aprendizaje que rompe con estructuras o esquemas referenciales rígidos y que encauzan al grupo a nuevas elaboraciones del conocimiento.

## PREGUNTAS

¿Cómo caracterizaría la instrumentación en la perspectiva de la didáctica crítica?

## COMENTARIO

La didáctica crítica, es una alternativa en construcción que surge como propuesta frente a la llamada didáctica tradicional y a la tecnología educativa.

La instrumentación didáctica dentro de esta perspectiva va a cambiar el mecanismo, el dogmatismo y el autoritarismo en el aula, con el reconocimiento de las implicaciones políticas e ideológicas que tales posiciones imprimen al proceso de enseñanza-aprendizaje.



**LECTURA:  
EN BUSCA DE ALTERNATIVAS\***

**EN BUSCA DE ALTERNATIVAS**

**PRESENTACIÓN**

*En esta lectura se presenta una experiencia de aprendizaje operatorio, que parte de la búsqueda de alternativas pedagógicas que necesariamente tienen que apoyarse en los conocimientos de la psicología genética, y que proporciona las pautas evolutivas del pensamiento y de la personalidad del niño.*

*Tiene como primer objetivo elaborar un método de aprendizaje, para lo cual, se construye una minisociedad en la que el niño ejercita sistemáticamente su razón para la consecución de fines concretos y tangibles, propuestos en función de intereses surgidos de su grupo y asumidos como propios.*

*Se propone acercarse más a la realidad escolar profesor-alumno, tomando como base los principales contenidos de los programas, intentando conjugar el objetivo primordial —desarrollar las capacidades operatorias— con los contenidos escolares y todo esto unido al respecto de los intereses expresados por los niños.*

*Confiriéndole su verdadero sentido al aprendizaje escolar, con el supuesto de que aquello que el niño aprende en las aulas no lo hace para poder seguir estando en ellas, sino, para poder aplicarlo, por vía de la generalización, a situaciones distintas de aquéllas en las que lo aprendió.*

*Luego se presenta una experiencia concreta en la que el aprendizaje de materias escolares se basa en la coordinación de las acciones que el propio niño debe realizar para la consecución de un fin concreto y determinado por él mismo, en función de sus propios intereses, lo que le proporciona un desarrollo mental autónomo.*

El proceso educativo, a la luz de las ciencias antropológicas, queda definido como la progresiva interiorización de las normas y pautas sociales que constituyen las diversas culturas. Por lo tanto, en último término, las razones explicativas de todo sistema educativo deben buscarse en los marcos socio-culturales. El niño, al adaptarse a su medio, asimila el modelo de conducta que la sociedad le ofrece a través de todas sus instituciones. La escuela es, en este sentido, una institución transmisora de un modelo social de conducta.

Nuestra sociedad, al sobrevalorar la técnica, ha priorizado casi exclusivamente la aplicación de las conductas racionales a los aspectos técnicos del progreso humano y ha excluido del campo de la razón los intereses más propios del bienestar social. Esta división en «aspectos racionales» y «aspectos irracionales» de la conducta acarrea como consecuencia una educación doblemente irracional, porque priva al individuo humano de pensar en aquéllo que siente más ligado a sus intereses personales y porque le fuerza canalizar toda su razón hacia un aspecto parcial de su vida futura y, por tanto, sin ninguna utilidad directa e inmediata en el presente.

Estas consideraciones, fruto de varios años de convivencia con el sistema escolar como alumnos primero, como maestros y psicólogos después, nos llevaron a la búsqueda de alternativas pedagógicas que necesariamente debían apoyarse en la integración a la enseñanza de los conocimientos extraídos de la Psicología Genética, que nos proporcionaba las pautas evolutivas del pensamiento y de la personalidad del niño. Todo intento de renoyación necesita de un conocimiento de aquéllo que se quiere modificar considerado, en su aspecto negativo, como aquéllo que necesariamente hay que suprimir y, en el positivo, como aquéllo que se debe potenciar. En las páginas anteriores hemos cargado el acento sobre el primer aspecto; en las que siguen insistiremos en el segundo, siendo perfectamente conscientes de que siempre es más

\* Genova Sastre y Montserrat Moreno. "En busca de alternativas", en: *Descubrimiento y construcción de conocimiento*. España, Gedisa, 1985. pp. 99-118.



fácil realizar análisis críticos, aunque su intención sea constructiva, que embarcarse en la aventura de una propuesta nueva, en la que difícilmente se consiguen salvar todos y cada uno de los escollos previamente indicados.

Un viejo proverbio chino dice: «Cuando alguien señala la luna, los ingenuos se quedan mirando el dedo». Desde que el primer hombre señaló la luna hasta que se consiguió llegar a ella tuvieron que transcurrir muchos siglos en los que se fueron perfeccionando lentamente los instrumentos de observación que nos la acercaban cada vez más.

Si nuestros trabajos sirven para que otros se aproximen a lo que deseamos conseguir, habrán cumplido su finalidad.

### ALGUNOS PUNTOS DE PARTIDA

Como primer objetivo, nos propusimos elaborar un método de aprendizaje que intentara liberar la razón de los límites que el actual sistema educativo le impone. Para ello debíamos eliminar la primacía del modelo tecnológico de nuestra sociedad y acercarnos a la construcción de un modelo en el que los intereses de realización y bienestar individual y social ocuparan un lugar predominante. Debíamos construir una minisociedad en la que el niño ejercitara sistemáticamente su razón para la consecución de intereses surgidos de su grupo y asumidos como propios.

Sólo así podíamos paliar algunos de los factores de origen escolar que fomentan la alineación intelectual del niño y estudiar el proceso mental construido por el individuo al ir asimilando progresivamente un nuevo sistema de organización más liberador. Para ello contábamos con el resultado de experiencias realizadas por otros autores y por nosotros mismos<sup>1</sup>, encaminadas a comprobar las posibilidades de potenciar la evolución intelectual del niño basándose en la génesis de las estructuras operatorias descritas por Piaget e Inhelder. Estas experiencias mostraron que esto era posible, pero todas se realizaron utilizando situaciones muy alejadas

de las escolares y con contenidos que no tenían mucho que ver con los marcados por los programas de enseñanza. Sin embargo, nuestras primeras experiencias nos llevaron a describir unas estrategias de aprendizaje utilizadas por los niños y nos procesos de generalización, difícilmente observables en situaciones escolares, que nos permitieron averiguar en qué consistían fundamentalmente las dificultades de extrapolar un conocimiento, adquirido con anterioridad, a situaciones distintas, conduciéndonos a una nueva interpretación del fenómeno que Piaget denomina «desfases horizontales».

Dado que nuestro pensamiento procede, como el del niño, por aproximaciones sucesivas, en este segundo trabajo nos pusimos a acercarnos más a la realidad escolar tomando como base los principales contenidos de los programas, intentando conjugar el objetivo primordial — desarrollar las capacidades operatorias — con los contenidos escolares y todo esto unido al respeto de los intereses expresados por los niños.

La tarea no era fácil y éramos perfectamente conscientes de que el producto de estos tres objetivos podían limitar o retrasar la consecución de algunos de ellos en beneficio de los demás. Tal ha sido el caso de los intereses expresados por los niños que deseaban inmediatamente hacer caramelos o criar pollitos, por ejemplo, y que se han visto mediatizados por una serie de conocimientos previos necesarios a la consecución de los fines propuestos. Sin embargo, aunque no con la celeridad que ellos hubieran deseado, sus objetivos se cumplieron en todos los casos, con lo cual, la deuda contraída con ellos se vio saldada finalmente y no creemos que nos guarden rencor por el retraso ya que, a cambio, obtuvieron la satisfacción de ampliar el universo de sus conocimientos alcanzando las finalidades marcadas por los programas, superando éstos en profundidad y, en algunos casos, en extensión.

Nuestro primer punto de partida debía apoyarse necesariamente en una concepción del conocimiento nacida de las investigaciones en Psicología Genética de la Inteligencia y de nuestros trabajos sobre la generalización que propor-

cionarían las bases teóricas en las que fundamentaríamos el aprendizaje. No nos parece necesario insistir en la importancia de la generalización, por haberlo hecho en trabajos anteriores, y porque creemos a todas luces evidente que lo que confiere su verdadero sentido al aprendizaje escolar es el hecho supuesto de que aquéllo que el niño aprende en las aulas no lo hace para poder seguir estando en ellas, sino para poder aplicarlo, por vía de generalización, a situaciones distintas de aquellas en las que lo aprendió.

El conocimiento no es el resultado de un acto instantáneo de comprensión, sino el fruto de una actividad intelectual que requiere un proceso constructivo. Cuando en un momento determinado un individuo parece haber asimilado un concepto nuevo, este acto, aparentemente puntual, es el término de un camino cuyo recorrido no siempre presenta como evidente, debido a que transita por rutas no perceptibles. Este recorrido inconsciente, que denominamos génesis de un conocimiento, implica la apertura de nuevas posibilidades intelectuales por que permite al sujeto recorrerlo de nuevo cuando es necesario, constituyendo un método de acceso a nuevos conocimientos. Descubrirlo es aprender a aprender y ayudar a descubrirlo es enseñar a pensar. Porque adquirir un conocimiento en una situación determinada, no supone poder aplicarlo inmediatamente en todos los casos posibles, ya que las condiciones de su utilización dependen de su contexto operacional. Denominamos «contexto operacional»<sup>2</sup> al conjunto de operaciones —abstracciones, relaciones, etc.— o preoperaciones que acompañan a la realización de una operación determinada. Un acto de razonamiento no se realiza nunca en el vacío, sino que versa siempre sobre uno de los contenidos que son, a su vez, el resultado de otras operaciones o preoperaciones. El grado de complejidad de estas últimas puede distorsionar la aplicación del primero hasta el punto de imposibilitarla, lo cual nos lleva a plantearnos la aplicabilidad de una operación, no como la de un elemento funcional aislado, sino siempre en relación con su contexto operacional. Si éste aumenta de dificultad, el individuo deberá recons-

truir a otro nivel, determinado por la dificultad del contexto, un proceso similar al realizado en primer aprendizaje. Esta reconstrucción constituye la esencia misma de la generalización de un conocimiento a situaciones nuevas. Si el aprendizaje no es constructivo, el conocimiento que de él surja no será generalizable y sólo podrá ser aplicado en situaciones muy semejantes a aquellas en que se realizó por primera vez. Éste es el caso del aprendizaje que se apoya en la retención memorística sin que el individuo llegue a comprender lo aprendido. Para que haya comprensión es necesario que el razonamiento prosiga unos pasos necesarios (proceso constructivo) sin los cuales es imposible hacer extensible este conocimiento a diversos contextos operacionales (proceso reconstructivo).

Desde este punto de vista, el aprendizaje y su generalización forman un continuo en el que el primero abre una nueva posibilidad intelectual que se va extendiendo a un campo cada vez más amplio, gracias a la reconstrucción de aquel primer proceso en situaciones —contextos operacionales— cada vez más amplias.

De ahí la necesidad —si queremos que los aprendizajes que realiza el niño sean generalizables— de velar porque los conocimientos adquiridos en la escuela sean el resultado de una construcción en la que no deben soslayarse las dificultades sino, por el contrario, deben ponerse en evidencia para que puedan ser superadas. Estas dificultades dan lugar a «errores necesarios» que constituyen pasos ineludibles en todo proceso constructivo. Estos errores son el resultado de las sucesivas centraciones en puntos de vista particulares que impiden la consideración simultánea de todos los restantes. Sin embargo, creemos que estas centraciones son necesarias porque son consecuencia del descubrimiento de una nueva forma de considerar la realidad y hacen posible superar una centración anterior. La multiplicación de todas las formas posibles de considerar un objeto o circunstancia determinados es lo que nos proporciona su conocimiento. A esta multiplicación se llega por contraposición de centraciones que dan lugar a resultados aparentemente contradictorios. La



superación de la contradicción es la integración de todas las variables en un sistema explicativo más amplio. Ésto constituye una constante en el funcionamiento intelectual y es un punto de coincidencia entre el niño y el científico.

De todo ello se desprende que el papel del maestro no debe ser el de transmisor de conocimientos, sino el de intermediario entre el pensamiento del niño y la realidad y ello lo consigue observando primero cuál es la forma de pensar de éste, y, luego, creando situaciones de contraste destinadas a engendrar contradicciones que el niño pueda sentir como tales y que le inciten a encontrar una solución mejor. Este papel de regulador no lo debe asumir el maestro en forma exclusiva, sino utilizando los razonamientos de los niños como elemento regulado para sus propios compañeros, tanto en el campo del conocimiento científico, como en el de las relaciones interpersonales.

El maestro debe evitar, siempre que sea posible, dar la solución a un problema o transmitir directamente un conocimiento, porque ello impide que el niño lo descubra por sí mismo, limitando así su creatividad. Las soluciones encontradas por éste serán casi siempre menos evolucionadas que las que pueda proporcionar el adulto, sin embargo, poseerán el valor de lo creado por oposición a lo copiado y se tendrá la seguridad de que son comprendidas y no sólo aceptadas.

### UNA EXPERIENCIA CONCRETA

Con el trabajo que vamos a describir, nos propusimos crear un ámbito escolar que nos permitiera verificar las siguientes hipótesis:

1. El aprendizaje de las materias escolares de los primeros niveles de E.G.B., basado en la coordinación sistemática de los esquemas preoperatorios, acelera la construcción, por parte del sujeto, de una estructura mental superior que, a su vez, le capacita para una mayor comprensión de los conocimientos que constituyen el programa escolar.

2. El hecho de realizar un aprendizaje escolar de acuerdo con las leyes que rigen la coordinación lógica de las acciones facilita un funcionamiento intelectual distinto al provocado por un aprendizaje que prescinde de las leyes generales de la evolución de la inteligencia.

3. El aprendizaje de las materias escolares basado en la coordinación de las acciones que el propio niño debe realizar para la consecución de un fin concreto y determinado por él mismo, en función de sus propios intereses, proporciona al escolar un desarrollo mental autónomo.

Esta primera experiencia, que sentó las bases metodológicas de un sistema de enseñanza que hemos denominado «Pedagogía Operatoria»,<sup>3</sup> se llevó a cabo en el «Aula de Sants», escuela del Ayuntamiento de Barcelona creada para albergar a niños con retrasos escolares, rechazados de otras escuelas y que pertenecían a los grupos socioculturalmente más desfavorecidos de los que asistían a dichas escuelas. El «Aula de Sants» constaba de tres clases regentadas por psicopedagogos, con grupos de 9 o 10 niños por clase. La experiencia que vamos a describir se realizó en la clase de nivel más elemental que correspondía a 1.º de E.G.B., aunque las edades de los niños estaban comprendidas entre los 7 y los 9 años. El grupo, aunque heterogéneo en edad, fue constituido en función de la similitud de nivel intelectual y de conocimiento escolares. Aun así, existían importantes diferencias entre sus componentes, dando lugar a una heterogeneidad de niveles que situaba, a veces, a los más pequeños por encima de los de mayor edad. A ello se unían trastornos caracteriales de diversa índole provocados, en parte, por el medio familiar y, en parte, por el rechazo de la escuela en la que habían vivido sus primeros fracasos sociales.

A fin de crear un marco que nos permitiera experimentar las conductas que pretendíamos analizar, organizamos en clase una minisociedad donde todas las normas se derivaban de cuatro principios fundamentales:

a) El aspecto relacional niño-niño o niño-adulto estaría presidido por la mutua reciprocidad de derechos y deberes.





b) El pensamiento se dirigiría fundamentalmente a la concienciación de los propios intereses y a la búsqueda de los medios adecuados para alcanzarlos.

c) Se evitaría toda conducta intelectual cuya comprensión lógica estuviera fuera del alcance de nuestros alumnos.

d) Abordaríamos el aprendizaje de las materias escolares a través del ejercicio sistemático de los esquemas mentales necesarios para la consecución de los objetivos propuestos por los niños.

Los primeros días de clase comunicamos a los alumnos que podían organizar su estancia en la escuela como ellos desearan, y que nosotros les impondríamos sólo dos condiciones: que aprendieran a comportarse con cada uno de los demás tal como ellos deseaban se comportaran con ellos y que aprendieran a pensar sobre aquellas cuestiones que despertaran su interés.

Uno de los problemas que se nos plantea era el de mantener despierto el interés por los trabajos a realizar, dado que era una condición necesaria para hacer el esfuerzo que requiere superar la contradicción entre esquemas preoperatorios que conduce a la construcción de nuevas operatorias. Esta dificultad era tanto más grave por cuanto nos enfrentábamos con un grupo de niños desinteresados por la escuela.

Íntimamente unida a la anterior, se nos presentaba aún otra dificultad que consistía en dar a los aprendizajes escolares una finalidad perceptible por el niño. Debía reconocer su utilidad en el presente y no sólo confiar en nuestra palabra si le asegurábamos que le serían útiles en un lejano y, para él, inimaginable futuro. Sólo la evidencia de esa necesidad podía mantener su interés y favorecer la utilización de los conocimientos en situaciones distintas de las del aprendizaje; dicho de otro modo, sólo la conciencia de su utilidad podía favorecer su generalización.

Por otra parte, y a pesar de las afirmaciones de algunos pedagogos que aseguran conocer «*a priori*» los intereses del niño, pensábamos que únicamente los mismos niños podían indicar-

nos cuáles eran sus propios intereses. La solución a este tercer problema —que engloba al anterior— pasaría por la planificación de los trabajos contando con la participación activa de los alumnos, quienes debían elegir los temas de estudio y buscar, incluso, las formas de llevarlos a cabo, reservándonos nosotros la tarea de extraer de todo ello las situaciones apropiadas para conducirles a un razonamiento operatorio y proporcionarles —como instrumentos adecuados para adquirir los conocimientos que deseaban— los contenidos escolares básicos.

El ser humano, a lo largo de su evolución psíquica, entra en contacto con una gran variedad de estímulos ambientales. El individuo asimila progresivamente la información que recibe del medio, según sus capacidades intelectuales e intenta responder a dichos estímulos de la manera para él más idónea. El estudio de los intereses del niño nos remite inevitablemente al análisis de los estímulos ambientales, puesto que en la formación de los primeros, intervienen los segundos. El análisis racional de los intereses particulares lleva, pues, al sujeto a enjuiciar los valores de la cultura en la que está inmerso y a situarse críticamente ante ella como sujeto activo y, por tanto, con derecho a aceptar, rechazar o modificar, aquello que se le revele como injusto o inoportuno.

Queríamos que el niño viviera el aprendizaje como el resultado de la satisfacción de sus intereses; pensábamos que a través de esta vivencia el niño construiría una imagen del saber como un instrumento intelectual construido por el hombre y al servicio del hombre y rechazaría de plano las actitudes tendientes a idealizar la cultura dominante y a supeditar a ella todos los demás intereses humanos.

En la descripción de la experiencia nos limitaremos al análisis de los aprendizajes concernientes a las operaciones aritméticas de suma y resta y a las nociones elementales de la lógica de clases, ligados ambos a los contenidos del área de lengua fueron dirigidos y organizados por una especialista en esta materia,<sup>4</sup> perteneciente a nuestro equipo, y estuvieron siempre relacionados con el tema central de estudio ele-



gido por los niños e íntimamente conectados con los aprendizajes que describiremos.

Partiendo de los temas elegidos por los niños, programamos una serie de ejercicios lógico-matemáticos que conducían a aprendizajes progresivos que reproducían la génesis de las nociones aritméticas y lógicas. Los niños se daban cuenta de que cada nuevo aprendizaje les aproximaba a la finalidad que se habían propuesto y de que, apoyándose en él, podían resolver los problemas que previamente se habían planteado ellos mismos y a los que no encontraron solución espontáneamente.

La actitud de los experimentadores fue constantemente la de no presentar al niño soluciones elaboradas, sino la de ofrecerle elementos de razonamiento para que encontrara por sí mismo una solución satisfactoria. Sólo después de que la hubiera hallado y cuando la situación lo hacía necesario, se le mostraba un procedimiento más económico, o el comúnmente utilizado, como una solución más, e igualmente correcta, que la encontrada por él. Tal fue el caso, por ejemplo, de los signos de sumar y restar. Después de que los niños hubieron inventado signos para designar las acciones de adicionar y sustraer elementos, se les enseñaron los signos inventados por el adulto y que tenían, frente a los suyos, la ventaja de que todo el mundo podía descifrarlos.

### **ORGANIZACIÓN DEL COLECTIVO DE LA CLASE: LA ELECCIÓN DEL TEMA**

La conquista de la libertad es progresiva. El individuo humano, habituado a elegir y a modelar su conducta dentro del limitado campo de posibilidades que la normativa social le ofrece, suele conformarse a ellas; y cuando se halla en una situación excepcionalmente más abierta y rica en posibilidades de la que su experiencia le llevaba a prever, tiende a mantenerse dentro de los límites que anteriormente le fueron impuestos.

Nuestro objetivo (facilitar un desarrollo intelectual autónomo y estudiar su génesis), debía forzosamente entrar en contradicción con el

funcionamiento intelectual de unos niños que se sabían rechazados por otras instituciones escolares y que achacaban su marginación a déficits personales, a no haber sido capaces de hacer y comprender aquello que está mandado. Al iniciar el primer tema de aprendizaje tuvimos mucho interés en explicarles que existía gran variedad de actividades, que todas ellas podían ser igualmente interesantes y que, como algunas serían más de su agrado que otras, nosotros queríamos que ellos eligieran la que más les gustara.

Este enfrentamiento inesperado con una libertad que no habían solicitado y para la que no se les había educado, indujo a los niños a oscilar entre dos modelos de conductas aprendidas en sus anteriores escuelas: la obediencia y la desorganización.

La primera les llevó a anular sus deseos, y a proponer como tareas de estudio aquéllas que otros, y no ellos, valoraban: hacer sumas, copiar, escribir. La segunda les condujo a situaciones sin salida. Después de haberse fijado una meta placentera, no sabían coordinar los medios necesarios para conseguirla y provocaban situaciones caóticas o esperaban pasivamente que el adulto les solucionara todos sus problemas. Así, por ejemplo, la elección del primer tema de estudio fue una intensa lucha entre repetir su anterior modelo escolar, autoimponiéndose la inhibición de sus intereses, o aceptar la situación que nosotros les habíamos planteado produciendo una respuesta original que les permitiera adaptarse a la dinámica de su nueva escuela. Cuando tras grandes dificultades lograron construir una nueva respuesta —los niños decidieron que aprenderían a hacer caramelos y que harían la fiesta de los caramelos— su decisión se apoyaba implícitamente en dos postulados: «todo me está permitido» y «los mayores harán el trabajo y yo miraré».

La elección del tema tenía para nosotros especial interés, puesto que partíamos del principio teórico de que el desarrollo intelectual es fruto de la coordinación de las acciones que el sujeto realiza para la consecución de un fin determinado. En nuestra concepción, tanto el ob-

jetivo propuesto como la coordinación de las acciones necesarias para alcanzarlo, forman parte del desarrollo intelectual del individuo, puesto que la acción comporta aspectos evolutivos y sensorio-motores y sólo de manera totalmente artificial pueden separarse unos de otros.

Por otra parte, puesto que toda elección comporta en sí misma una relativización del valor de lo no elegido, creíamos que dándole libertad para escoger el tema ayudaríamos al niño a desmitificar los valores impuestos por la cultura y a situarse frente a ella como un individuo con preferencia y autonomía, es decir, con personalidad y sentido crítico. Con ello pretendíamos modificar radicalmente la supeditación de los intereses personales a los de una cultura no asimilada, situación en la que se encuentran frecuentemente los escolares y, de manera muy acuciante, los sujetos que siguieron la experiencia de la que estamos hablando.

Los niños elegían el tema a estudiar a través de un largo procedimiento que les invitaba a la reflexión y a la confrontación de pareceres. La elección del tema duraba más de un día y despertaba mucha polémica entre los niños.

En primer lugar, se iniciaba una conversación libre en la que cada niño podía, si lo deseaba, hablar de las cuestiones que más le interesaban. A continuación, cada niño debía exponer el tema por el que se había decidido, la finalidad o causa que había determinado su elección y las ventajas que le representaba su conocimiento. Al final de la conversación se retenía el tema que mayor número de votos había alcanzado.

En segundo lugar, los niños salían a observar la realidad extraescolar. Después de pasear por el barrio en el que se halla enclavada la escuela, volvían a discutir y a votar el tema de estudio.

En tercer lugar, los niños consultaban los libros de texto y en busca de ideas o temas que despertaran su interés, y se repetía el procedimiento anterior, es decir, cada niño debía exponer el tema elegido y los fines que había determinado su elección.

Frecuentemente los resultados de las tres votaciones eran distintos, por lo que finalmente les

recordábamos el tema elegido con cada procedimiento y les pedíamos que, teniendo en cuenta todo lo que habían estado analizando, se decidieran por uno.

A lo largo del curso se trataron los temas siguientes: los caramelos, los pollitos, los peces, las plantas y los juguetes. Cada tema comportaba, además de una satisfacción intelectual, una finalidad práctica que exigía la adquisición de una serie de conocimientos alrededor de los cuales se organizaba toda la actividad escolar. Así, por ejemplo, el primer tema finalizó con la celebración de «la fiesta de los caramelos» en la que los niños invitaron a otros compañeros suyos y les obsequiaron con caramelos hechos por ellos mismos. A partir del tema de los peces quisieron obtener un acuario —que solicitaron por escrito a una firma comercial que los producía— e ir a comprar peces.

Frente a sus demandas, nuestra actitud consistió en programar una serie de ejercicios operatorios que, siguiendo la génesis de la inteligencia, les capacitó para la consecución de sus objetivos, transcribiendo ellos mismos por escrito las tareas realizadas.

Las primeras reacciones de los niños ante la elección del tema denotan hasta qué punto la interiorización de un modelo social es limitativa. Todos los niños empezaron reduciendo la libertad total de elección que les ofrecíamos, a la libertad de elegir de acuerdo con el anterior modelo al que se habían visto sometidos. De los 9 niños de la clase, 8 propusieron realizar tareas típicamente escolares «hacer deberes», caligrafía, etc., etc. El único niño que se escapó de esta norma (Ramón) llevaba ya en la escuela un año. Su propuesta fue la de aprender a hacer caramelos.

Cuando antes de votar para ver qué actividad tenía más adeptos, les incitamos a que intercambiaran las razones que les llevaban a proponer un trabajo y no otro, aparecieron de nuevo los estereotipos escolares. («Si hacemos sumas aprenderemos a sumar», «escribir nos servirá para cuando seamos mayores», etc., etc.) La discusión fue muy pobre, debido a que los niños no se identificaban con una elección que en rea-



lidad no era suya. Se limitaban a obedecer y obedecían tanto al hacer la parodia de que elegían, como el elegir lo que les habían enseñando.

Por otra parte, las palabras de Ramón defendiendo la propuesta de hacer caramelos eran oídas, pero no escuchadas. Sólo cuando salimos de la escuela para ver si encontraban algo que les interesara, Ramón consiguió ganarse a la mayoría del grupo, ya que les condujo al escaparate de una pastelería y allí les repitió con mucho más entusiasmo su propuesta. Al regresar a la escuela hubo de nuevo una aceptación de los moldes e imposiciones escolares y muchos de los niños, que en las calle parecían estar decididos a elegir el tema de los caramelos, se inclinaron por tareas típicamente escolares. Durante la discusión, se hicieron dos bandos, los partidarios de «escribir» y «hacer letras» y los partidarios de «hacer caramelos». Los niños continuaban viendo en la figura de la maestra a la defensora de las tareas escolares, considerándola como la representante nata del «escribir» y cada vez que un niño explicaba que era mejor hacer caramelos que escribir, se podía observar más de una mirada que pedía su desaprobación. Ante el silencio de ésta, el desconcierto aumentó y una de las niñas, María, la interpeló directamente pidiéndole que decidiera. De nuevo se les explicó que era muy importante que ellos aprendieran a decidir qué trabajo querían realizar y a organizarse para conseguir lo que deseaban, que se les ayudaría luego a hacerlo, pero que la elección del tema y el cómo tratarlo tenían que hacerlo ellos solos. El resultado de la discusión fue «hacer caramelos», y los niños mantuvieron esta decisión, incluso después de haber hojeado los textos que les entregamos para ver si les interesaba algún otro tema.

Cuando los niños comprendieron que realmente se iba a hacer caramelos, hubo un impresionante revuelo general que terminó sólo cuando se les ordenó que empezaran a hacerlos ya que, a pesar de todo lo dicho, estaban convencidos de que la maravilla de producir caramelos sólo podía realizar la profesora. Esta explicitó de nuevo sus propósitos y les dijo que les ayudaría, pero que en ningún momento haría lo que

ellos tenían que hacer; que el consejo de clase servía para programar con detalle todas las actividades que quisieran desarrollar, pero que, una vez terminado el consejo, el programa no se modificaría.

En todo momento se les presionó para que fueran coherentes con sus propias decisiones, única forma de evitar el desconcierto y la desorganización dentro del grupo. La libertad la entendemos como ser capaz de plantearse el mayor número posible de alternativas y poder elegir entre ellas. De ahí que el conocimiento sea una condición necesaria para ser libre. Cuantas más posibilidades conozca o sea capaz de imaginar el individuo, mayor será su grado de libertad potencial. De lo contrario, ésta se verá limitada por la ignorancia de otras formas diferentes de actuar.

La única solución que encontraron los niños para salir airoso de esta situación, fue dibujar caramelos. Cuando se cansaron de esta tarea, preguntaron si ya habían terminado el trabajo. De nuevo hubo un momento de confusión cuando se le pregunto quién decidía si ya había cumplido el programa. La respuesta fue casi unánime: «Manda la Señorita». Al preguntarles quién había decidido escoger como tema de estudio los caramelos, algunos aprovecharon la ocasión para disculparse, diciendo que no habían sido ellos, que la culpa la tenían otros. Finalmente llegaron a la conclusión de que había sido una decisión colectiva.

A partir del momento en que aceptaron que se les había dado un poder decisivo en la elección del tema de estudio, se les recordó que también podían elegir cómo querían desarrollarlo, pero que para ello era necesario que se organizaran. Se les repitió que, en ésta su nueva escuela, podrían hacer los trabajos que les gustaran, siempre y cuando aprendieran a organizarse, pero que, en caso contrario, la profesora se reservaba el derecho a mandar y entonces prescindiría totalmente de sus intereses.

Se les hizo notar que ellos habían decidido hacer caramelos, aunque no habían sabido prever cómo los harían y que el resultado era que, en lugar de hacerlos, los estaban dibujando.

dado que no habían dicho cuántos caramelos querían dibujar, la profesora podía decidir, por ejemplo, que estuvieran todo el día dibujándolos.

Los niños aceptaron con docilidad esta actitud. Se colocaron ordenada y visiblemente todos los dibujos realizados hasta el momento y le pidió a un niño de otra clase que seleccionara los dibujos en los que se veía claramente qué objeto estaba dibujado. A continuación guardamos los dibujos correctos induciendo un diálogo explicativo entre el niño que no había reconocido los dibujos de los caramelos y los autores de los mismos. Con ello pretendíamos que empezaran a vislumbrar que el éxito o el fracaso de su conducta no dependía de la autoridad del maestro, sino de haber, o no, conseguido el objetivo que ellos se habían propuesto.

A lo largo de este aprendizaje, procuramos proporcionar al niño situaciones en las que éste pudiera comparar sus objetivos con los resultados conseguidos. Cuando el niño era consciente de que entre ambos había un desfase, le sugeríamos los medios necesarios para acercarse a la consecución de sus deseos. Así, por ejemplo, después de ver que un compañero suyo no entendía sus dibujos, se les preguntó si creían que les ayudaría poder ver y tocar caramelos antes de volverlos a dibujar. Un niño fue encargado de ir a comprar distintas clases de caramelos, que se distribuyeron por la clase y los niños realizaron con ellos una serie de ejercicios sensoriales que finalizaron con un nuevo dibujo.

La falta de autonomía de los niños nos llevó a plantear continuamente situaciones de aprendizaje en las que pudieran ejercitarse de manera progresiva, en la consecución de los medios necesarios para conseguir los fines deseados. La programación del trabajo diario se hacía al iniciar la clase, durante el consejo, que era una de las situaciones clave para que fueran día a día aprendiendo a organizarse. Los tres días siguientes a la elección del tema que acabamos de presentar realizaron una serie de actividades encaminadas a saber cuántos caramelos necesitaban para poder invitar a todos los niños de la escuela.

Cuando unos días más tarde, volvieron a proponerse hacer los caramelos, manifestaron una

actitud bastante diferente a la del primer día. Veamos un fragmento del consejo:

*Ramón* — Yo quiero hacer caramelos dibujando.

*Elisenda* — Hacer caramelos.

*Rosario* — Escribir.

*Jorge* — Hacer un dibujo explicado sin caramelos, porque es difícil.

*Ramón* — No, de caramelos explicado.

*Elisenda* — De caramelos escrito.

*Rosario* — De caramelos escrito.

*Raimundo* — ...Un dibujo explicado.

*Experimentador* — ¿Qué dibujo?

*Raimundo* — Un señor que come caramelos.

*Meritxell* — Un jardín.

*Experimentador* — ¿Os acordáis de la fiesta que queréis hacer?

*Clase* — Sí.

*Experimentador* — ¿Sólo necesitáis dibujos?

*Clase* — No.

*Ramón* — El que quiera hacer caramelos de verdad que levante la mano.

(levantan la mano todos menos Maritxel y Jorge).

*Experimentador* — ¿Qué necesitáis para hacer caramelos?

*Ramón* — Azúcar.

*Experimentador* — ¿Tenemos azúcar?

*Meritxell* — Ramón ya ha traído azúcar (enseña una bolsita de plástico que contiene una pequeña cantidad de azúcar).

*Experimentador* — ¿Hay para todos?

*Clase* — No.

*Experimentador* — ¿Cuántos caramelos dijisteis que necesitabais?

*Elisenda* — 6 cada uno.

*Experimentador* — ¿Con este azúcar de Ramón se pueden hacer todos los caramelos?

*Meritxell* — Los hacemos pequeños, pequeños.

*Rosario* — No, yo los quiero muy grandes.

*Jorge* — Vamos a casa y buscamos azúcar.

*Rosario* — No sabemos ir a casa todos.

*Ramón* — Vamos todos a casa de Ramón, a mi casa. Raimundo como come en casa tenía que traer azúcar.

*Raimundo* — Mi madre no me dará azúcar.

*Ramón* — Se puede comprar azúcar.

*Experimentador* — ¿Dónde se compra?

*Varios niños* — Azucarería... el mercado... en las papeleras... la lechería

*Elisenda* — Vamos a la lechería y vamos a preguntar si hay azúcar.

*Jorge* — Yo quiero ir a buscar a casa.

*Meritxell* — Iré al mercado.

*Ramón* — Donde venden comida, donde venden café, a la cafetería.

*Experimentador* — Vamos a probarlo. ¿Dónde tenemos que ir?

*Raimundo* — A la pastelería.

*Jorge* — A la churrería.

*Experimentador* — ¿Qué estáis de acuerdo vais a ir a cada uno de estos sitios y os vais a enterar bien de lo que venden.

*Experimentador* — ¿Qué hace falta para ir a comprar? (silencio)

*Experimentador* — ¿Qué hay que hacer para comprar?

*Raimundo* — Dar dinero a la Srta.

*Experimentador* — Dame dinero.

*Raimundo* — No, tú das dinero al señor.

*Experimentador* — Aquí no tengo dinero.

*Jorge* — Le pedimos a Montse.<sup>5</sup>

*Experimentador* — ¿Por qué?

*Jorge* — Tú dijiste que los tiene ella.

*Experimentador* — ¿Cómo quedamos que tenáis que pedir el dinero?

*Meritxell* — Escribir a Montse.

Respecto al consejo anterior hay, en éste, un avance considerable puesto que los niños no sólo decidieron los aspectos que querían trabajar, sino también cómo podían abordarlos. Aparecen las primeras coordinaciones organizativas entre los fines y los medios necesarios para alcanzarlos y se inicia una cooperación entre los distintos niños.

Una de nuestras preocupaciones fundamentales a lo largo de todo el curso fue que los niños llegaran a organizar un colectivo de trabajo.

#### Notas de la lectura:

<sup>1</sup> Véase:

— MORE, SMEDSLUND, VINH-BANG y WOHLWILL *L'apprentissage des structures logiques*.

De ahí la enorme importancia que concedimos a que analizaran y discutieran diariamente sus proyectos de trabajo.

A nuestro modo de ver, si bien no existe una organización escolar ideal a la que deban superarse todas las demás, sí existen condiciones indispensables para favorecer el espíritu crítico y de cooperación entre las que cabe destacar las siguientes:

1.a Partir de los intereses colectivos de la clase y llegar al aprendizaje de las «materias escolares» como instrumentos útiles o necesarios para conseguir los fines que los niños se propongan.

2.a Asegurar que el paso de unos a otros se realice gradualmente, sin ningún corte, de manera que el niño pueda acceder a la cultura sin caer en un verbalismo carente de sentido y sin necesidad de rendirse a imposiciones que no comprende.

3.a Proporcionar situaciones de aprendizaje que activen el ciclo funcional de la inteligencia y estimulen al individuo a la construcción de estructuras lógicas más evolucionadas.

Hemos empezado presentado al marco general en el que los ejercicios de sistematización lógica tenían lugar porque nos interesaba destacar con toda claridad del vínculo de unión entre la finalidad que los mismos niños se habían propuesto (y que por tanto era de sobra conocida por ellos), las situaciones reales de la vida extraescolar en que los niños actuaban y los ejercicios de aprendizaje de sistematización lógica. Así, por ejemplo, una vez que los niños se hubieron organizado para salir a comprar azúcar fueron a distintos comercios del barrio (bares, churrería, pastelería, lechería y colmado) para comprarlo, después probaron el azúcar y la sal y, a continuación, enumeraron alimentos dulces y salados.

— MORENO Y SASTRE Evolución de las deficiencias intelectuales sometidas a un aprendizaje operatorio.

— INHELDER, SINCLAIR y BOVET *Apprentissage et structures de la connaissance*.

— MORENO Y SASTRE *Aprendizaje y desarrollo intelectual. Bases para una teoría de la generalización.*

<sup>2</sup>. Véase M. Moreno y G. SASTRE, *op. cit.*

<sup>3</sup>. Posteriormente se ha visto ampliado por los trabajos de nuestros colaboradores del

I.M.I.P.A.E. y de diversos grupos de maestros que lo han aplicado y enriquecido en sus escuelas.

<sup>4</sup>. A. Leal García.

<sup>5</sup>. Persona encargada de la economía de la escuela.

**LECTURA:  
PRIMERA SERIE DE EJERCICIOS:  
DESCRIPCIÓN VERBAL DE LAS  
TRANSFORMACIONES\***

## PRESENTACIÓN

*Esta lectura se refiere a un ejercicio de descripción verbal de las transformaciones, en el cual se abordan los esquemas de correspondencia y numeración.*

*Con el ejercicio sistemático del esquema de la correspondencia a través de la numeración verbal, se propone ofrecer situaciones que permitan dar un contenido concreto a los términos numéricos, dejando para más adelante el que este conocimiento pudiera aplicarse a distintos objetos cada vez más alejados de la persona del niño.*

*El esquema de ordenación temporal de secuencias, incluye: número de secuencias descritas, secuencia priorizada, diferenciación de acciones y reconstrucción del aprendizaje en un contexto operacional más complejo.*

## PRIMERA SERIE DE EJERCICIOS: DESCRIPCIÓN VERBAL DE LAS TRANSFORMACIONES

### ESQUEMAS DE CORRESPONDENCIA Y NUMERACIÓN

El primer tema de estudio que los niños eligieron, como se recordará, fue aprender a hacer caramelos y organizar una fiesta. De ahí surgió la necesidad de saber cuántos niños había en su clase y en la escuela y cuántos caramelos tenía que hacer cada niño.

\* Genoveva Sastre y Montserrat Moreno. "Primera serie de ejercicios: descripción verbal de las transformaciones", en: *Descubrimiento y construcción de conocimiento*. España, Gedisa, 1985. pp. 193-204.

Todos, menos Rosario, sabían recitar verdaderamente del uno al veinte pero fracasaban a menudo al contar objetos, bien porque atribuían más de un vocablo a un solo objeto, o bien, por el contrario, porque aplicaban a más de un objeto un solo vocablo.

El relacionar correctamente la numeración verbal y los objetos constituye un aplicación del esquema de la correspondencia en cuyo ejercicio sistemático se cimienta el aprendizaje de los inicios de la numeración.

En las primeras fases del aprendizaje numérico, es necesario que el niño manipule todos los objetos y pueda, a partir de esta manipulación concreta, abstraer las nociones numéricas. Seguir el camino contrario le lleva a poseer unos mecanismos verbales cuya significación y aplicación a la realidad desconoce.

Con el ejercicio sistemático del esquema de la correspondencia a través de la numeración verbal, nos proponíamos ofrecer situaciones que permitieran dar un contenido concreto a los términos numéricos, dejando para más adelante el que este conocimiento pudiera aplicarse a distintos objetos cada vez más alejados de la persona del niño.

Este aspecto del aprendizaje fue el que realizaron con mayor facilidad. Ante cada error, pedíamos al niño que se había equivocado que señalara a cada uno de sus compañeros, luego que nos dijera varias veces los nombres de los niños que él quería contar, y finalmente le pedíamos una nueva numeración, que en términos generales siempre fue correcta.

El establecer una relación primero entre gesto y persona y luego entre nombre y persona les facilitó la construcción de la correspondencia numérica a la vez que les proporcionó situaciones concretas a partir de las cuales pudieron dar una significación a los vocablos numéricos que tan desligado tenían anteriormente de cualquier soporte material.

### ESQUEMA DE ORDENACIÓN TEMPORAL DE SECUENCIAS

Teniendo en cuenta que la adición y sustracción son casos particulares de la transformación del



valor numérico de un conjunto, nos propusimos en esta primera fase del aprendizaje que el niño describiera y analizara verbalmente las tres secuencias que como mínimo intervienen en toda operación, a saber, la situación inicial ( $S_1$ ) la transformación (T) y la situación final ( $S_2$ ).

A lo largo de la primera serie de ejercicios de aprendizaje, los niños realizaron transformaciones que en algunos casos modificaban la situación numérica inicial, mientras que en otros la cantidad de objetos sobre los que se actuaba se mantenía invariable.

Las acciones que ejecutaron fueron muy diversas, por ejemplo:

- Entrar y salir de la clase.
- Levantarse y sentarse.
- Esconderse y salir del escondrijo.
- Abrir y cerrar ventanas.
- Poner y sacar caramelos de una bolsa.
- Envolver y desenvolver caramelos.
- Comer caramelos.
- Dar y recoger caramelos, etc., etc.

Se pedía a un niño que saliera de la clase y en su ausencia sus compañeros realizaban una de las acciones mencionadas que podían o no entrañar una modificación de la cantidad. Así, por ejemplo, un niño podía desenvolver y envolver de nuevo unos cuantos caramelos o bien podía comérselos. El niño que había salido entraba otra vez en la clase y los demás le explicaban lo que había ocurrido en su ausencia, después de lo cual debía reproducir las acciones realizadas, pero para ello era necesario que se las relataran con precisión indicando la cantidad de elementos que habían intervenido.

Con ello pretendíamos, en primer lugar, que el niño hiciera consciente una transformación numérica como la consecuencia lógica de un tipo de actos y los diferenciara de aquéllos que no modifican la situación numérica inicial. En segundo lugar queríamos que fuera capaz de analizar la sucesión temporal de todos y cada uno de los planos que constituyen una transformación. Finalmente, deseábamos que avanzara en su construcción mental de las leyes de estructu-

ra de grupo y pensábamos que el hecho de aplicar distintas transformaciones a un mismo número de elementos le ayudaría a liberarse del «aquí y ahora» y a inferir que la transformación presente es sólo una de las múltiples transformaciones posibles.

Nuestra participación activa tuvo, en esta fase de la experiencia, una doble vertiente, por una parte, proporcionar una serie de situaciones que exigieran el ejercicio sistemático de algunos esquemas de acción (correspondencia y ordenación temporal de secuencias) y por otra parte estimular en dicho ejercicio la abstracción de las leyes lógicas que se originan a partir de los esquemas de acción aplicados.

Los obstáculos que los niños no consiguieron superar tuvieron para nosotros especial interés. El error es un índice que nos permite comprender la naturaleza de las dificultades de las tareas propuestas y la estructura mental con que el niño se enfrenta a ellas.

Al definir la inteligencia como una continua construcción de instrumentos intelectuales que nos permiten una adaptación progresiva al medio, le atribuimos una dinámica continua en la que los errores aparecen como etapas necesarias para la consecución de estructuras e instrumentos mentales cada vez más evolucionados. Castigar el fracaso equivale, frecuentemente, a impedir que se avance en la construcción de estructuras mentales más evolucionadas. El sujeto realiza su propia maduración intelectual a través de un lento proceso dialéctico entre él y su medio. Cada nueva construcción mental, representa un paso más hacia la consecución de las etapas más evolucionadas, y la integración de las etapas anteriores a un contexto más amplio.

La lectura de la experiencia está en función de la estructura mental que posee el sujeto. Así, pues, no es de extrañar que cada individuo retenga, de la transformación observada, los datos que para él tienen una mayor significación y que éstos, a su vez, sean interpretados de acuerdo a la estructura mental en función de la cual han sido seleccionados.

La estructura mental encuentra, al se aplica a la realidad, una serie de resistencias que



obligan al sujeto a modificar y a ampliar el campo de aplicación de la misma y, por consiguiente, a su maduración.

Al pedir que explicaran las secuencias de una transformación —situación inicial ( $S_1$ ), transformación (T) y situación final ( $S_2$ )— pretendíamos colocar a los niños frente a la necesidad de tener en cuenta cada una de las partes de la transformación y verlas como integrantes de una unidad en el tiempo y en el espacio.

En la exposición de los resultados, haremos una breve referencia a las conductas de numeración presentadas por los niños y desglosaremos el aprendizaje de la descripción verbal de las transformaciones en los cuatro apartados siguientes: a) Número de secuencias descritas. b) Secuencia priorizada. c) Diferenciación de acciones. d) Reconstrucción del aprendizaje en un contexto operacional más completo.

#### a. Número de secuencias descritas

Para analizar las conductas de los niños hemos agrupado sus respuestas teniendo en cuenta el número de secuencias descritas espontáneamente y el número de veces que el experimentador ha inducido una u otra de dichas secuencias.

Los resultados obtenidos ponen de relieve las enormes dificultades que debe superar el niño para expresar todas las secuencias de una transformación. En efecto, mientras sólo en el 13,09 % de las veces se refiere espontáneamente a las tres secuencias (situación inicial, transformación y situación final), el porcentaje de descripciones en las que se refiere sólo a dos de ellas alcanza el 19,04 y el de respuestas en las que se conforma con enumerar una sola secuencia es de 67,86. (Véase para más detalle el cuadro de la página 52).

No podemos atribuir esta marcada preferencia de los niños por limitarse a describir sólo una parte de todo el proceso (67,86 %), a una imprecisión de la consigna, puesto que les habíamos dicho repetidas veces y con un léxico muy simple, que debían explicar las tres secuencias de la transformación. Por otra parte, el niño que se había ausentado del aula mientras que

otro realizaba la acción debía repetirla de acuerdo con la información transmitida por los demás. Cuando la información que aquél recibía era incompleta, realizaba casi siempre una transformación distinta a la primera, lo cual ponía de manifiesto la incorrección del enunciado dado por los niños que habían presenciado la acción. (Esta técnica demostró poseer mucha más fuerza reguladora de la conducta infantil que nuestras palabras.)

Pese a confrontar continuamente la acción realizada inicialmente por un primer niño y la ejecutada por un segundo a partir de la información verbal que los demás le transmitido, el 86,9 % de las descripciones obtenidas fueron incompletas.

A partir de esta serie de ejercicios los niños experimentaron una ligera movilización del pensamiento que se tradujo en una mayor facilidad para reconstruir verbalmente la transformación observada.

Así por ejemplo, Raimundo que al iniciar el aprendizaje no comprendía la limitación de sus explicaciones y describía sólo la acción, al finalizar esta serie de ejercicios fue capaz de describir dos secuencias de la transformación. Veamos una de las primeras conductas de Raimundo:

Elisenda sale de la clase y el experimentador aprovechando un momento en que algunos niños están sentados y otros de pie, les pide que no se muevan y que se fijen bien en cuantos niños están sentados, y a continuación pide a María, que estaba de pie, que se siente.

Para que Elisenda pueda saber lo que ha ocurrido mientras ella estaba fuera de la clase, Raimundo debe decirle el número de niños que inicialmente estaban sentados y el número de niños que han modificado su posición, en caso contrario, Elisenda no tendrá los datos necesarios para reproducir correctamente la situación.

Sin embargo, Raimundo se limita a repetir a repetir insistentemente «María se ha sentado», sin decir nada acerca del número de niños que ya estaban sentados antes de que lo hiciera María. Y no cambia de actitud pese a comprobar que Elisenda no es capaz de reproducir la situación.

DESCRIPCIÓN DE TRANSFORMACIONES - Análisis cualitativo

Conductas Sujetos	Describe una secuencia									Describe Espontáneamente 2 Secuencias					Describe Espontáneam. 3 Secuencias		Totales				Errores de resultado Numérico		
	Espontáneas			Inducida			$\Sigma I$	12	13	23	32	$\Sigma$	$\Sigma 3$	$\Sigma 1$	$\Sigma 2$	$\Sigma 3$	$\Sigma$	Numerac.	Acción	$\Sigma$			
	1	2	3	$\Sigma$	1	2															3	$\Sigma$	
Ramón	0	0	2	2	0	0	1	1	3	0	0	0	1	1	4	3	1	4	8	1	1	2	
Elisenda	0	1	2	3	1	4	2	7	10	0	0	1	0	1	2	10	1	2	13	0	2	2	
Meritzell	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	2	1	1	2	4	0	1	1	
Isabel	0	2	1	3	1	1	5	7	10	2	0	0	0	2	1	10	2	1	13	2	2	4	
Jorge	0	3	0	3	4	1	3	8	11	1	0	3	0	4	0	11	4	0	15	1	3	4	
María	0	1	2	3	0	0	1	1	4	0	2	0	0	2	2	4	2	2	8	2	2	4	
Carmen																							
Raimundo	0	3	0	3	4	1	3	8	11	0	2	3	0	5	0	11	5	0	16	4	5	9	
Rosario	0	2	0	2	1	1	3	5	7	0	0	0	0	0	0	7	0	0	7	2	2	4	
$\Sigma$	0	13	7	20	11	8	18	37	57	3	4	8	1	16	11	57	16	11	84	12	18	30	
$\Sigma I$		15,48	8,33	23,81	13,1	9,52	21,43	44,05	67,86	3,57	4,76	9,52	1,19	19,04	13,09	67,86	19,04	13,09	84				

Lectura Cuadro: 1= Situación Inicial  
 2= Acción o transformación  
 3= Situación Final.

inicial puesto que para ello tendría que empezar pidiendo a dos niños que se sentaran, dato que desconoce y que por tanto no puede introducir debido a que Raimundo no se lo ha comunicado.

A medida que fueron ejercitándose en la descripción de transformaciones aparecieron conductas más evolucionadas. Así, Raimundo, empieza a describir dos secuencias de la transformación. Novedad que algunas veces le lleva al éxito y otras al fracaso. Si explica la situación inicial y la transformación, su mensaje posibilita que los demás niños puedan repetir la misma situación, pero cuando explica el resultado final y la situación inicial, sus compañeros no saben deducir de estas dos secuencias la transformación, por lo que fracasan.

Este ejemplo de Raimundo es característico de la conducta media de los niños en este momento de aprendizaje. Casi todos empezaron describiendo

una sola secuencia de la transformación y daban por supuesto que sus compañeros podrían, con este solo dato, reproducirla enteramente.

La capacidad de diferenciar las distintas secuencias de una transformación y de tenerlas en cuenta en el momento de explicar el proceso fue apareciendo lenta y paulatinamente. El niño al darse cuenta de que su explicación no era suficiente buscaba nuevas maneras de expresar lo que quería comunicar y en esta búsqueda fue analizando y coordinando las partes de un proceso que en un principio se limitaba a retener de manera global e imprecisa.

b. Secuencia priorizada

Si analizamos el aspecto que los niños eligieron como explicativo de las transformaciones vemos



que en las respuestas en que éstos se limitan a una sola secuencia, eligen preferentemente la acción, y que esta preferencia se mantiene pese a que el experimentador atrae la atención del sujeto hacia el resultado y la situación inicial.

Parece, pues, como si los niños creyeran que sea cual fuese la situación inicial, siempre que apliquemos una determinada transformación obtendremos los mismos resultados. Esta conducta pone de manifiesto dos características de su funcionamiento mental. Vemos, por una parte, que conceden mayor importancia a la acción frente a la situación previa en la que ésta tiene lugar, y por otra, se limitan a registrar su ejecución sin tener en cuenta sus consecuencias. Al describir la acción ejecutada creen haber explicado también la situación en la que ésta tuvo lugar y las modificaciones que han sido introducidas por la acción descrita.

Estos dos fenómenos —centración en la acción y dificultad para analizar las situaciones que la acompañan— imposibilitan la comprensión del proceso secuencial e imponen un funcionamiento mental fragmentario.

En el transcurso de esta serie de ejercicios, comprobaron que acciones idénticas llevaban a resultados finales distintos, si las situaciones iniciales en las que aquéllas tenían lugar eran diferentes. Los niños que recordaban la acción, que creían haberla descrito claramente a través del enunciado de una sola secuencia, se sorprendían al comprobar que dicho enunciado era insuficiente para que el que recibía la información fuera capaz de reproducir una transformación idéntica a la recordada por ellos. El contraste entre la observación de la realidad (la acción no explicaba todo el proceso) y su asimilación deformante (la acción sí explicaba todo el proceso) les llevó a la paulatina construcción de enunciados cada vez más adaptados a la situación real que les planteábamos.

### *c. Diferenciación de acciones*

En los apartados anteriores, hemos visto que los niños tenían una marcada preferencia por ele-

gir la acción como aspecto significativo de la transformación. El número de respuestas en las que espontáneamente aparece la acción como único elemento de la transformación descrita, es prácticamente el doble de aquéllas en que el único elemento presente es el resultado final. También hemos podido comprobar y comentar la dificultad que experimentaron en describir verbalmente un proceso de tres secuencias.

La observación de ambos fenómenos nos ha llevado a la conclusión de que interpretaban una transformación dinámica como un estado en el que un sólo factor sería el determinante de todas las demás características. La dificultad del niño para abstraer todas las características de una transformación y para reconstruir a nivel verbal el proceso secuencial de la misma, se ve agravada por el hecho de que analiza los factores en juego de manera sincrética. Este sincretismo le lleva en algunas ocasiones a una lectura errónea de la experiencia.

Nada tiene de extraño que niños que creen explicar las tres situaciones de la transformación expresando una sola de ellas, analicen incorrectamente las repercusiones de la acción ejecutada, y atribuyan a acciones distintas (salir de la clase, levantarse de la silla o cambiar de sitio) resultados similares (disminución de la cantidad). Así, para Jorge, si ocho niños de la clase están sentados y dos de ellos se levantan, el número de niños que permanecen en la clase disminuyen en dos. Ramón, después que Meritxell se ha retirado a un ángulo de la clase, afirma que dentro del aula hay un niño menos.

Esta indisociación de los diferentes aspectos de una misma transformación la encontramos en todas las situaciones, tanto si la transformación aplicada consistía en un desplazamiento espacial de los elementos iniciales como si se trataba de cambiar la imagen perceptiva de algunos elementos. Así, por ejemplo, cuando Elisenda desenvuelve cinco de los ocho caramelos que el experimentador había colocado encima de la mesa, Rosario dice «los ha desenvuelto y quedan pocos» y cuando el experimentador lleva a Rosario a analizar las tres secuencias de la

transformación, ésta continua afirmando que al desenvolver caramelos modificamos su cantidad:

*Experimentador* — ¿Quedan pocos qué?

*Rosario* — Caramelos.

*Experimentador* — ¿Por qué quedan pocos?

*Rosario* — Mira, ves, hay poquitos (y señala los 3 que están envueltos).

*Experimentador* — ¿Quieres explicar todo lo que hemos hecho?

*Rosario* — Elisenda ha cogido caramelos.

*Elisenda* — ¿Yo he hecho esto? (Coge los cinco caramelos).

*Rosario* — No, tienes que desenvolverlos.

*Elisenda* — Ya he quitado el papel.

*Experimentador* — ¿Cuántos caramelos hay ahora?

*Rosario* — Pocos (señala los tres que están envueltos).

*Experimentador* — ¿Y éstos son o no caramelos?

*Rosario* — Sí, pero no valen.

*Experimentador* — ¿Por qué no valen?

*Rosario* — Falta el papel.

*Experimentador* — ¿Son o no caramelos?

*Rosario* — Sí.

*Experimentador* — ¿Cuántos caramelos hay?

*Rosario* — Tres.

Frente a este tipo de conductas que indican que el niño interpreta una modificación parcial como si se tratara de un cambio general, reforzamos aquellos aspectos de la realidad que la mente infantil tendía a deformar.

Así, por ejemplo, cuando Ramón tiene que explicar que había 7 niños sentados en sus sitios, que María se ha escondido detrás del armario y que continúan habiendo 7 niños en la clase, pese a explicar correctamente que María no ha salido y que está escondida detrás del armario, se olvida repetidamente de contarla debido a que las diferencias entre lo que él ve (6 niños sentados) y lo que él sabe (en la clase hay 7 niños, los 6 que están sentados y María que está escondida) le inducen a priorizar la percepción, en detrimento de su conocimiento.

El experimentador, con el propósito de resolver el conflicto entre los conocimientos más su-

peditados a la percepción inmediata (hay 6 niños puesto que veo 6) y los conocimientos más liberados de ella (hay 7 niños puesto que María no ha salido de clase) pide a María que desde su escondrijo vaya hablando a sus compañeros. Con ésta y otras estrategias similares ayudamos a los niños a que coordinaran informaciones que en un primer momento tenían inconexas. Así, cuando más adelante preguntamos a Ramón si sabía por qué se equivocaba nos explica: «Como no veía a María pensaba: tengo que contarla aunque no esté». Y cuando le hacemos precisar si María estaba o no estaba en el recinto de la clase nos dice «¿Sabes por qué no la contabas cuando estaba detrás del armario y no hablabas?» nos contesta: «Yo veía a Elisenda, a Meritxell, a Rosario, a ti, a ti (señala a Raimundo y Jorge) y no veía a María, sabía que estaba pero no la veía».

A lo largo de este aprendizaje pudimos observar muchas conductas similares a las que acabamos de escribir. En todas sobresale el proceso constructivo de coordinación de esquemas que los propios niños activaron al verificar que la realidad debía ser analizada en sus múltiples aspectos. El conflicto entre la deformación que aplicaban a la realidad y la resistencia de ésta a ser deformada, los incitó a elaborar conductas más evolucionadas. El paso de la asimilación deformante a la lectura correcta de las transformaciones aplicadas no fue inmediato, ya que para ir de unas a otras los niños tuvieron que coordinar la información que inferían de los distintos esquemas con los que analizaban cada situación.

De esta manera, a través de la interacción niño-medio, el primero se acomodó al segundo construyendo inferencias aritméticas que le permitieron diferenciar las acciones que modificaban la cantidad, de aquellas que no la modificaba.

#### d. Reconstrucción del aprendizaje en un contexto operacional más complejo

Conociendo ya las conductas del grupo, y habiendo analizado su evolución referente a las



repercusiones numéricas de las acciones, pasaremos a ver hasta qué punto el aprendizaje realizado en una situación se transfiere de inmediato a situaciones más complejas, o si, por el contrario, es necesario un nuevo aprendizaje para reconstrucción.

En los primeros ejercicios los niños debían analizar las repercusiones que tiene en el valor numérico de un conjunto el que uno o dos sujetos realicen acciones idénticas. El último ejercicio introduce una modificación importante; en efecto, en lugar de que dos sujetos se escondieran o salieran de la clase se realizaron simultáneamente dos acciones distintas, así, mientras un niño se escondía otro salía.

La única diferencia entre los primeros ejercicios y el último de la serie consiste, pues, en hacer simultáneas dos acciones cuyo análisis se había realizado por separado en los primeros ejercicios. Cabía, por tanto, esperar que los progresos realizados permitieran un número de éxitos similares a los obtenidos en los ejercicios anteriores. Sin embargo, los fracasos aumenta-

ron, tanto en lo que respecta al número de secuencias como en su correcta descripción, y en la interpretación de los resultados obtenidos.

Este aumento del fracaso evidencia claramente que de la misma manera que el niño ha necesitado un aprendizaje para poder afirmar que el hecho de que un sujeto salga de la clase modifica el número de niños que estaban inicialmente en ella y que el hecho de esconderse dentro de clase no modifica dicho número, el niño necesitará también realizar una serie de acciones que le permitan comprender que si un compañero sale y otro se esconde, el número inicial se ve modificado pero sólo en función del sujeto que ha salido.

En los ejercicios anteriores debía analizar una u otra acción, en este ejercicio debe, en primer lugar, disociarlas, analizarlas y volver a construir la transformación en toda su unidad. Así, pues, no es de extrañar que en estos últimos ejercicios hayamos obtenido conductas aparentemente menos evolucionadas que las que obtuvimos al finalizar los ejercicios anteriores.



## TEMA 2. *Planeación, comunicación y evaluación desde la pedagogía institucional*

### LECTURA: LA FUNCIÓN DEL EDUCADOR\*

#### PRESENTACIÓN

*En esta lectura se presenta un análisis de los problemas teóricos de la pedagogía institucional. Se adopta un esquema de desarrollo consistente en tomar como punto de partida a cada una de las tres corrientes reconocidas como ejes de investigación sobre los problemas pedagógicos que tienden a converger en lo que se llama la pedagogía institucional.*

*Presenta como marco teórico el intento de coordinación y de articulación de los aportes de estas tres corrientes:*

*Los esfuerzos de estructuración masiva de los medios.*

*La reflexión sobre las actividades.*

*Los aportes de la dinámica de los grupos.*

#### LA FUNCIÓN DEL EDUCADOR

Con frecuencia, el principio central de la pedagogía de Freinet, el «tanteo experimental», es comprendido de maneras muy diversas por los educadores que en él se inspiran. Algunos le reconocen un valor operativo y educativo en campos muy bien delimitados: la adquisición de conocimientos, la expresión, etc. Otros, por el contrario, más fieles en esto al propio principio, quieren convertirlo en motor de la vida de la clase en todos los niveles y, en particular, en el nivel de la organización. El grupo clase llega a ser, entonces, una realidad cambiante, experimental.

Pero esto plantea problemas conceptuales y teóricos. Porque la dinámica del tanteo tiende a

\*Georges B. Lapassade. "La función del educador", en: *Autogestión pedagógica*. España. Gedisa. 1977. pp. 61-87.

suscitar una insuficiencia de los conceptos y marcos de referencia teóricos iniciales o, al menos, a crear riesgos de grave confusión si el mismo término sigue siendo utilizado para designar realidades que se han vuelto muy diferentes. Esto es lo que ocurre, como es bien sabido, con la cooperativa escolar, una de las instituciones esenciales de la pedagogía Freinet. Para algunos educadores, ella es, entre otros (y mucho más artificial y marginal que otros), un simple instrumento de animación de la clase. Para otros educadores, ella constituye la vida misma de esa clase. A partir de un cierto estadio, no sólo el mismo término ha dejado de ser utilizable, porque se ha vuelto peligroso, sino que el conjunto del marco teórico inicial tiende a volverse insuficiente e inadecuado.

La introducción del tanteo experimental a nivel de la organización, concretada mediante la autogestión pedagógica, lleva a una superación progresiva de las estructuras y de las instituciones iniciales.

La difusión del espíritu y de los procedimientos cooperativos en el conjunto de la vida de la clase y la aceptación por parte del educador del cuestionamiento de su poder, (cuestionamiento necesario para la introducción de un auténtico tanteo experimental) tienden a llevar a la clase a la autogestión. El marco teórico más propicio es, el que algunos grupos vienen elaborando, desde hace algún tiempo, bajo el nombre de pedagogía institucional. Las «instituciones Freinet» (impresión, cooperativa, etc.) deben ser reubicadas, pues, en ese nuevo marco teórico.

Reconocer esta tendencia general a la autogestión, esta orientación hacia una pedagogía institucional no es, por otra parte, absolutamente satisfactorio en lo que tiene que ver con la determinación del cuadro teórico de dicho trabajo. Porque, pese a su orientación de conjunto, esa clase difiere muy sensiblemente del modelo propuesto y analizado por M. Lobrot o G. Lapassade. Sus tendencias y la autogestión no permiten hablar, sin embargo, de autogestión pedagógica.

ca. No obstante, pienso que ese marco teórico de conjunto puede ser considerado válido si se tiene en cuenta la fórmula de A. Vásquez y F. Oury: «hacia una pedagogía institucional».

¿Resuelve esto, realmente, el problema? ¿Lobrot y Lapassade, Vásquez y Oury conciben la misma realidad bajo una formulación idéntica? ¿Cuáles son las relaciones entre una pedagogía institucional y una pedagogía «no directiva»? Es necesario que nos planteemos todos esos problemas, entre tanto, si tomamos en cuenta los enfoques y los análisis tan diferentes a veces, de los autores citados.

Para arrojar alguna luz sobre esos problemas teóricos hemos adoptado, en nuestro trabajo, un esquema de desarrollo consistente en tomar como punto de partida a cada una de las tres corrientes reconocidas como ejes de investigación sobre los problemas pedagógicos y que tienden a converger en lo que se llama la pedagogía institucional. El marco teórico de este trabajo consistirá, pues, en un intento de coordinación y de articulación de los aportes de esas tres corrientes.

## 1. LOS ESFUERZOS DE ESTRUCTURACIÓN MASIVA DEL MEDIO

La primera gran corriente insiste en la necesidad de estructuración educativa del medio. El reconocimiento de la importancia del medio en pedagogía no data de nuestros días. Habría que remontarse hasta la pedagogía de los Vedas. Ha sido teorizada, también más recientemente, después de Rousseau y, en particular, por quienes se han inspirado en él.

### *Fuentes históricas de esta primera corriente*

Cuatro tipos de aportes históricos principales convergen para constituirlos.

#### *—Las experiencias de las comunidades infantiles*

Son numerosas desde hace algunos decenios. Ferrière relata algunas experiencias de este tipo en su obra. *L'autonomie des écoliers dans les*

*communautés d'enfants*. Pero existen muchos ejemplos más. Los más célebres son las colonias Gorski y Dzerjinski, de Makarenko, y Shant-niketan, de Tagore. En la actualidad, Summerhill, animada por Neill. Recordemos, también, que el propio Pestalozzi había organizado una comunidad de niños en su casa, en Neuuhof.

Sería necesario hacer todo un estudio psicopedagógico de esas comunidades (descubrir sus valores constantes y revelar las implicancias psicosociológicas). Encontramos un esbozo de un estudio de este tipo en Makarenko: «L'éducation dans les collectivités d'enfants». Ella definiría las relaciones entre las necesidades de organización y las metas educativas. Pero esas relaciones constituyen las propias modalidades de la estructuración educativa del medio. Tres citas de Makarenko bastarán para mostrar la importancia esencial de este aporte. «No es el educador quien educa, sino el medio». «Extraer a un individuo, aislarlo, retirarlo de las relaciones, es algo totalmente imposible; es imposible imaginar la evolución de un individuo aislado, sólo es posible imaginar la evolución de las relaciones». «Sólo educando a la colectividad podemos esperar llegar a una forma de organización en la cual cada individuo sea el más disciplinado y el más libre a la vez».

#### *—Las cooperativas escolares*

Imaginadas por el Inspector Profit, han llegado a ser, gracias a la O.C.C.E., una realidad en numerosas clases y fueron prácticamente institucionalizadas por las Instrucciones oficiales del 15 de julio de 1963. R. Toraille da la siguiente definición de la cooperativa escolar: es «una sociedad de alumnos basada en el trabajo de sus miembros y que tiene por objeto desarrollar en ellos el sentido de las responsabilidades y de la solidaridad activa en vistas a formarlos para su papel de ciudadanos en una democracia libre. La cooperativa puede disponer de un comercio que practique actividades de carácter económico, pero esas actividades tienen un carácter secundario y el término de cooperativa no puede serles aplicado». La forma deseable es la clase





onstituida en cooperativa, en la cual, todas las actividades escolares encuentran su motivación en la vida de la cooperativa y en las tareas que los alumnos, aconsejados por el maestro, deciden realizar». («Coopération et coopératives scolaires», en *Revue de la coopération scolaire*, n° 123).

Hay, claro está, «múltiples tipos de cooperativas, correspondientes a las estructuras pedagógicas más diversas». R. Toraille las recuerda en el artículo señalado. Pero las nociones reunidas en la vida precedente, y que sirven de base a la cooperativa escolar, incluso edulcoradas, incluso en la cooperativa-almacén, la introducción de nuevas estructuras en la vida escolar.

#### — La pedagogía Freinet

El informe pedagógico «L'éducateur», publicado el 1° de junio de 1968, está dedicado al estudio de la cooperativa escolar en la pedagogía Freinet. Este último recuerda, en el informe referido, los vínculos directos que unen a la institución precedentemente definida y a su aporte personal, pues ambos son técnicas surgidas de una experiencia cotidiana en el magisterio. «La llegada del material de imprenta a una clase supone un cambio radical de orientación... cuando el maestro cuenta con ese material, ya no necesita explicar la cooperación; la cooperación es una necesidad». La cooperativa escolar es un elemento material esencial de la pedagogía Freinet, y otro tanto ocurre con la correspondencia interescolar, que fue ajustada y generalizada, pero que ya existía precedentemente.

Pero en realidad, el punto de partida de esta pedagogía es otro. Freinet lo define así: «Lejos de descender de algunos proyectos imaginarios o de teorías pedagógicas, nuestras técnicas ascienden exclusivamente de la base, del propio trabajo y de la vida de los niños en nuestras clases renovadas. Jamás diremos: «practique el método del texto libre», sino obtenga un material de imprenta y oriente entonces su educación hacia las actividades que ese instrumento permite realizar».

Para Freinet, la imprenta y sus complementos (mimeógrafo, copiadora, etc.) no son meros

procedimientos de trabajo manual, como tantos, sino el instrumento apto para una reestructuración completa de toda la realidad escolar. La cooperativa, las actividades libres, no son más que modalidades de esa nueva estructuración y no constituyen sus principios. Tendremos que analizar con más determinación las relaciones entre esa base instrumental de la pedagogía Freinet y la actitud educativa que subyace al «método del texto libre» porque, frecuentemente, aquella parece trabar el pleno florecimiento de esta. Tengamos en cuenta, por ahora, simplemente, el aporte fundamental de Freinet a los esfuerzos de estructuración educativa del medio.

#### — La psicoterapia institucional

La pedagogía institucional encontró en ella un catalizador y un vínculo. La psicoterapia institucional reunió, hasta darles un nombre, a todos aquellos aportes específicamente pedagógicos de estructuración educativa del medio y a los aportes psicológicos y psicosociológicos.

*La expresión «terapéutica institucional» se refiere a la forma de terapéutica de grupo que se establece con frecuencia, sin participación del médico, en los hospitales psiquiátricos, como consecuencia de la organización material y de las interacciones psicosociales de los enfermos entre sí y de los enfermos con el médico. Pero sólo se puede hablar de terapéutica a partir del momento en que la toma de conciencia del proceso desemboca, por la utilización de los datos de la práctica psicoanalítica, en el control médico de la institución hospitalaria y de la actividad terapéutica espontánea del personal enfermero. Tanto en pedagogía como en psicoterapia institucional, es necesario, en primer lugar, «tomar conciencia de la dialéctica que se establece entre la institución y los individuos que deben beneficiarse con ella».* (A. Vásquez y F. Oury).

Es, por lo tanto, una invitación a analizar, con los conceptos psicosociológicos y psicoanalíticos, las relaciones entre los educandos y ese medio, algunos de cuyos esfuerzos de estructuración educativa acabamos de estudiar.



Una obra como la de A. Vásquez y F. Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle* se ubica dentro de esa corriente de inspiración. Por otra parte, las cien primeras páginas han sido destinadas a la descripción del medio estructurado por las técnicas Freinet, y que, de acuerdo a la opinión de los autores, explica la evolución de los niños. Recién entonces analizan ese medio y los mecanismos psicosociológicos que pone en acción. Articulan este análisis en torno a tres nociones.

—*La primera es la de mediaciones: «La pedagogía institucional consiste en una puesta a prueba permanente, en una verificación educativa o terapéutica de las distintas mediaciones... su meta es crear sistemas de mediación».* (A. Vásquez y F. Oury). La imprenta, la cooperativa, todas las técnicas Freinet, son mediaciones, instituciones que movilizan individuos «con una finalidad» y, de esta manera, facilitan las comunicaciones. A. Vásquez y F. Oury citan la observación de J. Favez Boutonier: «La relación de dos personas no es, pues, realmente social, a menos que se organice algo a su alrededor, en un plan gestáltico».

—*La segunda es la de lugares:* las mediaciones, la organización material, están esencialmente destinadas a favorecer las interacciones psicosociales. Gracias a ella, la clase se transforma en el «lugar de existencia y de la palabra... donde se habla, pero, sobre todo, donde se es oído, recibido, acogido». (A. Vásquez y F. Oury). Para ellos, la clase se vuelve un lugar de intercambios y de comunicaciones. Es reconocido como un domicilio propio, porque a cada uno se le reconoce en su propia realidad. En las clases tradicionales no están permitidos ni los intercambios ni las comunicaciones verdaderas; ¿no significa esto que se les impide ser lugares de existencia?

—*Finalmente, la de identificación:* semejante estructuración permite que la clase se transforme en escenario de un «psicodrama permanente», en el que los niños se ponen a prueba y se definen continuamente, donde se regulan, de manera «más a menos automática», las identificaciones imaginarias, en función de una ley.

Vemos que esas identificaciones están vinculadas con funciones desempeñadas en algunas estructuras instituidas por el conjunto (por ejemplo, la imprenta). Esas estructuras soportan, al fin y al cabo, todo ese trabajo de renovación de las identificaciones. Y lo que hace progresar al individuo es, precisamente, la renovación de las identificaciones.

Como los propios autores lo hacen notar, el problema que plantea, en suma, esta corriente de inspiración de la pedagogía institucional, es el del modelo.

## 2. LA REFLEXIÓN SOBRE LAS ACTITUDES

Dicho problema del modelo vuelve a aparecer en el centro de los problemas planteados por la segunda gran corriente. Pero los puntos de partida son totalmente diferentes. Esta corriente se basa en una reflexión sobre las actitudes en el proceso educativo, que se halla implícita en toda una parte de la literatura pedagógica. Pero fue sistematizada por Rogers y por quienes se inspiraron en su pensamiento.

«Por actitud, debemos entender no un método de enseñanza propiamente dicho, sino un cierto estilo de relación con los demás y con el grupo» (Maisonneuve). Esta corriente insiste, pues, en la influencia determinante que tiene en el proceso educativo la relación que se establece, en particular en el plan efectivo, entre el educador y el educando, y entre el educador y el grupo. Pone en evidencia la dialéctica que existe entre la actitud de aquel y las actitudes de estos. Esta reflexión se centrará en torno al problema de la comunicación, de las formas de facilitarla, de los obstáculos que ella encuentra.

### *Actitudes y métodos de intervención*

Pero Pagès propone un análisis que considere interesante recordar aquí. Distingue, en toda intervención, ya sea terapéutica, psicosociológica o pedagógica, dos dimensiones: el modo y el nivel de intervención.

Este modo de intervención se reduce, según este autor, a tres actitudes fundamentales:

- el dejar hacer, que consiste en no intervenir
- la presión, que consiste en tratar de hacer prevalecer su propio punto de vista
- la facilitación, actitud que consiste en intervenir «únicamente para facilitar la manifestación del punto de vista del otro» y el desarrollo de la autonomía de su pensamiento.

Se trata de una observación clásica, demasiado clásica, tal vez, como para que de ella puedan sacarse todas las conclusiones necesarias.

El aporte original de M. Pagès consiste en distinguir dos niveles de intervención, el de la edificación de las estructuras y el de la información de sujeto o del grupo sobre sí mismo. «Hablabamos de actividades estructurantes cuando se participe directamente en la edificación de las estructuras mentales del interlocutor, cuando se le reemplace para estructurar su campo de experiencia, distinguiendo en él objetos, acontecimientos significativos, valores, objetivos, métodos... Por el contrario, nos encontraremos frente a actividades informativas siempre que estas estén orientadas hacia la información del sujeto sobre su propia actividad estructurante». En función de esas dos dimensiones de la intervención, llegamos al siguiente cuadro de doble entrada:

Modo Presión	Facilitación	Dejar hacer	
De la identificación de las estructuras	Autoritaria	Democrática	Dejar hacer
De la información del sujeto o del grupo sobre sí mismo	Directiva	No directiva	Dejar hacer

Este cuadro muestra claramente:

- que el método no directivo no es el de dejar hacer,
- que existe un peligro de confusión entre método no directivo y método directivo,
- que el método no directivo y el método democrático no son asimilables.

Es necesario definir con precisión todas estas importantes observaciones, y para ello debemos señalar, en primer lugar, en qué consiste el método no directivo.

#### *El método no directivo*

«Consiste en poner a una persona o un grupo en condiciones de dilucidar, y si es posible, de resolver por sí mismos, juntos, los problemas que encuentran, tanto a nivel de las tareas, como o nivel de los sentimientos mutuamente experimentados» (Maisonneuve). Tratará de facilitar la comunicación del grupo, o del cliente, o del educando consigo mismo. La calidad de esta comunicación favorecerá o trabará la dilucidación de los problemas encontrados y el proceso educativo. Este método se basa en las hipótesis de Rogers, que le sirven de hipótesis centrales. Por un lado, «la existencia de *feed-backs* reguladores espontáneos...», de una tendencia de la personalidad humana (y de los grupos) a informarse espontáneamente sobre su propio funcionamiento y a tener en cuenta esta información creciente en el sentido de una búsqueda más eficaz de sus fines» (M. Pagès). Por otra parte, «los estudiantes (los educandos) en contacto efectivo con la vida, desean aprender, quieren madurar, esperan controlar, desean crear» (Rogers). Las hipótesis se refieren, claro está, al conjunto de la teoría de Rogers sobre la personalidad.

Ellas sirven de base al principio central de este método de intervención: el principio de la solicitud. La relación educativa no está centrada en torno a los problemas y los deseos del maestro, sino en torno a los del educando y del grupo. La función del educador consiste en «per-



mitir que el estudiante se encuentre, a cada nivel, en contacto real con los problemas relativos a su existencia, de tal suerte que perciba los que desea resolver... El educador se pondrá personalmente a su disposición, junto con todos los medios que pueda ofrecer» (Rogers).

Pero este principio de la solicitud plantea problemas teóricos y prácticos de difícil solución. Roger escribe, por ejemplo: «Todos estos procedimientos (presentación de temas, discusiones, pueden ser utilizados si, explícita o implícitamente, los estudiantes lo desean». Pero Lapassade se pregunta: «¿Puede intervenir el pedagogo, sin que haya solicitud explícita del grupo?», y responde: «Esto es peligroso, pues el grupo enfrentado a problemas difíciles tiene una excesiva tendencia a remitirse a alguien más experimentado, para que éste tome las decisiones en su lugar, según una vieja costumbre, arraigada en los más profundo de la psicología de los interesados. A nuestro juicio, es indispensable que el pedagogo respete escrupulosamente el principio de la solicitud, es decir, que no intervenga antes de que el grupo haya llegado a un acuerdo para formular una solicitud explícita». En pedagogía, esto se traduce concretamente por la negativa de parte del maestro a «responder a solicitudes que buscan restituirlo a su antiguo estatuto».

Algunos autores consideran que esta regla del silencio, generador de angustia, es uno de los motores del proceso pedagógico. Para otros, no es más que «un medicamento cuyas indicaciones terapéuticas es necesario conocer» (Vásquez), ¿Cuál debe ser nuestra opinión? Creo junto con M. Pagés y Lobrot, que «ningún individuo puede liberarse de la angustia, de la dependencia, de la inercia, de las conductas alineadas, a menos que lleve estas actitudes a su extremo y realice, en cierto sentido, la experiencia integral de las mismas» El arraigo de las expectativas propias de una relación pedagógica tradicional parece necesario en una fase inicial de enfrentamiento de sus angustias por el educando y por el grupo.

Pero más que nunca, el pedagogo debe evitar todo dogmatismo. Porque negarse a respon-

der, alegando que no hay solicitud explícita o que proponer esquemas de organización es peligroso, también puede ser una manera de reintroducir la autoridad burocrática en la clase, y puede ser índice de una actitud defensiva del educador ante la solicitud. M. Pagès se interroga: «¿A qué preguntas se debe responder y a cuáles no?», y concluye: «Sólo un análisis concreto de la interacción entre el cliente y el terapeuta permitirá determinar qué actitud expresan los distintos métodos elegidos por el terapeuta». En el proceso educativo, la respuesta exigirá siempre el análisis casi instantáneo de la situación de conjunto. Esto supone, naturalmente, que el educador debe poseer una formación psicológica y psicosociológica suficiente, que le permita apreciar el contenido implícito de tal o cual frase, la dinámica de tal o cual situación de grupo, etc. Esto exige, también, un dominio psicológico sobre el que es necesario insistir, porque es la única garantía de la conformidad de la respuesta del educador con la actitud fundamental de facilitación.

Esta actitud, y el principio de la solicitud, tienen un significado psicosociológico profundo, porque ella implica una modificación radical de la relación de poder entre el maestro y el alumno. El término poder debe ser comprendido aquí en su sentido político, es decir: «Autoridad capaz de mover masas e individuos, cualquiera sea su grado de aceptación».

Porque el principio de la solicitud consiste o sólo en tomar como punto de partida los intereses de los educandos, sino también en permitirles asumir plenamente esos intereses individuales y de grupo. Esto implica una verdadera pedagogía de la decisión, que llevará al grupo en autogestión y al individuo a asumir sus opciones y sus iniciativas.

En la relación pedagógica concreta, el método no directivo requiere el cumplimiento de cuatro condiciones. Rogers las había formulado en un principio para el aprendizaje en psicoterapia. El mismo, y los autores que en él se han inspirado, consideraron, más tarde, que eran igualmente válidas para la pedagogía. Max Pagès las enuncia como sigue: es necesario que

- «el estudiante (y el grupo) sean puestos en contacto
- con los problemas. El principio es el mismo que el de los métodos activos.»
- «el educador sea congruente». «Debe ser exactamente lo que es, y no una fachada, un papel o una pretensión.» (Rogers)
- «el educador acepte y comprenda (en el sentido de comprensión enfática) las manifestaciones de los estudiantes y les dé pruebas de su comprensión.»
- la enseñanza pone a disposición de los estudiantes los recursos particulares de que dispone sobre el tema estudiado».

Numerosas obras, en particular la del A.R.I.P., «Pédagogie et psychologie des groupes», han dado precisiones sobre el método no directivo en pedagogía.

¿Qué es un método democrático? Me parece que hay una grave ambigüedad en los términos. En su «definición del papel del liderazgo democrático», Lippitt y White establecen: «En la medida de lo posible, las decisiones de orden general son sometidas al grupo, que las discute con la ayuda y la participación activa del líder adulto». Gracias a esta actitud de cooperación, «el maestro asocia su clase a sus opciones y a sus iniciativas». Todo parecería indicar que, de acuerdo a la clasificación de M. Pagès semejante método está más cercano del modo de intervención «presión» que del modo de facilitación. Más que un método democrático, Lippitt y White proponen, en realidad un método directivo. Sólo se busca facilitar la aceptación de las decisiones del maestro por parte de los alumnos.

Y, por otra parte, la actitud de facilitación (y no sólo el método no directivo) también se analiza en términos de poder. No son, ya las iniciativas y las opciones del educador, las del educando y del grupo las que se autoadministran así. Esta concepción es la única que permite superar las discusiones provocadas por la pedagogía de los intereses y evitar las contradicciones en las que ha caído frecuentemente.

Únicamente dentro del marco definido por una misma actitud de facilitación es posible dis-

tinguir a los métodos democráticos de los no directivos. Hemos visto que M. Pagès invoca el nivel de intervención: «En el primer caso se interviene activamente a nivel de las estructuras, indicando metas, métodos, etc., o pidiendo que se los proponga; en el segundo caso, no se interviene para nada en ese plano. Pero, en cualquiera de los dos, se manifiesta una actitud común, positiva, de confianza en el interlocutor, ya se trate de un individuo o de un grupo».

Estos niveles de intervención diferentes remiten, según el autor, a hipótesis divergentes. El método democrático engendra la hipótesis de que «no hay problemas de información o de comunicación del sujeto (grupo) consigo mismo»... «no hay mecanismos de defensa ni elementos efectivos profundos y ocultos», lo que contradice el método no directivo. En el conjunto de experiencias de una clase, el análisis no es tan sencillo. Porque el grupo-clase, a diferencia del grupo de diagnóstico, o de la recién terapéutica, no está centrado exclusivamente sobre sí mismo. La tarea es una de sus realidades constitutivas. El educador no puede negarse a intervenir a ese nivel y, aparentemente, sus actividades no pueden ser sólo «informativas». Pero, por otra parte, todas las experiencias y las investigaciones muestran que efectivamente existen trabas de orden afectivo para la comunicación. Se trata de las «tensiones emocionales vinculadas con aquellas relaciones (maestro-alumnos e intergrupales) que comprometen el clima y el trabajo del grupo. De tal suerte que la propia cooperación se ve finalmente condicionada por el esfuerzo de elucidación, único factor capaz de lograr la descarga de esas tensiones» (Maisonneuve).

Por lo tanto, parece haber una relación de complementación, un vaivén necesario entre los dos niveles de intervención, entre los métodos no directivos y democrático.

En realidad, se plantea un problema de vocabulario: Porque en una enseñanza de las llamadas no directiva, la intervención se ubica tanto al nivel de las «actividades estructurantes» como al nivel de las «actividades informativas». Corresponde, en realidad, a la actitud general



de facilitación. El rigor indispensable para el análisis nos obliga a adoptar la terminología de M. Pagès y a hablar de métodos autoritario, directivo, no directivo y democrático, y de una pedagogía que corresponda a la actitud general de facilitación. Esta pedagogía deberá, además, integrarse a una dimensión institucional, pero acabamos de esbozarla en una pedagogía de la decisión.

### 3. LOS APORTES DE LA DINÁMICA DE LOS GRUPOS

En el estudio de las dos corrientes precedentes, nos encontramos con el problema del grupo, mediación favorecida por la actitud del educador. Los estudios relativos a los fenómenos de grupo se han multiplicado desde hace unos veinte años bajo el nombre general de dinámica de los grupos. Aportan importantes informaciones a todo educador dispuesto a reconocer en su clase la realidad del grupo. Se podría pensar que no se trata de un aporte distinto sino integrado a las otras dos corrientes. Esto me parece particularmente inexacto.

Ciertamente, la integración de este aporte no puede ser negada. Se la puede reconocer, latente, en todas las pedagogías que buscan no trabajar la expresión dinámica de la vida creadora del grupo sino, por el contrario, basarse en ella.

Concebir la educación como un proceso, permite reconocer en la dinámica de los grupos y en la educación un mismo problema fundamental, el de las condiciones de facilitación del cambio y de las resistencias al cambio. Porque el problema no puede ser considerado como un problema entre tantos, dado que la teoría de la investigación-intervención impone el cambio como objetivo final de toda investigación en dinámica de grupo.

Podemos encontrar un ejemplo de ese aporte integrado en el estudio de la interacción entre los cambios en las actitudes individuales y los cambios en las actitudes de grupo, que Lewin viene realizando desde 1943, época de sus experiencias relativas a la modificación de los há-

bitos alimenticios. El autor compara los efectos respectivos de conferencias, informaciones individuales y discusiones de las que surge una decisión grupal. Confirma las ventajas indiscutibles de este último procedimiento. Debemos hacer notar que los otros dos son los procedimientos tradicionalmente utilizados en el proceso educativo. Lewin explica la eficacia superior del procedimiento de grupo por el grado de implicancia más elevado y por la reducción del temor a alejarse de las normas grupales (dado que estas evolucionan en forma simultánea a las del individuo).

Es un ejemplo de aporte fundamental, que toda pedagogía debe incorporar. Pero debemos ir más lejos, porque no sólo hay aporte pedagógico, sino, además, descubrimiento de una nueva relación pedagógica, como lo muestra el ejemplo de los grupos de diagnóstico. M. Lobrot recuerda su origen fortuito: «La idea original se presentó a la mente de algunos universitarios un día en que, habiéndose reunido aparte de los estudiantes, para hablar de ellos, estos hicieron irrupción en la sala de reunión y pidieron a sus profesores que les hicieran conocer su análisis. Los profesores se dieron cuenta, entonces, que era más útil para los estudiantes dejarlos trabajar solos, ayudándolos simplemente a funcionar en grupo, que tener con ellos la relación tradicional del curso magistral o de la reacción pedagógica».

Es cierto que M. Lobrot recuerda también la «desviación a partir de la intuición inicial» del grupo de diagnóstico «que se explica por la propia estructura de la sociedad estadounidense». Pero el carácter de compromiso y la deformación ideológica no impiden —todo lo contrario— volver a encontrar esa intuición inicial profunda del valor pedagógico del grupo en autogestión.

Sin embargo, lo que permite considerar a la dinámica de los grupos como una corriente distinta a las dos precedentes en la búsqueda de una pedagogía institucional no es dicha intuición inicial. Porque aceptar que un grupo adopte la autogestión revela, en el educador, un cuestionamiento de sí mismo y de su poder. Hay allí un nítida convergencia con la segunda corriente.

Es necesario recordar también que, además de las desviaciones históricas de la intuición fundamental, esta no constituye toda la dinámica de los grupos. Ya hemos observado (y esto es un ejemplo interesante) que lo que Lewin considera un «método democrático» y en el cual ve un ideal sociopolítico, es asimilable, más bien, a un método directivo.

Por otra parte, incluso sin referirse a esa intuición del grupo de diagnóstico, conviene observar, además, que los aportes de la dinámica de grupo sólo son imperfectamente incorporados (cuando no son rechazados) por los educadores, en particular por aquellos que se esfuerzan por estructurar educativamente el medio escolar.

Las razones de la distinción que, a mi juicio, es oportuno establecer son, pues, complejas, dado que la dinámica de grupo se vincula de manera distinta a las otras dos corrientes. Campo de investigación ampliamente autónomo, pero ubicado ideológicamente, encuentra en realidad su especificidad en lo que hasta ahora ha resistido parcialmente a la incorporación al campo escolar, dado que el contexto cultural e ideológico desarmó algunas de sus intuiciones fundamentales y la audacia de estas asustó a numerosos educadores.

Muchas obras han hecho una excelente presentación del campo de investigación y de los resultados obtenidos. No podríamos, de ninguna manera, sintetizar aquí esas obras. Es preferible remitir al lector a los trabajos de Anzieu o de Maisonneuve. Nos limitaremos, como lo hace J. Luft, a dar algunas precisiones sobre determinados problemas que la dinámica de los grupos plantea al profesor.

Sin embargo, es necesario que solucionemos, primero, un problema de vocabulario. ¿Debemos, como lo hace Maisonneuve, «distinguir un sentido amplio y un sentido restringido de la dinámica del grupo? «En su aceptación más amplia, engloba un vasto conjunto de trabajos dedicados a los grupos restringidos, pero que no se refieren, en su totalidad, a los conceptos y a los modelos lewinianos.» En el sentido más estricto, abarca los trabajos de los investigado-

res de inspiración dinamista. «Su carácter común consiste en considerar la vida de los grupos como la resultante de fuerza (o procesos) múltiples y cambiantes que se trata de identificar y, de ser posible, medir con precisión.» (Maisonneuve).

A nivel histórico y a nivel de la investigación, esta distinción es interesante. Pero en lo que nos concierne, no nos ocuparemos de ella y nos daremos por satisfechos con el sentido más amplio, tal como parece hacerlo, por otra parte, Anzieu. O sea, que, si bien a veces giraremos en torno a la «investigación de las relaciones dinámicas entre determinados elementos y determinadas configuraciones de conjuntos», es decir, que utilizaremos la teoría del campo, como lo hacen los «dinamistas», trataremos de incorporar, también, los aspectos de la corriente interaccionista, de la corriente psicoanalítica y de la llamada corriente sociométrica.

La dinámica de los grupos interesa al educador a doble título: por un lado, en el encuentro con la realidad de su clase, por otro, desde el punto de vista de su propia formación. J. Luft, al indicar las razones que, a su juicio, justifican «el aprendizaje de los grupos en laboratorio», destaca claramente esa relación dialéctica:

«Es aconsejable:

- Porque de esta manera se toma el tiempo necesario para explotar los factores susceptibles de influir sobre las motivaciones que llevan al profesor a aprender y a enseñar. En un grupo donde reina una atmósfera de tolerancia se hace posible dilucidar los móviles profundos...
- Para reconocer el desarrollo y el poder de las normas grupales... Las presiones tendentes a lograr la conformidad, y la hostilidad hacia quienes no cumplen con las normas grupales, mantienen un vínculo importante con el aprendizaje en el salón de clase.
- Para saber qué obstáculos personales y sociales pueden impedir el trabajo escolar... Para comprender esos climas predominantes, el profesor tiene interés en revivir dichas experiencias, pero, en esta oportunidad, en un



- grupo donde tales fenómenos puedan ser identificados, clarificados y comprendidos.
- Para distinguir el aspecto superficial de los grupos y su vida oculta, que no puede ser fácilmente visible, pero puede ser, sin embargo, de una gran importancia...
  - Para comprender mejor el valor de la auto-determinación en los grupos. A medida que una clase aprende a dirigirse a sí misma, a asumir crecientes responsabilidades, las motivaciones de los alumnos para aprender se hacen más verdaderas y fundamentales...
  - Para adquirir mayor conciencia de la variedad de las funciones del liderazgo. El profesor, en su condición de líder de una especie particular, debería comprender las diferentes clases de modelos de liderazgo —tales como funciones centralizadas o repartidas, liderazgo formal o informal, aparición de alumnos líderes y del liderazgo en los subgrupos— y el efecto que pueden tener estos modelos sobre su propio trabajo.
  - Para que comprenda su poder como líder... Al mismo tiempo, el profesor necesita comprender el poder que detenta el propio grupo...
  - Para aprender como evolucionan el estatuto y a función dentro del grupo en el salón de clase...»

La dinámica de los grupos nos proporciona, pues, una «suma creciente de conocimientos científicos sobre los principios del proceso grupal», tanto en lo que tiene que ver con la cohesión como en lo que se refiere a la locomoción, la decisión, las comunicaciones, la autoridad. Esta suma de conocimientos facilitará la «comunicación abierta y eficaz con la clase»: el profesor la necesita «para percibir claramente lo que ocurre en ella» (J. Luft).

«Cuando esta lucidez no existe (ni la comunicación, ni, tampoco, en consecuencia, la formación necesaria), somos testigos, con frecuencia, de la obligación en que se encuentran, tanto el profesor como los alumnos, de recurrir a métodos rígidos y autoritarios». En este caso, el aporte más original, aunque no exhaustivo de

la dinámica de grupo tal vez resida en las técnicas de formación de grupo. Pero la generalización de esas técnicas para todo trabajador social y la introducción de la «intuición inicial» del grupo de diagnóstico en el campo escolar, no son, por ahora, más que proyectos, frecuentemente considerados como no muy serios.

#### 4. LA PEDAGOGÍA INSTITUCIONAL

Ciertamente, tal vez hubiera sido deseable que estableciéramos una mayor distinción entre determinados aportes incorporados por estas tres grandes corrientes: el trabajo libre por grupo, de Cousinet, y el psicoanálisis, por ejemplo. Pero en lo que tiene que ver con este último, la importancia teórica y conceptual que le atribuyen A. Vásquez y F. Aury, la calidad de los trabajos de Bion, dan la pauta de la importancia de su contribución en la investigación de una pedagogía institucional.

Esta consiste en intentos de coordinación de los aportes de esas tres corrientes, inspirados ya sea por la psicología (M. Lobrot y G. Lapassade), ya sea por el tanteo experimental (A. Vásquez y F. Oury), y que no siempre desembocan en coordinaciones idénticas. Ese es el principal problema teórico que debemos enfrentar.

En lo que precede, hemos relevado dos importantes elementos de convergencia entre los aportes de la dinámica de grupo y los de la reflexión sobre las actitudes: convergencia positiva a nivel del grupo de diagnóstico, que introduce la no reacción a nivel del grupo, y convergencia negativa a nivel de una misma atenuación del principio de no reacción. La crítica de esta atenuación sirve de fundamento a Lobrot y Lapassade para la elaboración de una pedagogía institucional.

«Mucha más que una determinada técnica psicología, el grupo de diagnóstico es una aplicación, entre otras, del principio de no reacción. Por no reacción debemos entender la renuncia a su Poder que realiza la autoridad constituida o virtual, en un grupo, esto quiere decir que renuncia a imponer una coacción y se limi-



ta a ofrecer sus servicios, sus medios, sus capacidades, en el marco del funcionamiento elegido por el grupo». El punto de vista de Lobrot coincide, pues, con el de Rogers. Pero, junto con Lapassade, le hace una crítica importante: «en el rogerismo original, la no rección individual o social no cuestiona la rección estructural. En otras palabras: la autoformación no directiva no se basa en la autogestión de esa formación. Esa es su contradicción central.» (Lapassade). Es una crítica muy similar a la que debe hacerse al grupo de diagnóstico: «la autoformación, la autogestión pedagógica, la pedagogía institucional, implican una actividad instituyente de los educandos... La verdadera no rección supone que nos elevemos del nivel de los grupos al de las instituciones.» (Lapassade).

«La escuela nueva» y «la escuela moderna» también son posibles de crítica de este tenor institucional. Parece inexacto decir, con Lobrot, que «la dimensión institucional está tan ausente de la «Escuela nueva» como de la «Escuela moderna». La meta propuesta no es, explícitamente, la creación de nuevas instituciones en la clase, ni, tampoco, el cuestionamiento fundamental de la relación entre el maestro y el alumno». Esa es la meta verdadera de la pedagogía Freinet. Pero en la realidad escolar, las instituciones que ella construye se ven frecuentemente esclerosadas, casi burocratizadas, por maestros mal informados o insuficientemente preparados. De esta manera, se desvía a la pedagogía Freinet de su verdadera meta que es, efectivamente, la autogestión en la clase, como lo demuestran numerosos textos del propio fundador. No citaremos más que uno: «A través de la cooperación escolar, los estudiantes toman a su cargo, efectivamente, la organización de la actividad, del trabajo y de la vida de la escuela. Eso es lo que importa; lo único que importa.» Un maestro «Freinet», P. Yvin, ha publicado varios artículos sobre «la evolución de la pedagogía Freinet hacia la autogestión».

Dicha evolución, en la lógica de los principios de esa pedagogía, tiene, como ella, un significado eminentemente político: «La ideología totalitaria actúa sobre un complejo de inferiori-

dad de la gran masa que busca un maestro y un jefe. Nosotros, por nuestra parte, decimos: el hombre —y el niño— son capaces de organizar por sí mismos su vida y su trabajo, para el máximo beneficio colectivo». La dimensión política no puede ser olvidada en la obra de Freinet. Debe ser incorporada al pensamiento de Rogers. Ella exige que nos elevemos a nivel institucional.

Aparentemente, se produce aquí, entonces, una notable convergencia de las tres corrientes: «El proyecto fundamental de la dinámica grupal es la autogestión social» (Lapassade). El de la pedagogía Freinet: la autogestión pedagógica. Esta convergencia fundamental es posible gracias a un mismo análisis de la relación de poder y a la introducción de la no rección no sólo a nivel individual y grupal, sino también a nivel institucional.

La expresión «pedagogía institucional» destaca la afirmación de dicha orientación. «La ausencia de la dimensión institucional es una laguna grave... No se puede ignorar que las instituciones existen y tienen importancia. El hombre está determinado, en primer lugar, por la Sociedad en la cual vive, y sus fantasmas, sus sentimientos, sus angustias, surgen de ella.» (Lobrot).

Entre las dos fórmulas hay, pues, una relación de filiación. La pedagogía institucional logra su vialidad a través de la instauración de una nueva relación entre el maestro y el alumno.

¿Qué debemos entender por *autogestión pedagógica*? El principio consiste en dejar entre las manos de los alumnos todo lo que se les puede entregar, es decir, no la elaboración de los programas o el fallo de los exámenes, que no dependen del educador ni de sus alumnos, sino el conjunto de la vida, de las actividades y de la organización del trabajo dentro de ese marco. Los alumnos no sólo pueden trabajar o no, sino que, además, pueden decidir por sí mismos todo lo relativo a sus relaciones «aquí y ahora», a sus actividades comunes, a la organización del trabajo, a los objetivos que se proponen alcanzar. Son responsables, por lo tanto, de las instituciones de la clase; según los casos, pueden dejarlas en suspenso, o bien construirlas de acuerdo a



modelos tradicionales, o bien, aun, de acuerdo a nuevos modelos, etc.

¿Y qué es del educador en ese sistema? No ha sido excluido, ni se halla ausente, como en una pedagogía del dejar hacer, sino que interviene dentro de los límites y las modalidades establecidos por los alumnos... «El principio consiste en que se limita a responder cuando los alumnos se lo solicitan».

Es necesario, ahora, que definamos la función del educador, es decir, en realidad, que ordenemos los distintos aspectos precedentemente considerados. Lapassade escribe: «La intervención del pedagogo se estructura de acuerdo a tres niveles:

1. El de monitor de trainin-group, que practica actividades de «reflejo» o de análisis.
2. El de técnico de la organización.
3. El de científico o investigador que posee un saber y busca transmitirlo».

Esto merece un breve comentario.

Nivel 1: Este nivel corresponde a las «actividades informativas» de que habla M. Pagès.

Nivel 2: Makarenko ya decía: «Debemos enseñar a los educadores la ciencia de la organización de una colectividad», y A. Vásquez y F. Oury definen al educador como sigue: «Quien adquiere el dominio del medio que instituye con los niños... se vuelve técnico, especialista de una nueva ciencia de la organización de los medios educativos» (revista *Partisans*, n.º 39).

Nivel 3: Este nivel muestra claramente la falta de fundamento de la crítica tradicional según la cual la negación del Poder equivale a la negación de la desigualdad del saber. Esta última es un hecho, pero ninguna diferencia cuantitativa puede servir de fundamento a una diferencia cualitativa —cualquiera fuere su tipo— capaz de justificar una relación de Poder. Porque, una vez más, de lo que se ocupa la pedagogía institucional es, exactamente, de eso.

La hipótesis fundamental de esta orientación pedagógica es doble. En primer lugar, la insuficiencia de las instituciones que estructuran educativamente el medio, cuando su gestión, su

modificación o su supresión se hallan fuera del alcance de los educandos y de su poder de decisión. En segundo lugar, una nueva relación pedagógica que haga posible esa pedagogía de la decisión. Es necesario que el educador ponga en tela de juicio su propio Poder. Concretamente, esto exige, por un lado, que se niegue alimentar y satisfacer las expectativas de los educandos provenientes de una actitud de dependencia y, por lo tanto, que practique una suerte de «acción negativa» (lo que la vincula con el pensamiento de Rousseau) y por otro, como lo hacen notar Pagès y Lobrot, que renuncie al empleo de los medios coercitivos indispensables para el ejercicio del Poder (penitencias, etc.). Estas hipótesis suponen un reconocimiento del valor pedagógico de la angustia asumida por el individuo y por el grupo, y se vinculan, de esta manera, con los análisis precedentes.

Los elementos de convergencia ya reconocidos son importantes. Sin embargo, no considero posible, todavía, dar una definición de la pedagogía institucional. Las definiciones propuestas por Vásquez, Oury y Lobrot dan la pauta de las últimas dificultades de convergencia.

La pedagogía institucional es un conjunto de técnicas, organizaciones, métodos de trabajo, instituciones internas, surgidas de la praxis de clases activas. Este conjunto coloca a niños y a adultos en situaciones nuevas y diversas, que requieren —de parte de cada uno— compromiso personal, iniciativa, acción, continuidad.

La pedagogía institucional se define, pues, por un lado, por la vacancia del Poder en un grupo dado, y por otro, por la posibilidad que tiene el grupo de encontrar instituciones satisfactorias, mediante las iniciativas divergentes de los participantes.

Michel Lobrot insiste en una estricta no recepción inicial, es decir, en la no estructuración de la clase por parte del maestro. Por el contrario, la de A. Vásquez y F. Oury está estructurada desde el comienzo del año por las técnicas Freinet. Aparecen aquí las consecuencias de puntos de partida diferentes en el análisis.

Lobrot escribe: «El grupo, en vez de permanecer en un estado de composición estática,



como el grupo de diagnóstico, instituye (institución inicial) una dinámica que debe hacerlo atravesar diferentes estadios, modificarlo en su composición, en vistas a una verdadera institución. Podemos decir que, en este caso, las instituciones se suceden y se engendran unas a otras, en vez de mantenerse en la institución inicial definida exclusivamente por la no acción del grupo de diagnóstico. El problema de los grandes grupos consiste en crear instituciones que permitan la invención de otras instituciones, dado que las instituciones de elaboración preceden a las instituciones de trabajo».

¿No son, las técnicas Freinet, simultáneamente, instituciones iniciales de elaboración y de trabajo? ¿Son, acaso, instituciones *instituyentes*, a pesar de ser *instituidas*?

Se trata, a mi juicio, de un doble problema. Podemos aceptar que, a nivel de la enseñanza primaria, las técnicas Freinet sean instituciones iniciales virtuales, es decir, que sean propuestas por el educador como modos de funcionamiento y de trabajo posibles, sin que esto afecte la libertad de la clase de aceptarlas o de rechazarlas. Seguramente, el grupo las aceptará. Pero lo importante es que el educador, gracias a ese carácter de simple propuesta, afirme, desde un comienzo, incluso si en ese momento no se le cree, que está decidido a respetar íntegramente los principios que rigieron la elaboración de esas técnicas. Sólo su actitud ulterior puede mostrar si es propuestas corresponden a una actitud de presión, al ejercicio solapado del Poder, o a una actitud de facilitación y de negación de ese Poder. Naturalmente, la propuesta de técnica y de instituciones que implicaran la recuperación del ejercicio del Poder por parte del educador, no sería más que una simple hipocresía. Si se le respecta, el espíritu de apertura de la pedagogía Freinet permite creer que dicha concepción goza de validez.

El problema se plantea de otra manera a nivel de la enseñanza secundaria o superior, pero refiere, en realidad, a la misma necesidad: elaboración y construcción de instituciones abiertas, instituyentes, que faciliten y eduquen las capacidades de autoformación de los educan-

dos y de autogestión del grupo. Debemos observar que, a esos niveles, tales instituciones no existen. Probablemente, su elaboración depende del aprendizaje realizado por los educandos en enseñanza primaria, y, además, de una transformación total en la formación de los educadores. Es lícito pensar que, cuando esto se haya logrado, el antagonismo entre las instituciones iniciales, producidas por el grupo, desaparecerá.

Porque, ¿cuáles son las razones que nos permiten considerar necesario, en la actualidad, que el maestro proponga instituciones? P. Yvin escribe: «Al grupo corresponde decidir sobre sus condiciones de trabajo y de vida. El maestro propone diferentes modelos de organización, diferentes actividades, y los niños pueden elegir. La libertad supone la elección. Pero dicha elección no puede llevarse a cabo a comienzos de año: sólo se puede elegir lo que se conoce bien. Por lo tanto, es necesario que el grupo experimente tal modelo de organización, tal otra actividad, tal otra forma de trabajo, que tantee, que pueda reflexionar y comparar antes de decidir». Y aclara: «Ese fundamento pedagógico (constituido por el conjunto de las «técnicas Freinet») es la condición indispensable de una auténtica forma de auto-organización. De lo contrario, toda fórmula de este tipo no es más que un engaño y no puede aportar más que desilusiones.»<sup>1</sup> Cabe pensar que los elementos esenciales de un conocimiento técnico de los problemas de organización de la vida de la clase, de las actividades y del trabajo, deberían ser adquiridos al egresar de enseñanza primaria. No es lo que ocurre en la actualidad, pero no es de desear que esta situación permanezca incambiada.

Por otra parte, la presentación en *L'Éducateur*, de mayo de 1968, del libro de la A.R.I.P., «Pedagogie et psychologie des groupes» ubica claramente el otro aspecto del problema. En un comentario sobre el artículo de D. Le Bon, R. Favry escribe: «Puede darme cuenta del abismo existente entre la situación actual y una experiencia de ese tipo. Para hablar con total franqueza, si no conociese los trabajos de Freinet, y su método para superar poco a poco los obstáculos, quedaría aterrado por semejan-



tes perspectivas, porque incluso mediante prácticas e informaciones sobre la no acción, siempre hará falta tomar contacto con la clase, superar los obstáculos cotidianos y, en el actual estado de cosas, conocer a pocos colegas psicológicamente preparados para enfrentar esa aventura.» Lo que esto plantea es, claramente, el problema de la formación de los educadores. Y tampoco en este caso es de desear que la problemática siga siendo lo que es en la actualidad.

En realidad, todo el movimiento Freinet se ve enfrentado a un problema bastante similar. En la actualidad, frente a la pedagogía tradicional, y dentro de la nueva educación, pretende desempeñar un papel de vanguardia. En realidad, asume más bien una función de mediación, ejemplo de instituciones abiertas y que estimulan una búsqueda más sistemática de una pedagogía institucional. «Freinet dice, es cierto, 'que no debemos soltarnos las manos'... Pero, cómo avanzar sin soltarnos las manos? Precisamente,

las respuestas que ofrece la pedagogía Freinet se refieren a esa pregunta.» (Favry).

Pero esa función de mediación es asumida por una pedagogía Freinet teórica, deseosa de explorar y de explotar todas sus posibilidades de autogestión. Sabido es, lamentablemente, que, con frecuencia, la realidad es muy distinta, incluso en lo que concierne al propio Freinet (verbigracia, en su desacuerdo con el *Institut Parisien de l'Ecole Moderne*). De tal suerte que esa función sólo será reasumida mediante la incorporación, por parte de la Escuela Moderna, de los aportes de la Psicología y del psicoanálisis.

Incluso, en este caso, tal vez sea posible encarar para el movimiento Freinet otra función, distinta a la enunciada. Podría recuperar su condición de instrumento de investigación particularmente privilegiado. La esclerosis institucional y de organización es el problema que debe superar todo movimiento de investigación. Para la Escuela Moderna, ese momento ya ha llegado.

#### Nota de la lectura:

<sup>1</sup>. Société Binet-Simon, Pédagogie et psychosociologie, pág. 501, tomo II, 1968.

## LECTURA: EL PLAN DE TRABAJO\*

### PRESENTACIÓN

*En esta lectura se hace la explicación de una experiencia concreta de la planeación de las actividades a realizar en el salón de clases, desde la perspectiva de la pedagogía institucional.*

### EL PLAN DE TRABAJO

**R**esultó difícil elaborar, desde el primer día de clase, un plan de trabajo, una distribución anual del programa. Esto exigió tres días y nos permitió ver diferentes posibilidades de organización. En primer lugar, toda la clase se ocupó de ello, hojeando los índices de los libros de aritmética y de gramática a nuestra disposición. No tenía demasiado sentido, claro está, pero lo que los alumnos comprendieron fue que era largo y fastidioso: lo abandonaron rápidamente. Entonces, les pregunté: «¿Y si nos reuniéramos por grupos?». Lo intentamos. Pero no encontraron la manera de coordinar la investigación de los distintos grupos. Finalmente, les propuse elegir una comisión de responsables que recogiese el trabajo de los grupos y lo sintetizara. Así se hizo, y expusimos los resultados de ese trabajo.

Un plan era propuesto cada semana, y en él anotábamos los títulos de las lecciones (gramática y aritmética), así como los números de los ejercicios que debían figurar, obligatoriamente, en el cuaderno de trabajo —mínimo que todo el mundo podía superar sin un exceso de fatiga. Había, efectivamente, cuatro responsables, que se reunían conmigo el sábado, para elaborar el plan de trabajo de la semana siguiente, pero, en realidad, siempre esperaban mis propuestas y eran estas, en definitiva, las que resultaban ele-

gidas. Sin embargo, me las arreglé para llegar tarde a la reunión dos veces seguidas y encontré el plan ya establecido. Me mostré felizmente sorprendida: ¿lo había hecho por interés? ¿por que asumían el trabajo? ¿o bien, para liberarse de una tarea aburridora? A la reunión siguiente, ni bien llegué les pregunté: «Bien, ¿van a hacerlo ustedes solos ahora?... —Sí, muy bien»... Y los cuatro chicos se pusieron a dar vuelta las páginas y a saltar de lección en lección. Pero esto no pudo durar mucho tiempo: al cabo de quince días, había tal desfase entre las lecciones propuestas y las que por el conjunto de la clase había estudiado en realidad, que estábamos enfrentados a un hermoso desorden.

Finalmente, las aclaraciones que se pedían no correspondían para nada al plan propuesto para la semana. Fue claramente percibido que algunas nociones eran más difíciles de comprender y de aprender que otras; que no bastaba con escribir un nuevo título y volver la página de ejercicios para hacer realmente un trabajo. No fueron los cuatro responsables quienes reaccionaron ante esa dificultad, sino que el conjunto de la clase protestó y propuso que yo tomase, sola, la responsabilidad de proponer el plan de trabajo como lo hacía antes, es decir, después de haberme reunido con los responsables. Discutimos largamente. Les explicaba, en vano, que esa no era la solución, les hablaba de mi incapacidad para establecer esa distribución del trabajo y les proponía que cada uno estableciese, a partir de ese momento, su propio plan de trabajo. Nadie me contestó. Faltaban dos semanas para las vacaciones de Navidad, no era cuestión de detenerse en el camino —temor de no terminar mi tarea— y, de todas maneras, volvimos el sábado a la comedia de las reuniones con los responsables.

Pero era evidente que este no aportaba la distensión deseada.

Ya a partir de enero se produjo un cambio: fue necesario ver si el programa elegido para el primer trimestre había sido cumplido o no: no lo habíamos cumplido. Discutieron largamente, y luego decidieron establecer una lista de lo que era urgente repasar o aprender. Siguiendo

\* Georges B. Lapassade, "El plan de trabajo", en: *Autogestión pedagógica*. España, Gedisa, 1977. pp. 109-125.

las propuestas de la clase, expresadas en voz alta, establecimos dos listas, una para francés, otra para cálculo. Luego votamos las «urgencias» (se votaba por tantas «urgencias» como se quisiese). La lista era larga y los votos numerosos para muchas nociones: imposible hacerlo todo en una semana.

Un alumno propuso que eligiésemos, por una semana, dos títulos de aritmética y dos títulos de francés muy pedidos, y luego, un repaso elegido entre los que tuviesen menos votos. Subrayamos en rojo, siguiendo este principio, lo que debía ser visto en la semana, y nos propusimos subrayar con azul la semana siguiente, con verde la otra, etc. Al lado de los títulos, anotamos las páginas de los libros, los alumnos eligieron los números de los ejercicios y nos pusimos a trabajar.

Debo agregar que la clase también había decidido que yo hiciera clases de repaso y de ajuste y había establecido cuándo debía hacerlas. Por otra parte, esta discusión era retomada y aclarada todas las mañanas durante las «informaciones».

El trabajo así delimitado me parecía muy pesado y me preguntaba si podríamos terminar ese plan en los plazos previstos; tuvimos algunas aventuras: sólo tres alumnos terminaron su tarea. El sábado comprobamos que algo no funcionaba. Debo decir que había seguido estrictamente sus observaciones y que con un repaso diferente todos los días, los niños estaban saturados y yo también. Sin embargo, no vieron las causas de esta situación y no dijeron que el trabajo elegido era demasiado pesado. En su descarga, en lo que a este punto respecta, hago notar que para estudiar todo el programa impuesto a nuestra clase, se necesita, efectivamente, de dos a tres lecciones nuevas por semana. Y los niños lo habían calculado al comienzo del año. Llegó un momento en que es necesario aprender porcentajes, círculo, trapecio, subordinadas y forma pronominal refleja o no: es tan grande la suma de conocimiento que deben adquirir en tan poco tiempo que, finalmente, no aprenden nada.

Cada sábado, un trabajo escrito sobre temas de francés y aritmética vistos durante la semana nos permitía controlar los conocimientos adquiridos. Sin embargo, en el consejo de la clase

la utilidad de este trabajo fue discutida. Los niños pensaban que no les aportaba nada, y tenían la impresión de perder el tiempo. Había una verdadera animosidad contra ese trabajo que, sin duda, les recordaba demasiadas clases precedentes. De tal suerte que, a partir de enero, abandonamos esta práctica y la reemplazamos por pequeño trabajo muy breve, cotidiano, que corregíamos inmediatamente.

Sometidos todos los días a ese pequeño trabajo de control, los niños conocen la «temperatura» de la clase, porque al devolverles los ejercicios hago una crítica global del trabajo y, en vez de decir a cada uno si logró responder con éxito o no, me limito a destacar, a veces mediante datos estadísticos, que determinada noción ha sido comprendida por la mayoría, mientras que tal otra parece exigir un repaso urgente, etc. Es frecuentemente que se decida, entonces, la realización de trabajos suplementarios, que, por ejemplo, los alumnos me pidan una serie de ejercicios sobre el tema que no ha sido bien comprendido. La clase, globalmente, no puede conocer, así, exactamente, su nivel. Por otra parte, cada niño discute conmigo sobre su propio trabajo y le doy mi opinión sobre su «temperatura» respecto al conjunto y a él mismo en la marcha de su investigación. Esto me lleva a largas conversaciones con algunos, pero ya es otra cosa...

De tal suerte que, después de esa primera semana, se dieron cuenta que si bien habían trabajado mucho, era poco lo que habían aprendido. ¿Qué hacer?

- No cambiamos ni un punto del plan de trabajo. Seguimos así ocho días más.
- Que cada uno establezca un plan de trabajo personal.

Aprovecho la ocasión:

- Muy bien, ¿el lunes cada cual trae su plan de trabajo?

Silencio. ¿Es necesario votar? Alguien lo propone. Ya se ha cumplido el horario de clase. El consejo debe disolverse. ¿Qué ocurrirá?

Votamos. Quince, a favor. El resto en contra. Una crítica: «manga de cobardes». «Tuvieron miedo de tener que trabajar demasiado», etc. Nos separamos. Finalmente, nada ha sido decidido, pese al voto.

El lunes de mañana, después de las «informaciones» en las que nada se dice sobre el trabajo, un niño me trae su plan de trabajo personal para que se lo corrija: me explica lo que ha hecho. Varios hacen lo mismo —¡todos los que habían votado por «sí»! No digo nada. No hay ninguna protesta y todos, salvo uno o dos, se ponen a elaborar su plan de trabajo. Dos parejas se ponen a discutirlo en conjunto. Un solo equipo decide hacer lo mismo. Esto me sorprende un poco, pero debo aclarar que se plantea, al mismo tiempo, el problema del estatuto de los equipos en la clase. No puedo corregir, en un día, todos los cuadernos, pero todo el mundo trabaja. Algunos toman un cuaderno nuevo: ¿algo está por empezar? Trato de pasar inadvertida: no quisiera que mi actitud forzase una decisión. Nadie me habla de los repasos —¿cómo los decidirán ahora?. Espero.

Podría aclarar que todos los planes establecidos por los alumnos tienen en cuenta un balance que estaba afichado en la clase: aquel affiche en el que algunas nociones subrayadas en rojo indicaban la primera semana de trabajo.

La etapa siguiente no su cumple el sábado sino el martes. El lunes, la mayoría había vuelto a elaborar un plan y, por una vez al menos, había quedado terminado, salvo dos o tres excepciones. ¿Y los repasos? El martes, durante la «información», se plantea el problema: «¿Por qué no discutimos sobre el trabajo?» —«Debíamos hacerlo el sábado y no pasó nada» — «Pero sí, seguimos en eso» —«¿En, que seguimos? ¿Y los repasos?»

Las explicaciones se confunden:

— Es necesario volver a hablar, nadie está de acuerdo.

Anotamos las propuestas en el pizarrón. Son completas y bien definidas. He aquí lo que surge de ellas:

Cada cual hace el balance de su trabajo; en los equipos se ve si un mismo problema plantea dificultades a todos los miembros y la Sra. de Labat puede hacer el repaso en el equipo.

La Sra. de Labat hará repasos colectivos, después que se vote el tema. Las nociones que queden por ver, para una minoría, serán estudiadas en subgrupos con la maestra.

¡Estoy en todas partes! A título de ejemplo reproduzco aquí un fragmento del cuadro así establecido:

#### *Ajustes colectivos:*

El círculo, la tasa de un porcentaje, escalas, verbos impersonales, acuerdos del participio pasivo en la forma pronominal, análisis de la frase.

#### *En equipo:*

- Equipo 2: superficie del triángulo y del trapecio;
- Equipo 6: las proporciones...

#### *Subgrupos:*

- 2 alumnos: cálculo de una dimensión del rectángulo;
- 4 alumnos: el adverbio;
- 2 alumnos: los nombres colectivos.

Nada se decidió en cuanto a la duración de esta organización. Pero se ha acordado no perder la costumbre de hablar del plan de trabajo el sábado, con toda la clase, y, sobre todo, existe ahora la convicción de la necesidad de «saber» realmente antes de cambiar el programa de los repasos.

En realidad, esta organización es mucho más compleja de lo que puedo exponer aquí. Por ejemplo, cinco o seis alumnos trabajan ya con libros de sexto año y algunos han superado el programa establecido por la clase. Se trata de un equipo que rara vez se reúne en torno a una misma mesa, sino por grupos de dos o de tres: nunca los mismos y nunca en un mismo punto (espacial) de la clase. P. va a pedir una información a H., quien no la conoce, y entonces los dos se dirigen a R., o viceversa, pero todo esto sin



ninguna regularidad. En realidad, estos chicos deciden sobre su trabajo desde hace ya un cierto tiempo, sin mantener demasiadas consultas entre sí: si se consultasen tendrían una mayor tendencia a la organización, sobre todo desde el momento en que el resto de la clase establece por sí sola el plan de trabajo. Lo que hay de cierto es que fui yo quien hice que estos niños se reunieran, al comienzo, haciendo que se consultaran unos a otros sobre sus investigaciones comunes o respectivas y en las cuales tropezaban con dificultades. A estos niños —que no siempre son los mismos en gramática y en aritmética— recorro con frecuencia para ayudar a los náufragos. He notado que ayudan con gran placer a un alumno flojo, a un alumno que se encuentra realmente en dificultad, y vuelven a ocuparse de él, pero «abandonan» fácilmente —o, incluso, se niegan a trabajar con ellos— a los niños que consideran capaces de encontrar la solución por sí solos y que, por lo tanto, juzgan perezosos. (Uno de ellos me dijo una vez: «Es inútil, no hay nada que hacer, no entiende a propósito».) Así se logró llegar a formas de ayuda regular, para los más flojos, que demostraron ser bastante fructíferas.

Después de las vacaciones de febrero volvimos a encontrarnos, pues, con la organización que acabo de presentar y en nada la cambiamos, realmente, durante la primera semana. Se cumplía con el trabajo y, por momentos, el interés que provocaba me sorprendía. Así pasamos unos diez días, sin que se decidiera la realización de un repaso colectivo. Los subgrupos y, con frecuencia, los equipos eran los que más ayuda me pedían. Los ejercicios de control cotidianos provocaban discusiones, porque los temas que yo elegía no siempre eran conocidos por todos; sentían que se les iba a cuestionar. Y, efectivamente, durante la «información» se discutió sobre ellos. Había unanimidad para suprimirlos. Tras prolongados titubeos, los niños decidieron que esos trabajos escritos se realizaran nuevamente un día fijo, una vez por semana, pero de tarde, o al final de la jornada y no de mañana, para que no perturbasen el trabajo personal: por fin, decidieron también que ellos

mismos elegirían el tema del trabajo. Esa organización fue adoptada para ser puesta en práctica el viernes por la tarde. Y así se hizo. Pero, a mi juicio, el problema aún no ha sido definitivamente resuelto.

La organización del trabajo también fue discutida otra vez. Cada niño abocado a una tarea que él mismo había elegido y delimitado, a veces compartido con uno o dos más —trabajo que había asumido solo desde hacía ya tres semanas— cada niño, pues, tenía necesidad de decir lo que había hecho, necesidad de ver hasta dónde había llegado para sentirse más seguro o para acceder a una nueva etapa (?).

Este problema parecía ser especialmente importante en aritmética. Fue difícil resolverlo. El propuso que estableciésemos una nueva lista de las nociones por aprender de aquí al fin del trimestre. L. protestó: «No entiendo: dado que el trabajo ya ha sido elegido para cada uno, ¿por qué hacer una lista general? Cada cual tiene su libro.» J. Hizo notar que era necesario estar seguro de elegir bien el trabajo y de ir a lo esencial, y que, desde ese punto de vista, la lista podía ser de utilidad. ¿Pero cómo elegir? ¿Teniendo en cuenta el programa del año? Era imposible terminar con todo. Les hice notar que tal vez fuera mejor tomar en cuenta el programa del año próximo y asegurarse los conocimientos necesarios para acceder a ese programa en las mejores condiciones posibles. ¿Tomar un libro de sexto curso? ¿Pedir a la Sra. de Labat que se ocupe de ello? Decidieron, finalmente, dirigirse directamente a un profesor de sexto. Esta decisión despertó un gran entusiasmo, pero se dieron cuenta que presentaba algunos escollos. Tras numerosas discusiones, eligieron a tres delegados para que entrevistaran a un profesor del C.E.C. Una vez obtenido el visto bueno del Director, solicitaron una entrevista. También en esta oportunidad discutimos con calma y con seriedad, durante casi una hora. Visiblemente, los niños estaban satisfechos con las decisiones y era evidente, sobre todo, que tenían verdadera conciencia de haber «asumido» el trabajo.

¿Qué más decir? Hoy, 3 de marzo, estamos en eso. Espero el día de mañana, que traerá un



nuevo esclarecimiento o una nueva confusión a esta marcha de tanteo hacia un «deştete» pedagógico.

— Flashes de esta evolución a través de...:

### 1 — La «información» matinal

Con frecuencia, tenía la certeza que este intercambio al comienzo de la jornada y al comienzo de la tarde seguía siendo, a pesar de todo, muy superficial: otro juego más, en el que se esperaba que yo hablase. Si yo me callaba, la situación «decaía» o se transformaba en un gran desorden. Cuando digo que esperaban que yo hablase quiero decir que, en cierta forma, esperaban que yo «diese el tono». Por ejemplo: un día comuniqué una información deportiva y, a partir de ese momento, todos quisieron comunicar una información de ese tipo, hasta que un alumno protestó: «¡La Sra. de Labat dijo eso y entonces todos hacen lo mismo!» Los días siguientes desaparecieron las informaciones deportivas. Luego, más tarde, un anuncio: «En Inglaterra se disputa hoy otra etapa del torneo de las cinco naciones.» Los responsables del álbum tenían que anotarla. Lo mismo ocurrió con toda clase de temas. Sólo uno quedó sin comentarios: «Se habla de despidos masivos de obreros...». Sin embargo, noté la evolución de las informaciones que circulaban en esas conversaciones colectivas y, de esta manera, presentí y seguí (parcialmente) la corriente que se establecía en el grupo, las relaciones y los intercambios en el plano general. Pero en la actualidad, esta «información» toma un aspecto diferente: siempre se anuncia en ella todo lo que puede interesar a la clase o puede concernir a un responsable o, simplemente, lo que interesa a un alumno que piensa informar de ello a los demás, pero, sobre todo, se organiza, durante su transcurso, la jornada de trabajo. En particular, se analiza «mi» plan de trabajo, el momento en que haré el repaso colectivo, por ejemplo, o la hora en que discutiré con tal subgrupo sobre el adverbio, o sobre otro tema. Esto no ocupa todo el tiempo, pero

es el momento más sereno, el que no provoca ninguna rivalidad, ninguna pasión; es el momento del intercambio, de la conversación entre amigos que han elegido y han aceptado la responsabilidad de una tarea que ya no se cuestiona. Esta información se transforma en organización, cuestionamiento diario del trabajo. He dado ejemplos que podrían hacer creer que sólo organizamos la aritmética y la gramática: no es así; cada cual anuncia lo que se propone hacer y que le exige, por ejemplo, ocupar tal mesa o tal rincón de la clase en un momento dado. Recordamos qué equipos deben ocuparse de la impresión del diario ese día; también hacemos la crítica de la jornada anterior. Hay dos tiempos en esta «información»: el de la estructuración de la jornada venidera y el de las informaciones generales: aporte del exterior, contactos con la vida del mundo que llevan a veces a la organización de un equipo de investigación sobre un tema que parece interesar a varios. (Aclaro que, en ese caso, la discusión de la formación y de la estructura de ese equipo es postergada hasta el próximo Consejo de Clase).

Estas conversaciones están ya integradas a la vida de la clase.

### 2 — La organización material de la clase

El nuevo salón de clase que habían puesto a mi disposición era más pequeño de los precedentes. Y ocurre que me ahogo en los salones pequeños y me sentía muy a disgusto en ese, mal iluminado y ya bastante viejo. Tres armarios derrengados e inmersos, una tarima de hormigón al pie del pizarrón y otra, debajo de mi escritorio, dos mesitas ordinarias y veinte pupitres para los alumnos. Debajo de los vidrios del corredor, una triple hilera de cajones, que ponían los libros de la biblioteca y diferentes materiales a disposición de todo el mundo. Luego, traté de convencer al Director de que se llevara dos de los armarios: en octubre, se llevó uno. También —y ya en la primera semana de clase— habíamos dispuesto las mesas de trabajo por grupos de tres, en equipo, habíamos utilizado las dos mesitas ordinarias para los copia-

dores y el material de imprenta y, finalmente, habíamos reacondicionado una vieja mesa de la cantina escolar con ocho sillas independientes, para los trabajos de álbum, de dibujo y para las experiencias que exigen una mayor superficie de trabajo.

El equipo de organización material de la clase se había constituido ya, poco antes de las fiestas navideñas, cuando el segundo armario fue definitivamente colocado en un salón de ciencias del C.E.G. Liberaba un lugar apreciable y era oportuno modificar la disposición de los equipos y de las mesas de trabajo. El equipo responsable había trabajado lo mejor posible, aparentemente, pero la clase seguía teniendo un aspecto disperso, desordenado, que me desesperaba. Hago notar que no lograba «ver» cómo organizar realmente ese salón y volverlo agradable, porque confieso que, de haber tenido una solución, difícilmente me habría contenido de intervenir en los cambios y en la difícil búsqueda del equipo de organización material.

Pero hace una semana, dicho equipo anunció que entre las cuatro y media y las cinco de la tarde iban a hacer una «mudanza total» y que era necesario que los cajones estuvieran bien ordenados para evitar pérdidas, etc. Ocupada por la atención a padres de alumnos no regresé en seguida a la clase, pero una empleada de servicio vino a advertirme: «Están cambiando todo de lugar, son ocho, el corredor está lleno de cosas...» Pues bien, el cambio algo tenía de milagroso, al menos en mi opinión: cuando culminaron los desplazamientos, nuestra clase parecía más grande, más clara, más confortable y, sobre todo, más ordenada, más serena a la mirada, pese a las pilas de papeles, a los copiadores apiladores sobre mesas minúsculas... No había previsto el éxito de semejante realización en el marco en que nos encontrábamos. Responde tan bien, por otra parte, a las necesidades de los chicos, que sus desplazamientos, pese al escaso lugar, se realizan sin choque, casi con una cierta armonía.

### 3 — Las responsabilidades

A principio de año pedí a cada responsable que definiera claramente su tarea. Todo el mundo

—o casi todo el mundo— había pegado, pues, en la pared una etiqueta con su identificación y sus responsabilidades. (En algunos casos, tuve que insistir.) Sin embargo, poco a poco, esas etiquetas se habían estropeado, se habían roto a causa del poco cuidado o... habían desaparecido: cuando las responsabilidades habían pasado de uno a otro (previa discusión en el Consejo o decisión durante la «información») quienes habían cambiado querían volver a definir su papel, pero esto quedaba, a veces, nada más que en la intención. Esas definiciones habían caído al pozo del olvido y las otras, las incambiadas, que aún permanecían en la pared, parecían vestigios de un pasado remoto. Naturalmente, los responsables cumplían con sus tareas y la clase parecía satisfecha. Un día lo hice notar y pedí explicaciones: no hubo respuesta o, más bien, hubo tantas que fue imposible obtener un esclarecimiento. Pero ocurre que ayer (13/2) sin que nada hubiese sido dicho en muchos meses a este respecto (yo también lo había olvidado), dos alumnos me trajeron, escrita a máquina en una ficha de cartulina, la definición de su responsabilidad. Hoy de mañana, otros tres. Avisaron al equipo responsable de la organización material de la clase y vinieron a pedirme consejo sobre el lugar donde convendría exponer las nuevas definiciones de responsabilidad. Estamos buscando una solución.

Mientras que los equipos buscan una forma de existencia (iba a decir, de sobrevivir), mientras que en el trabajo cada niño adquiere una cierta independencia, las instituciones en las que se basa el grupo ya nos son consideradas «obligatorias», sino que se las vuelve a descubrir porque se las necesita. En el «Consejo de clase» se ha producido, muy notoriamente, la misma transformación.

### 4 — El vaivén de los niños

a) Para el «Consejo de clase» disponíamos las mesas en círculo, en la medida tolerada por semejantes monumentos. Tales mudanzas eran épicas, y yo me las ingeniaba para que no frac-

aran, pues era necesario no cansar demasiado a los alumnos y, además, porque estaba convenida de la necesidad de que todos nos viéramos para que habláramos mejor y contribuyésemos al buen funcionamiento del Consejo. Pero un día, hace poco, cuando el presidente y el secretario anunciaron que el Consejo iba a sesionar, la clase experimentó un impulso general que la llevó a reunirse en torno a los responsables: estos, como era costumbre, estaban instalados ante una pizarra, sobre la tarima. Sin estar a lado en un círculo, estábamos juntos, reunidos, y el Consejo se desarrolló muy bien. Sin necesidad de ninguna explicación, del voto de ninguna decisión, esta situación se ha transformado en una costumbre con fuerza de ley: para el Consejo nos reunimos en torno a los dos responsables de la sesión, y discutimos sobre la clase con la clase.

b) Durante la sesión matinal, resultaba difícil para los alumnos hacer algo más que el plan de trabajo o una tarea exigida por la vida del grupo. Si alguno tomaba un álbum personal, o un libro de la biblioteca, o cualquier otra cosa, siempre aparecía algún compañero para recordarle que aún no había terminado el plan de trabajo; esto solía provocar problemas, pese a mis intervenciones liberales. ¿A qué se debía esto? ¿Al respeto por la división del tiempo de trabajo que habíamos acordado juntos al comienzo del año y que habíamos colgado en un gran panel, a la vista de todos? (Señalo que, por lo general, respetábamos ese acuerdo que, a mí, me parecía necesario para asegurar una cierta armonía, un equilibrio en el ritmo de trabajo del grupo.) ¿O bien actuaban así por que el trabajo seguía siendo esa obligación terriblemente apremiante, pese a la libre elección, por parte de cada alumno, de su tarea personal? Ahora, se decide realizar los «repasos» tanto de mañana como de tarde e, incluso, una vez terminada la jornada de trabajo. Ya en la sesión matinal algunos se ocupan del álbum o de lecturas personales sin que esto provoque observaciones, y la clase está más serena, menos ruidosa y muchos más activa. Por otra parte, esta nueva forma de existencia de la clase contribuyó a que las informaciones tomaran tanta importancia y se volvieran

indispensables para la estructuración de la jornada. La división del tiempo de trabajo —que es la respiración de la clase— es organizada así cada día: esto me resulta realmente útil para prevenir la fatiga, la depresión, el interés o el buen estado de ánimo de los alumnos y ayudarlos con mayor eficacia en el desarrollo de sus posibilidades.

### 5. Los «repasos»

Tal vez sea necesario que explique un poco a qué llamo «repasso». Es extremadamente difícil lograr que los chicos abandonen la tradicional expectativa de la lección magistral sobre lo que luego se realizan ejercicios de aplicación. Cuando hablan entre ellos, es muy frecuente oírlos decir, al comienzo del año: «Eso no lo hemos aprendido aún». Y esa respuesta impide, indiscutiblemente, que se vuelva la página. Les cuesta muchísimo comprender que es más útil hablar de algo conocido o que, por lo menos, se ha tratado de comprender, que escuchar (o no), en actitud más o menos pasiva, una demostración que no se vincula con ninguna investigación o experiencia personal previas. Y otorgo la mayor importancia al hecho de no hablar al conjunto de la clase más que sobre los puntos que figuran en el plan de trabajo desde hace ya un cierto tiempo. Las demostraciones magistrales son llamadas «repasos» o «ajustes» (también espero la solicitud de dichas explicaciones colectivas). Evidentemente, me encuentro sola frente a la clase, los interrogo, trato de hacer participar al mayor número posible de alumnos, tomo ejemplos, en la medida de lo posible, en la propia vida del grupo, o simplemente, en la vida cotidiana... se trata de una técnica bien conocida! sin embargo, siempre me siento bastante molesta por esa toma de poder a la que me llevan los alumnos, que se inquietan de verdad cuando les niego demasiado rápidamente mis «explicaciones sin réplica». La resistencia de los alumnos a esa independización es enorme y plantea numerosas dificultades y precisamente, dada mi posición intransigente desde el



comienzo del año, este punto sirve como elemento centralizador de todos los ataques de los chicos. Aprender, tratar de entender, realizar una investigación personal antes del «repaso» es uno de los primeros objetivos que les fijo. Pese a todo, terminan por aceptarlo ¿Cómo? Por una especie de estadio intermedio que, a veces, me complica mucho el trabajo: tengo que ir de un banco a otro, dar explicaciones individuales, ayudar a cada uno en una investigación personal acorde con sus posibilidades, y hacer luego la síntesis colectiva de la noción que todos han visto ya. Mis explicaciones llegan cuando ya he enviado al alumno a consultar su libro de texto, sus libros en general, o a algún compañero que ya ha entendido, o bien cuando yo misma le he dado ya alguna explicación individual. Pero esto no impide que el «repaso» sea siempre bastante tradicional, incluso en ese estadio.

Cuando los alumnos logran decidir individualmente el plan de trabajo de cada cual, tanto el tema del «repaso» como la oportunidad en que será hecho son decididos por ellos. Es posible que entonces ese momento del trabajo colectivo en el que vuelvo a tomar el poder sea sentido como una necesidad: sea como fuere, todos lo aceptan y lo siguen con atención. Agregaré que siempre presento esas demostraciones como si fueran «recetas útiles», si se quiere, y jamás repito lo que pueden leer en los libros de texto. Poco a poco puedo invitar a los chicos a pasar al frente para dar explicaciones a los demás compañeros, sin que esto sea vivido, por ellos, como una «sanción».

Pero no basta con cambiar el nombre, la oportunidad, la forma de elección y de interrogación de estos repastos a la vida de la clase. La actitud pasiva de los alumnos, la vieja costumbre de portarse bien —sin escuchar y sin pensar— tiene siempre a resurgir y se manifiesta con gran rapidez. Estoy convencida que es necesario cambiar la propia forma de estas demostraciones; todos los años trato de resolver este problema, de distintas maneras, dado que las solicitudes y las posibilidades de los chicos no son siempre idénticas y que yo misma, por mi parte, no siempre estoy preparada para esa entrega.

Puedo exponer, sin embargo, cómo procedemos en la actualidad. Los alumnos se reúnen por pequeños grupos y analizan los aspectos del tema elegido para el repaso que aún les plantean dificultades. En cada grupo, un relator me dicta las preguntas relativas a esas dificultades y yo las anoto en el pizarrón, las agrupo, las numero de acuerdo al orden que me parece más lógico para las explicaciones futuras. Luego, y punto por punto, los alumnos que creen haber comprendido dan las explicaciones necesarias a los demás compañeros; o bien completan una explicación anterior o señalan las razones de su desacuerdo con quien les ha precedido y dan una nueva explicación; el resto de la clase, los interrumpe cuando desea hacer alguna intervención. Mientras tanto, yo me mantengo siempre al frente de la clase, junto al pizarrón, dibujo las figuras si se trata de un problema de geometría, por ejemplo, pero no intervengo, salvo para aclarar una definición —nunca para proponerla— o para coordinar los aportes de los alumnos. Al final de la sesión, establezco una síntesis; si hay lagunas, me limito a señalarlas para que se vuelva sobre ellas en otra oportunidad, pero nunca doy explicaciones sobre su contenido. Mientras dura el «repaso», ningún alumno recurre al libro de texto para encontrar la fórmula buscada; las preguntas planteadas por cada uno permiten captar mejor las dificultades que le provoca una determinada noción del programa. El interés y la participación de los alumnos son totales. Si bien todos hablan, todos se «oyen», no se produce el menor desorden ni el menor escándalo. Los alumnos han llegado a pensar, incluso, que tal vez sea preferible reunir a los grupos de discusión y establecer la lista de las preguntas el día previo al del repaso, para poder estudiar, con antelación, las respuestas posibles y realizar las investigaciones necesarias. Me temo empero, que algunos podrían utilizar esta situación para presentar sus propias clases magistrales, aunque no dudo que semejante actitud sería rápidamente criticada por toda clase. Espero que, de ahora en adelante, nunca más tendré que enfrentar la ingrata tarea de explicar magistralmente una lección, sola, al frente de la clase, junto al pizarrón.

Hubiera sido necesario analizar, paralelamente, la evolución de las instituciones, desde el momento en que son propuestas hasta el momento en que el grupo vuelve a descubrirlas, pasando por el de su rechazo. Las modificaciones de las leyes que, elegidas y votadas al comienzo del año, eran vividas como una regla de juego a la que se plegaban más o menos, regla apremiante y sentida, tal vez, como un elemento no tan necesario para la vida del gru-

po. ¡Cuántos niños alzaban los hombros cuando esas leyes les eran recordadas! ¡Cuántas dificultades para que las respetaran y para lograr una opinión unánime sobre cada una de ellas sin que, por ello, el grupo fuese más o menos manejado por alguno de sus miembros! Sin embargo, en la actualidad, las leyes que el grupo respeta me parecen tanto más exigentes cuanto que no han sido registradas en ningún documento...



### TEMA 3. Planeación, comunicación y evaluación: el trabajo docente y la cotidianidad

#### LECTURA: EL SIGNIFICADO DE LAS ESTRATEGIAS DOCENTES\*

#### PRESENTACIÓN

*En esta lectura se analizan las características primordiales de las estrategias docentes, que le sirven al maestro para manejar las situaciones cotidianas.*

#### EL SIGNIFICADO DE LAS ESTRATEGIAS DOCENTES

El maestro constituye un eje clave en el aparato que conecta las características estructurales de la sociedad con las formas de interacción dentro del aula, aparato que tiende a reproducir aquellas disposiciones estructurales. Al enfrentarse con la sociedad en sus formas institucionales que se presentan como una serie de problemas continuos y desconcertantes, el maestro se encuentra con el reto importante, aunque con frecuencia no percibido como tal, de idear y poner en práctica, creativa y constructivamente, una serie de estrategias que le harán la vida posible, soportable y hasta gratificante, como educador.

De manera resumida, las características primordiales de estas estrategias, que le sirven al maestro para manejar las situaciones cotidianas<sup>1</sup>, pueden especificarse de la siguiente forma:

...Estas estrategias son el producto de una actividad constructiva y creativa por parte del maes-

\* Andy Hargreaves. "El significado de las estrategias docentes", en: *La atención del niño preescolar entre la política educativa y la complejidad de la práctica*. Antología. Margarita Arroyo —coordinadora—. México, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C., 1995. pp. 139-144.

tro. El concepto de estrategia refuerza la idea de que el maestro responde a las exigencias de su mundo, no de manera "irreflexiva" como las ratas de laboratorio de Skinner,... sino como sujeto que crea relaciones significativas. Como consecuencia, el uso del concepto de estrategia implica el conocimiento de la cualidad humana esencial del hombre, como ser consciente que es. Este punto importante no siempre ha sido apreciado por aquéllos que observan y documentan el mundo cotidiano de la escuela...

...Al apreciar que se trata de estrategias utilizadas para manejar situaciones, queda claro, sin embargo, que existen límites a la variedad de estilos o actitudes que los maestros pueden adoptar en el aula. Las actitudes que el maestro adopta y mantiene vigentes son solamente aquellas que le permiten manejar esas situaciones con éxito. Las estrategias que se usan para manejar situaciones son no solamente constructivas, sino también adaptativas. Son soluciones creativas a los problemas cotidianos recurrentes. Mientras mejor "funcionen" estas soluciones, más pronto se convierten en algo instituido, rutinario y, en consecuencia, abiertamente aceptado como un hecho, no sólo como una versión posible de la enseñanza, sino como la enseñanza misma. Es en este momento en que las estrategias se aceptan, institucional y profesionalmente, como formas pedagógicas legítimas, de manera que resisten las nuevas innovaciones que surgen constantemente. La persistencia de la "repetición en clase", frente a las presiones de la reforma educativa progresista, es un ejemplo de este proceso...

...El concepto de estrategias se convierte en un concepto radical sólo cuando se replantea la pregunta de cuáles son aquellas situaciones que los maestros tienen que enfrentar y saber manejar. Este punto implica reconocer que las condiciones de trabajo, como son el tamaño de los grupos, las limitaciones del plantel o los problemas de la enseñanza en las escuelas de los barrios marginados, constituyen la expresión

institucional inmediata de fuerzas históricas y de estructuras sociales más amplias, aspectos que también requieren investigación y análisis...

Las condiciones sociales<sup>2</sup> son mediadas institucionalmente. En otras palabras, la misma condicionante social se expresará de manera diferente en las diversas instituciones educativas, según factores tales como la edad de los alumnos y sus antecedentes de clase. Por ejemplo, mientras más lejos se encuentre un grupo de niños del punto formal de los exámenes de selección para el siguiente nivel (que cada vez se ha retardado más en la sociedad británica), menos específicos son los conocimientos exigidos a los niños y más difuso es el criterio del rendimiento escolar...

...La noción de mediaciones institucionales impide que el concepto de estrategias se emplee de una manera demasiado simplista. Permite tender un puente entre las características de la sociedad y los problemas del salón de clase, sin reducir los planteamientos acerca de la estructura social a planteamientos acerca de la interacción en el aula. El requisito mínimo es que la interacción maestro-alumnos pueda y deba explicarse dentro de esta estructura. Es más, la creación de tal puente en la explicación permite entender que los estilos de enseñanza son la respuesta, si bien una respuesta creativa y personal, a una serie de condiciones institucionales y sociales. En consecuencia, es poco probable que los maestros hagan caso de las consignas, por ejemplo, de cambiar su estilo docente o de evitar el mantener simplemente "ocupados" a los alumnos, a menos que se consideren las *razones* por las que los maestros recurren a tales prácticas y las *presiones* que los obligan a ello...

La eficacia de estas estrategias (y, por lo tanto, las bases para su institucionalización) se constata en última instancia por medio de la "experiencia" del maestro. Esta experiencia no se debe considerar la base de un criterio superior, ni tampoco una fuerza que obstaculiza las decisiones... Más bien, dado un ambiente altamente condicionado en el que existen pocas oportunidades para la reflexión individual o colectiva, la experiencia se debe considerar como un mecanismo

ordenador necesario para proceder en forma rutinaria, y a la vez responsable, dentro de la situación de trabajo. Es la "experiencia" la que le dice al maestro qué estilos particulares de enseñanza han resultado ser "efectivos" para lograr las metas institucionales... Pero rara vez se traduce este problema en un cuestionamiento de las metas mismas de la "eficacia"... Es por eso que el uso de la "experiencia" como la categoría ordenadora dominante del pensamiento del maestro y de su forma cotidiana de actuar, asegura que las estrategias que utiliza sean esencialmente adaptativas y que su institucionalización fomente más la perpetuación de estructuras que su transformación.

Partiendo del punto anterior, se debe enfatizar que, a pesar de que estas estrategias son constructivas y creativas, se basan en una serie de supuestos aceptados tácitamente y tomadas como evidentes, acerca de la enseñanza, los niños y el aprendizaje. Estos supuestos, por ejemplo sobre... la deficiencia del medio y de los hogares de los niños de familias obreras, o bien sobre la supuesta distribución natural jerárquica de aptitudes, etc., constituyen una gama de ideas aceptadas de antemano, tomadas como *la* realidad. Con estas ideas se constituye, y se valida la "experiencia", siempre y cuando proporcionen una interpretación plausible de la práctica cotidiana. Estos supuestos también sirven como parámetros dentro de los cuales se construyen las estrategias para manejar las situaciones de clase. Además, son características constitutivas de la hegemonía social dominante que acentúa el individualismo, el gradualismo, el equilibrio razonable y la supuesta benevolencia del Estado...

El eje fundamental que haría posible una modificación radical y una humanización de nuestras estructuras sociales y educativas, es aquel que vincula la "experiencia" del maestro con las condiciones estructurales de su trabajo... Cambios de esa magnitud exigen el involucramiento activo de maestros en particular, y de la población en general, en la crítica colectiva de las prácticas, de la organización estructural y de las metas institucionales existentes... Más aún, la posibilidad de cambio depende de la



provisión de condiciones institucionales bajo las cuales podría realizarse e integrarse a la práctica cotidiana tal crítica colectiva.

Paradójicamente, esto requiere el cumplimiento de ciertas reformas "graduales", tales

como tener grupos más pequeños y más tiempo libre, de tal manera que pudiera generarse una integración significativa de teoría y práctica y una reconstrucción de la "experiencia" del maestro en un sentido radical...

#### Notas de la lectura:

<sup>1</sup> En inglés el término es "coping strategies", difícilmente traducible con igual economía al español. (Nota de E.R.)

<sup>2</sup> El autor se ha referido a condicionantes como las contradicciones entre una ideología

educativa liberal igualitaria y una estructura social clasista selectiva, las restricciones materiales de los planteles escolares y la influencia de las sucesivas ideologías educativas. (Nota de E.R.)



**LECTURA:  
¿QUÉ OBTIENE EL MAESTRO DE  
LA EXPERIENCIA?\***

**PRESENTACIÓN**

*En esta lectura se hace referencia a que los maestros aun actualmente aprenden a enseñar, enseñando. Se hace la clara distinción entre los maestros con experiencia docente y los principiantes...*

**¿QUÉ OBTIENE EL MAESTRO DE  
LA EXPERIENCIA?**

**N**o es con el fin de desacreditar la formación docente que señalamos el hecho de que los maestros aun actualmente aprenden a enseñar, enseñando. El maestro obtiene algo de la experiencia que no está incluido en sus cursos "pro-

fesionales", un algo que es difícil meter entre las portadas de un libro u organizar para exponer en clase. Ese algo inasible es cierta intuición social. Lo que el maestro obtiene de la experiencia es una comprensión de la situación social del aula, y una adaptación de su personalidad a las necesidades de ese ambiente. Es por esa razón que los maestros con experiencia son más sabios que los principiantes. Es esto lo que debemos tratar de incluir en el régimen formativo de aquellos que aspiran a ser maestros.

El docente obtiene a partir de la experiencia una sensibilidad general empírica, hacia los procesos de interacción personal en la escuela. No nos engañemos, lo más importante que sucede en la escuela es el resultado de la interacción entre personas. Los niños y los maestros no son inteligencias descarnadas o máquinas de enseñanza y de aprendizaje, son seres humanos completos entrelazados en un complejo laberinto de interconexiones sociales. La escuela es un mundo social porque son seres humanos quienes lo habitan...

\* Willard Waller. "¿Qué obtiene el maestro de la experiencia?", en: *La atención del niño preescolar entre la política educativa y la complejidad de la práctica*. Antología. Margarita Arroyo —coordinadora—, México, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C., 1995. pp. 21-22.



## LECTURA: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y SUJETO CULTURAL EN PREESCOLAR\*

### PRESENTACIÓN

*En este artículo se hace una breve exposición acerca de la Perspectiva Sociolingüística y su interés por interpretar el fracaso escolar de las minorías culturales, a fin de que los maestros encuentren algunas pistas que expliquen el "éxito" o "fracaso" de sus estrategias didácticas y pedagógicas.*

*Se incluyen cinco situaciones que expresan los conflictos comunicativos que pueden generarse entre los estilos de comunicación esperados por las educadoras y los mostrados por los alumnos.*

### ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y SUJETO CULTURAL EN PREESCOLAR

#### Introducción

Es usual que los maestros identifiquen actividades didácticas que "no funcionan" con sus grupos o alumnos, a pesar de que de acuerdo con algunas teorías podrían suponerse exitosas o lo hayan sido en otros grupos, escuelas o medios. Esto se da, sobre todo, cuando desarrollan su trabajo en contextos culturales, sociales o económicos distintos de aquéllos que los constituyen como sujetos sociales o particulares: comunidades campesinas o indígenas, sectores populares o grupos de migrantes recientemente asentados en las zonas metropolitanas.

\*María Bertely Busquet. "Estrategias didácticas y sujeto cultural en preescolar", en: *La atención del niño preescolar entre la política educativa y la complejidad de la práctica*. Antología. Margarita Arroyo.—coordinadora.— México, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C., 1995, pp. 121-131.

Es muy probable que esto también suceda cuando un docente de la clase trabajadora se enfrenta con un grupo escolar que proviene de la elite económica de nuestro país pero, en este caso, lo más seguro es que los efectos negativos recaigan mayormente sobre él que en el grupo. En la situación contraria, los parámetros de "éxito escolar" de los maestros suelen estigmatizar a los alumnos y dañar su desempeño escolar; de ahí nuestra preocupación por los sectores desfavorecidos de la sociedad mexicana.

Los problemas comienzan, por ejemplo, cuando el alumno o grupo está supuesto a seguir las instrucciones que el maestro le da, como verbalizar sus experiencias frente al grupo, y no lo hace. Se trata de situaciones en las cuales los alumnos no actúan de acuerdo con los principios de interacción pedagógica establecidos para el ámbito escolar. Existen supuestos generalmente compartidos en cuanto a determinados comportamientos esperados, asociados con el desarrollo cognoscitivo, social y/o emocional en cada nivel educativo. El incumplimiento de dichos comportamientos se relaciona con y puede conducir al fracaso escolar o a la generación de un antecedente escolar conflictivo para los alumnos.

La primera parte de este artículo incluye una breve exposición acerca de la perspectiva sociolingüística y su interés por interpretar el fracaso escolar de las minorías culturales, a fin de que los maestros encuentren algunas pistas que expliquen el "éxito" o "fracaso" de sus estrategias didácticas y pedagógicas. En la segunda parte se introducen situaciones que muestran los conflictos a que puede conducir la ausencia de una sensibilidad sociocultural básica; los casos analizados corresponden al nivel preescolar.

Se pretende propiciar una modesta exposición transcultural a partir del cual los maestros puedan revisar sus conformaciones culturales, su etnocentrismo, y adaptar sus concepciones a las de los grupos con que trabajan (Spindler, 1987).

#### La sociolingüística

La perspectiva sociolingüística, también denominada teoría de la comunicación, surge en Es-

dos Unidos de Norteamérica, a finales de los 70), cuando los antropólogos encuentran una relación significativa entre las bajas adquisiciones escolares de los alumnos y las diferencias entre los estilos comunicativos y los de sus maestros. Los estilos comunicativos en conflicto, aprendidos por los maestros y alumnos como miembros de determinadas clases, razas, culturas o etnias, pueden provocar problemas de comunicación en clase.

Por ejemplo, si un alumno proviene de un contexto donde las preguntas directas son evitadas por considerarlas intrusivas, puede responder con enojo a una pregunta directa del profesor. O si el maestro proviene de un contexto donde se espera que los escuchas muestren atención a través del contacto visual directo, y algunos de sus discípulos o el grupo proviene(n) de un medio donde mirar de manera directa al hablante es considerado diplomático, el docente puede inferir que el educando está aburrido, confundido o molesto.

Cuando se dan este tipo de situaciones, el maestro tiende a aplicar valoraciones clínicas a los estudiantes, institucionalizándose como el diagnóstico oficial. El comportamiento de los alumnos no se interpreta como algo generado a través de la interacción con el profesor, sino como un problema individual del escolar (Ericsson, 1987).

A partir de esta perspectiva se llevan a cabo experiencias basadas en "pedagogías culturalmente responsivas" (Barnhardt, 1982; Heath, 1983), en la rectificación de "incompatibilidades culturales" entre las formas de aprendizaje comunitarias de los niños hawaianos y las desarrolladas en la escuela (Kamehameha, "Elementary Education Program", en Weisner *et al.*, 1988; Vogt, Jordan y Tharp, 1987), y en la "incorporación de los estilos de interacción" de los alumnos navajo a la currícula escolar (Collier, 1988).

## Situaciones

A continuación se incluyen cinco situaciones que expresan los conflictos comunicativos que pue-

den generarse entre los estilos de comunicación esperados por las educadoras y los mostrados por los alumnos. Se trata de reconstrucciones elaboradas a partir del desarrollo de investigaciones etnográficas en sectores indígenas, migrantes y/o populares urbanos. Como se mencionó, dichas reconstrucciones corresponden a hechos documentados a través de la aplicación de observaciones abiertas en salones de clase del nivel preescolar.

### Situación 1

Lo que sucede en el salón de clases (...)

La educadora propone al grupo jugar a la canasta de frutas. Indica que en el centro del salón está la canasta (imaginaria). Da a cada uno de los preescolares el nombre de una fruta.

Educadora (E): "¡Tú, mango! ¡Tú, manzana! ¡Tú, plátano! ¡Tú, piña! (Repite en cuatro casos dichas denominaciones.) Bueno,, ahora, cuando diga '¡mangos!', todos los mangos corren a la canasta. Cuando diga '¡plátanos!' todos los plátanos corren y se regresan los mangos... y cuando diga '¡piñas!' '¡manzanas!' corren a los que les toca." (Lo dice con gran ánimo y tratando de contagiar al grupo.)

Inicia el juego.

E: "¡Mangos!" (Ningún alumno corre a la canasta imaginaria y se observan uno al otro con rostro de desconcierto.)

E: "¡Mangos!" ¡Mangos! ¿Qué pasa...? Bueno, ¡Piñas!" (Nadie reacciona.)

Insiste una y otra vez pero los alumnos no reaccionan. El juego es suspendido.

Los supuestos de la educadora durante una entrevista

E: "En el programa dice que el alumno preescolar, por encontrarse en el nivel preoperatorio, debe desarrollar juegos simbólicos. Esto lo ayuda para alcanzar niveles cognoscitivos más complejos. Sin embargo en este grupo siempre



encontró resistencia a jugar a ciertas cosas. ¡No quieren jugar a cosas tan divertidas como la canasta de frutas, que a mí me parece bien interesante! Yo creo que tienen problemas de maduración y son poco sociables... bueno, quizás tímidos... o miedosos. Bueno... sus papás son así... callados, nada cooperativos... ¡pobre gentes!”

Interpretación sociocultural y socialización de los alumnos en su comunidad

Estos niños pertenecen a un grupo étnico particular. Desde pequeños están involucrados en el trabajo agrícola; desde la edad preescolar conocen algunas de las tareas relacionadas con el barbecho y la siembra. Las niñas cuidan de sus hermanos más pequeños y participan en la elaboración de las tortillas y los frijoles. Niñas y niños salen temprano de la casa para conseguir la leña para el fogón.

Los pequeños suelen jugar con aros, con pelotas, pero no es usual que realicen juegos simbólicos. Parecería que no requieren jugar a representar papeles de la vida adulta. La vida infantil y adulta no se encuentran separadas y el trabajo de todos resulta importante para la comunidad.

No suelen transformar los objetos y provocar cambios imaginarios en ellos: las piedras son piedras, las frutas son frutas, los niños son niños, y parece que les resulta difícil imaginar que las cosas o los seres humanos son algo distinto de lo que realmente son.

## Situación II

Lo que sucede en el salón de clases  
(...)

La educadora reparte a los niños dos rectángulos de cartón con perforaciones en tres de sus extremos. También les da agujas chatas con estambre ensartado.

Los preescolares observan el material e inmediatamente comienzan a introducir el estambre a través de las perforaciones. Quienes no lo

hacen desde un principio observan el trabajo de sus compañeros.

La educadora explica a los niños, de manera verbal, la manera en que van a coser alrededor de los rectángulos, uniéndolos, a fin de hacer un morral. Los niños continúan con su tarea y no actúan de acuerdo con dichas instrucciones verbales, sólo miran a la educadora eventualmente.

E: “¡Escuchen ¡Metan por aquí la puntita de la aguja y por acá la sacan... jalando el hilo... despacito... ¡Escúchenme! (La educadora se percata de que lo hacen a su propio ritmo.) ¡Oscar, escucha o no vas a saber cómo! ¡No lo sigas haciendo a tu manera! ¡Claro... como ya viste cómo! ¡Pero hazlo paso por paso! ¡Escucha!”

Los alumnos ven de reojo a la educadora y a sus compañeros, como verificando la realización correcta de su tarea, y continúan uniendo los rectángulos.

E: “¿Qué no tienen orejas... bola de sorditos...? ¿No saben lo que es escuchar a su maestra? ¿Si no me escuchan no van a saber cómo hacer lo que tienen que hacer? (Se muestra desesperada.)

Toma del brazo a una de las alumnas, se lo aprieta fuertemente y le indica que se pare en la esquina del salón, castigada.

E: “¡Ven acá, chamaquita! ¡A ver si no me oyen! ¡Párate ahí, castigada!”

La alumna endurece los músculos y se resiste a ser movida del lugar donde la educadora la ha “interceptado”. Se detiene con fuerza de la orilla de la mesa y no accede físicamente al castigo.

La educadora desiste y continúa con sus explicaciones. Los niños no dejan de hacer su trabajo independientemente de sus instrucciones. Observan a sus compañeros y también la forma en que lo hace la educadora, aunque no siguen el orden estricto de sus instrucciones verbales.

Los supuestos de la educadora durante la entrevista

E: “Se supone que los niños preescolares aprenden a seguir instrucciones...”

cho hacen bien el trabajo pero... ¡son sordos! ¡No se puede con ellos! Yo les explico y ellos lo hacen a su manera. ¡El indio es necio! ¡Necio como burro!”

Interpretación sociocultural y socialización de los alumnos en su comunidad

Los preescolares de esta comunidad acostumbran resolver sus problemas autónomamente, imitando y sin ayuda adulta. Desde pequeños han aprendido a través de la observación atenta a las actividades adultas y no es usual que reciban instrucciones verbales acerca de lo que deben hacer y cómo realizarlo.

Los niños viven en un ambiente de respeto considerable por parte de los adultos. Si desean dormir en la casa de algún pariente o amigo, lo hacen sin tener que pedir permiso a sus padres. Los métodos disciplinarios son indirectos y enseñan con el ejemplo más que con el castigo y la represión.

### Situación III

Lo que sucede en el salón de clases (...)

La educadora solicita a los niños que pasen al frente a “platicar” lo que hicieron el fin de semana con su familia. Ninguno de los alumnos del grupo se autopropone y guardan un silencio general. Antes de eso, sin embargo, los niños platicaban en parejas o en pequeños grupos en tono bajo.

E: “¿Quién quiere pasar al frente a platicarnos lo que hizo el fin de semana? (Ningún alumno se autopropone.) ¿Nadie?”

Todos guardan silencio. Las niñas jalan y muerden su suéter con actitud de timidez. Los niños muestran un rostro de seriedad. La educadora se dirige directamente a uno de los alumnos.

E: “¿Tú qué hiciste, Tomás?”

Tomás: “Fui al río con mi tío.”

E: “¿Y qué más? (Tomás no agrega palabra alguna y la educadora se dirige a Susana.) ¿Y

tú, Susana?” (Susana se retuerce en su lugar mordiendo el suéter y no contesta.)

La educadora continúa preguntando a alumnos y alumnas. Los niños contestan escuetamente antes sus sugerencias, con palabras afirmativas o negativas (sí o no). Las niñas no contestan en absoluto a las preguntas de la educadora.

Los supuestos de la educadora durante la entrevista

E: “Se supone que los niños tienen que socializarse y participar en las actividades que realizamos en el jardín de niños. Es muy importante que hablen porque si no, su pensamiento se estanca. Sin embargo, no logro que participen en clase ¡Si de milagro balbucean... casi son mudos! Y ni hablar de las niñas... Ellas sí que nacieron sin lengua. Creo que las voy a mandar a educación especial, pues es claro que tienen problemas de lenguaje. ¡Ni modo... con ver a sus mamás basta! ¡Aquí haría falta hacer una revolución feminista!”

Interpretación sociocultural y socialización de los alumnos en su comunidad

En esta comunidad, la participación verbal se restringe a los hombres adultos. Son ellos quienes toman la palabra en las reuniones públicas o se comunican con los extraños. Los niños suelen ser atentos escuchas. En general, el uso del silencio es valorado socialmente y se asocia con una actitud sabia; quien habla demasiado genera desconfianza y se cree que busca algo en su favor.

Las mujeres se mantienen silenciosas, aunque no por ello dejan de tener voto en las reuniones o capacidad de decisión sobre las actividades de su grupo. En muchas de las reuniones locales o situaciones cotidianas, los hombres hablan por los intereses de las mujeres y ellas pueden indicar o sancionar con su presencia, un ademán, una mirada, un monosílabo, o una pequeña frase al comportamiento culturalmente esperado en sus esposos, hijos o huéspedes.



## Situación IV

Lo que sucede en el salón de clases  
(...)

La educadora aplica a los alumnos una prueba de verbalización como parte de un *test* de maduración. Dice a los alumnos, una por una, varias palabras y les pide que las repitan inmediatamente después de haber sido dichas por ella. Los alumnos, en general, no repiten ninguna de las palabras escuchadas entre las que se encuentran árbol y martillo.

Otra parte del *test* se refiere al rubro de memoria visual. La educadora muestra a cada niño un cartón con imágenes impresas, espera el tiempo indicado y lo oculta. Pide a los alumnos que recuerden y enuncien lo que vieron. El cartón contiene entre otras imágenes un zapato, una flor y una casa. Niños y niñas, en general, resultan sumamente eficientes al desarrollar esta prueba.

Se ubican contrastes interesantes entre el reactivo de la verbalización, el cual es bajo, y el de la memoria visual, considerablemente alto.

Los supuestos de la educadora durante la entrevista

E: "Mis alumnos andan bien en memoria, pero lo que es evidente es que tienen un bajo coeficiente lingüístico. No pueden verbalizar. ¡Si pudiera los mandarí a todos a terapia del lenguaje!"

Interpretación sociocultural y socialización de los alumnos en su comunidad

Estos alumnos viven en una zona montañosa y sus referentes visuales son muy amplios. A largas distancias logran identificar construcciones, personas y animales. El desarrollo de la memoria espacial es importante para desplazarse en su localidad y espacios circundantes. Así, identifican y recuerdan la ubicación de la "curva", "las tres cruces", "la casa de piedra", "la iglesia" y "la escuela".

Son especialistas en "leer" a la naturaleza porque de ello depende su sobrevivencia. Saben cuándo habrá lluvia o tormenta, cuándo se padecerá calor o frío; saben defenderse de los animales peligrosos. Viven en una comunidad "visualmente letrada", compuesta por agudos observadores que han aprendido más de los referentes visuales que de los auditivos. Son tan analfabetos auditivos como analfabetos visuales podemos ser quienes vivimos en las urbes.

## Situación V

Lo que sucede en el salón de clases  
(...)

La educadora pide a los alumnos que construyan algunas figuras geométricas utilizando corcholatas y palitos.

E: "¡Vamos a hacer un triángulo!" (Casi todos los alumnos comienzan a hacer su figura y de modo simultáneo verbalizan algunas palabras o frases.)

Niño 1: "¡Como el pino de mi casa!"

Niña 2: "¡Es la plancha!"

E: "¡Ahora, un círculo!"

Niña 1: "¡La cara de mi abuelita! ¡Es pelota...lota, elote! (Se dirige verbalmente a la niña 2.) Mire, comadre, le traje un plato de sopita de fideo." (Mostrándole un círculo hecho de corcholatas.)

Niña 2: (Tomando un palito.) "¿Quiere un poco de pastel? Aquí se lo entrego. (Le entrega el palito.) Fíjese que mi esposo se fue a trabajar y yo me puse a guisar. Mi hijo está bien malito y ya lo piqué." (Toma otro palito y pica a su compañera en el glúteo; ambas ríen animadamente.)

E: "¡Rosa! (Niña 1) ¡Lupe! (Niña 2) ¡Ya terminaron su círculo?"

Niña 1: "Es que estábamos jugando a que ella..." (La educadora la interrumpe.)

E: "¡Cállate y ya ponte a trabajar! ¡Díe un círculo!"

Niña 2: "¿Como la sopa de fideo?" (A la educadora.)



E: "¿Qué? ¿Sopa de qué? ¡Ay, siempre andan inventando!"

Niña 1: "Es que ella es mi comadre."

E: "Luego juegan, ¿sí? Ya va a ser el recreo. Ahora ¡pongan atención!"

Los supuestos de la educadora durante la entrevista

E: "Mis alumnos son muy imaginativos, eso es bueno, pero... toda educadora sabe que tenemos que ser realistas, darle importancia a la enseñanza realista ¡Se acabaron los soles con ojos! Pero, cuando se ponen a imaginar cosas, a jugar, no hay quien los pare; así es como se pierden los objetivos de aprendizaje.. en este caso las figuras geométricas pero... ¿cómo puedo evitarlo?"

Interpretación sociocultural y socialización de los alumnos en su comunidad

En esta comunidad, urbana a diferencia de las anteriores, el mundo lúdico de los niños se encuentra absolutamente separado de la vida adulta. Es usual que los preescolares desarrollen múltiples juegos simbólicos transformando los objetos, las situaciones y su persona de acuerdo con sus intereses. Un pedazo de madera puede

transformarse en un coche o en un bebé; un vaso puede ser una casa, y un conjunto de corchولاتas sus habitantes.

El juego de papeles adultos también es frecuente. Juegan a representar el de la mamá, la maestra, la doctora, la mesera, etc. Su vida infantil está vinculada de manera directa con el juego más que con el trabajo adulto o socialmente valorado.

## Conclusión

A pesar de los límites que supone contar con un espacio tan reducido para explicar la complejidad de la perspectiva sociolingüística y su utilidad en ejercicios de exposición transcultural, resulta necesario que los maestros se pregunten acerca de aquello que explica el éxito o fracaso de sus estrategias didácticas o pedagógicas.

Las educadoras y profesores en general, al contrastar sus supuestos con los estilos de participación de sus alumnos, y al someterse a lo que ha sido definido como "exposición transcultural", construyen un tipo de "conocimiento cultural" que los puede apoyar en el desarrollo de una comprensión más amplia de su práctica y del contexto en que trabajan (Spindler, 1987).



LA PLANEACIÓN EN PREESCOLAR Y PRIMARIA

---





## PRESENTACIÓN

En esta unidad no se presentan lecturas ya que los materiales o textos en base a los cuales se realizarán las actividades en el desarrollo académico de ésta, se manejan cotidianamente en el ejercicio de la docencia:

Plan y programas. Educación Básica: Preescolar.

Plan y programas. Educación Básica: Primaria.

Libros de texto.

Libros para el maestro.

En esta unidad, se retomarán los conocimientos del curso: "Análisis curricular" y los de la primera unidad de este curso, para hacer un análisis crítico constructivo de la forma como se presentan en los planes y programas de estudio de preescolar y primaria: la planeación, comunicación y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, e identifique las características que plantean los enfoques teóricos que revisó en la primera unidad, los cuales sirven de sustento teórico en los planes y programas.



**LA PLANEACIÓN, COMUNICACIÓN  
Y EVALUACIÓN ESCOLAR COMO EJERCICIO ESTRATÉGICO**

---

## PRESENTACIÓN

En esta unidad se integran una serie de lecturas tendientes a orientar al ejercicio de algunas estrategias de planeación, en las cuales se encuentra el modelo de planeación centrado en la investigación como metodología didáctica y otra en los grupos operativos o grupos de aprendizaje.

Para esta unidad se retomarán los conocimientos teórico-metodológicos de las dos unidades anteriores, para poder concretizar en ésta a través de ejercicios de planeación, en la generación de un modelo propio de planeación de contenidos programáticos específicos de acuerdo al nivel, grupo, institución y contexto en que se labore.

### TEMA 1. Estrategias de planeación y consideraciones sobre los procesos de comunicación y evaluación

#### LECTURA: ¿CÓMO INVESTIGAR EN EL AULA?\*

#### PRESENTACIÓN

*En esta lectura se hace la propuesta de un planteamiento didáctico en el que la investigación constituye un principio orientador de las decisiones curriculares, lo que, a su vez, sirve como soporte metodológico que integra, en un proceso investigativo global, diferentes recursos y estrategias de enseñanza.*

#### ¿CÓMO INVESTIGAR EN EL AULA?

##### La investigación como metodología didáctica

**A**cabamos de caracterizar la investigación como un principio didáctico básico que nos permite dar sentido y organizar la actividad

\* J. Eduardo García, et al. "¿Cómo investigar en el aula?", en: *Aprender investigando*. España, Diada, 1989. pp. 17-50.

educativa. Sin embargo, habría otras dos formas de entender la investigación: la investigación como metodología derivada de ese principio y la investigación como recurso didáctico puntual.

Por metodología entendemos el conjunto de prescripciones y normas que organizan y regulan el funcionamiento del aula, en relación con: los papeles a desempeñar por profesores y alumnos, las decisiones referidas a la organización y secuenciación de las actividades, la creación de un determinado ambiente de aprendizaje en el aula, etc. Como recurso concreto, la investigación sería un tipo de actividad más, una estrategia que se utiliza puntualmente en el conjunto de la programación. Claramente, metodología y recurso corresponden a niveles progresivos de concreción del currículo. Asumir la investigación como principio didáctico implicaría adoptar una metodología investigativa en el aula, lo que no impide que también, partiendo de otros principios didácticos y de otras metodologías, se utilicen esporádicamente estrategias de investigación, por ejemplo con motivo de un trabajo práctico en el laboratorio o de una salida al campo.

Proponemos, por tanto, un planteamiento didáctico en el que la investigación constituye un principio orientador de las decisiones curriculares, lo que comporta, a su vez, una metodología



que integraría, en un proceso investigativo global, diferentes recursos y estrategias de enseñanza (la exploración del entorno, la transmisión oral del profesor, el experimento de laboratorio, el trabajo con documentos escritos, etc.).

Por lo demás, la metodología es el componente curricular que mejor define el modelo didáctico de referencia, al determinar la planificación y el desarrollo del programa de actividades. De hecho, cuando hablamos de un determinado modelo de enseñanza lo caracterizamos fundamentalmente por su metodología. Así, calificar un modelo como "activista" o "espontaneísta" supone referirnos a una metodología que suele primar la abundancia de actividades poco estructuradas y sin una conexión clara con los contenidos, en las que el principio que orienta las actividades de clase es la idea de que el conocimiento está en la realidad y el alumno lo único que tiene que hacer es "descubrirlo". Igualmente, caracterizar un modelo como "transmisivo" implica considerar que es la actividad expositiva del profesor al factor determinante de la dinámica del aula, según el principio de que el profesor es el depositario del saber y que la información que éste suministra es asimilada sin más por el alumno. En el caso de un modelo "investigativo", estimamos que la investigación del alumno, por su adecuación al proceso de construcción del conocimiento, es el eje en torno al cual se articula todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Antes de entrar en un desarrollo más pormenorizado de la metodología investigativa, conviene destacar aquellos aspectos que diferencian esta metodología de otras propuestas metodológicas. En primer lugar, no debe identificarse exactamente con los llamados "métodos activos" ya que el hecho de primar la actividad del alumno no supone que las acciones realizadas tengan un carácter investigativo. Por otro lado, la investigación en el aula no pretende remedar o simular la investigación científica, por lo que no debemos confundirla con los métodos de "aprendizaje por descubrimiento", aunque, en su origen, esté vinculada a éstos.

Los métodos basados en el descubrimiento valoran especialmente el aprendizaje de procedimientos y destrezas, en contraposición al centra-

miento en los contenidos conceptuales predominante en los modelos transmisivos, pero a costa de obviar la importancia de la teoría en los planteamientos curriculares. En efecto, se espera que el alumno, de forma autónoma y trabajando con los datos de su experiencia en la realidad, "descubra", sin más ayuda, los conceptos que de manera "evidente" están en esa realidad. De ahí la creencia de que, si el alumno reproduce la actividad del científico, llegará a parecidas conclusiones que éste. El resultado real es que dichos conceptos no suelen ser descubiertos, con la consiguiente desconexión entre las actividades y los contenidos, de manera que el alumno no es capaz de situar lo que hace en el marco de sus propias concepciones sobre el mundo, pasando de una actividad a otra sin comprender la razón de su actuación y sin reelaborar esas concepciones. En último término, esta perspectiva llega a confundir el proceso de construcción del conocimiento con un planteamiento trivial, lineal y dogmático del "método científico".

La metodología investigativa, sin embargo, imbrica los aspectos procedimentales y las estrategias de actuación con lo conceptual. Tanto el planteamiento del problema como el proceso de resolución están íntimamente vinculados a los contenidos de las disciplinas o de los ámbitos de experiencia a los que el problema se refiere.

*¿Cómo se relaciona la metodología investigativa con los contenidos curriculares?* Un ejemplo puede servirnos para ilustrar esa relación. Si estamos estudiando la población humana tendremos que considerar simultáneamente qué posibles problemas se pueden plantear, que objetivos y contenidos van unidos a esos problemas, como vamos a organizar el trabajo en el aula para resolverlos, de qué manera vamos a evaluar si la investigación ha servido para cambiar o no las concepciones de los alumnos, etc. En la figura 4 se detallan, para el caso planteado, las correspondencias entre problemas, conceptos y actividades.

De lo que llevamos expuesto se deduce que la metodología investigativa posibilita no sólo el aprendizaje de procedimientos y destrezas sino fundamentalmente el aprendizaje de conceptos. Se asume así una perspectiva que intenta superar la tradicional polémica entre los par-



tidarios de proporcionar conocimientos conceptuales y los partidarios de proporcionar instrumentos de aprendizaje. De hecho, pensamos que el trabajo con problemas facilita el conocimiento de la realidad a través del uso de unos métodos (estrategias de resolución, técnicas experimentales u observacionales, etc.), de forma que ese conocimiento, al mismo tiempo que da sentido a los métodos, cambia y se reformula gracias a ellos. En términos de construcción del conocimiento: el cambio conceptual es indisoluble del cambio en los procedimientos.

En relación con todo lo anterior es importante resaltar que la metodología investigativa no es compatible con cualquier forma de seleccionar y organizar los contenidos. Éstos constituyen aquellas informaciones verbales y no verbales que van a manejarse en el aula en relación con los problemas planteados y sobre las que se apoya el programa de actividades, siendo seleccionados y organizados en función de los objetivos propuestos y en el marco de un determinado modelo didáctico. Desde ese enfoque, los contenidos no se refieren sólo a conceptos o relaciones entre conceptos, sino que incluyen también hechos, procedimientos (destrezas, técnicas) actitudes, valores... elementos todos ellos que llegan a conformar cuerpos organizados de conocimiento.

En consonancia con lo dicho, el planteamiento investigativo comporta una cierta manera de seleccionar los objetivos y los contenidos. La necesidad de la selección viene dada por la inabarcabilidad de los posibles objetos de estudio, lo que supone adoptar una posición flexible y relativista respecto de los contenidos propuestos. *¿Mediante qué criterios se deberá realizar esa selección?* La selección debe hacerse desde un análisis del contenido de cada materia y desde la perspectiva del sujeto que aprende.

Desde el análisis del contenido de la materia habría que considerar si los conceptos y procedimientos elegidos son realmente representativos del área del saber o del ámbito de experiencia al que se refieren los problemas planteados, y si las ideas básicas que se manejan tienen suficiente potencialidad explicativa (permiten formular y dar respuesta a múltiples problemas).

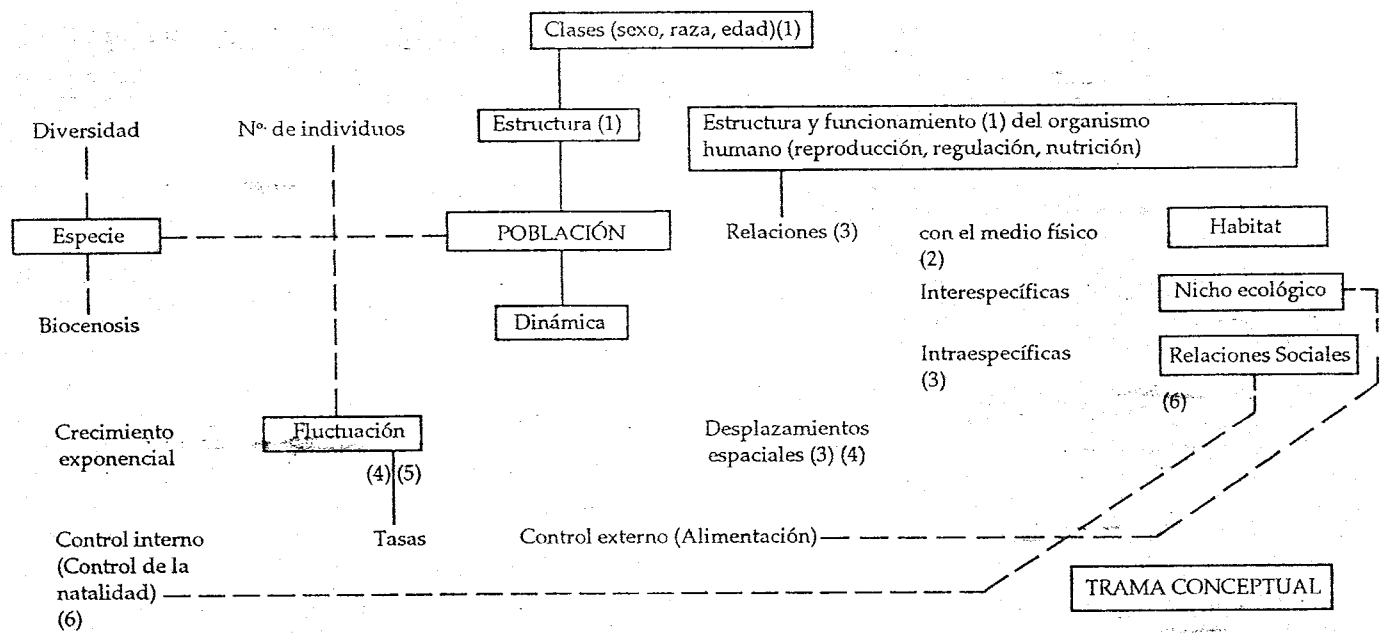
Desde la perspectiva del sujeto que aprende habría que considerar la *significatividad psicológica* de los objetivos y contenidos propuestos, es decir, si éstos posibilitan que el alumno conecte la información nueva con sus viejas concepciones. Ello exige que el contenido propuesto sea adecuado a las reglas de razonamiento que el individuo posee en relación con dicho contenido y, en general, a la complejidad de sus estructuras cognitivas. También supone conectar con la experiencia, los intereses (en sentido amplio) y la problemática de los alumnos, de manera que puedan crearse expectativas positivas en el estudiante hacia aquéllo que aprende, a través de la interacción entre los intereses reales de los alumnos y las propuestas del profesor (ver un desarrollo más detallado en el apartado 5). De igual manera el aprendizaje debe ser funcional para el individuo, es decir, el conocimiento adquirido debe poder ser utilizado por el alumno ante distintas situaciones, permitiéndole, a la vez, comprender e intervenir mejor en la realidad en que vive (carácter adaptativo del aprendizaje escolar).

En coherencia con lo hasta ahora expuesto, los contenidos que se van a trabajar en el proceso investigativo deben organizarse no en una secuencia lineal, sino mediante el uso de tramas que muestren los conceptos, destrezas, etc. y sus relaciones básicas (ver figura 4), acompañadas de comentarios que sirvan de ayuda para comprenderlas (como puede ser la referencia a posibles itinerarios didácticos a seguir en los procesos de construcción del conocimiento). Estos comentarios deben incluir también conexiones de estos contenidos con otros no explicitados en la trama.

*¿Qué interés tendría disponer de esas tramas?*

El uso de estas tramas presenta indudables ventajas, ya que por una parte permite apreciar distintas relaciones en el conjunto del área, ofreciendo una visión más general de la temática a trabajar en el aula y evitando la tradicional fragmentación del saber, y, por otra, posibilita distintas formas de abordar la programación y la secuenciación de las actividades, pudiéndose acceder a cada concepto o destreza siguiendo





PROBLEMAS	EJEMPLOS DE ACTIVIDADES
1. ¿Cómo son los individuos que componen la población?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación y clasificación de individuos</li> <li>• Estudio del censo</li> <li>• Construcción de pirámides de población en base a la actividad anterior</li> </ul>
2. ¿Cómo se distribuyen el espacio?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación y comparación de las poblaciones de distintos barrios</li> </ul>
3. ¿Qué actividades realizan?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dramatización de las relaciones que se tienen a lo largo del día</li> </ul>
4. ¿Cómo y por qué cambia la población?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio del censo</li> <li>• Comparación de censos diferentes. Juegos de simulación</li> <li>• Historias familiares de los alumnos</li> <li>• Realización de problemas de dinámica de poblaciones</li> </ul>
5. ¿Cómo se controla el número de individuos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajos en base a materiales audiovisuales, sobre reproducción y control de la natalidad</li> <li>• Comparación de tasas de distintas poblaciones</li> </ul>
6. ¿A qué se debe ese control?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudios de indicadores socioeconómicos en relación con tasas</li> </ul>

Figura 4. Correspondencia entre conceptos, problemas y actividades en el caso concreto de la población humana. Los números entre paréntesis se refieren a los problemas.

caminos distintos. En definitiva, se facilita una mejor adecuación de los contenidos a las circunstancias escolares concretas.

La propuesta investigativa requiere, pues, una formulación abierta y flexible de objetivos y contenidos ya que, desde una perspectiva constructivista, la adquisición de un determinado conocimiento (concepto, destreza, etc.) no sigue la ley del "todo o nada" (se aprende o no

se aprende), sino que presenta diversas posibilidades de acercamiento o profundización en él. La construcción de conocimientos no sería un proceso lineal, con una secuencia fija en el tratamiento de los conceptos, sino más bien un proceso de reorganización continua en el que, al mismo tiempo que se profundiza en cada concepto, se construyen mallas de conocimientos cada vez más amplias y complejas. Por tanto,



entre las concepciones iniciales presentes en el alumno y las metas "ideales" propugnadas habitualmente en los currículos, deben elaborarse formulaciones intermedias que sean, independientemente de su estricta rigurosidad científica, válidas para que el alumno, en un contexto escolar determinado, pueda construir su propio conocimiento. Así, si se pretende que el alumno comprenda un determinado concepto, interesa disponer no sólo de una formulación "terminal"

del mismo, sino también de otra formulaciones "intermedias" que permitan un proceso gradual de aproximación desde los esquemas iniciales del alumno hacia esa formulación "terminal", que se constituye, así, en un punto de referencia orientador de todo el proceso. Se ofrece en la figura 5 un ejemplo de distintos grados de formulación de una noción científica (distinta profundización conceptual), referido al concepto de morfología urbana, indicándose algunas co-

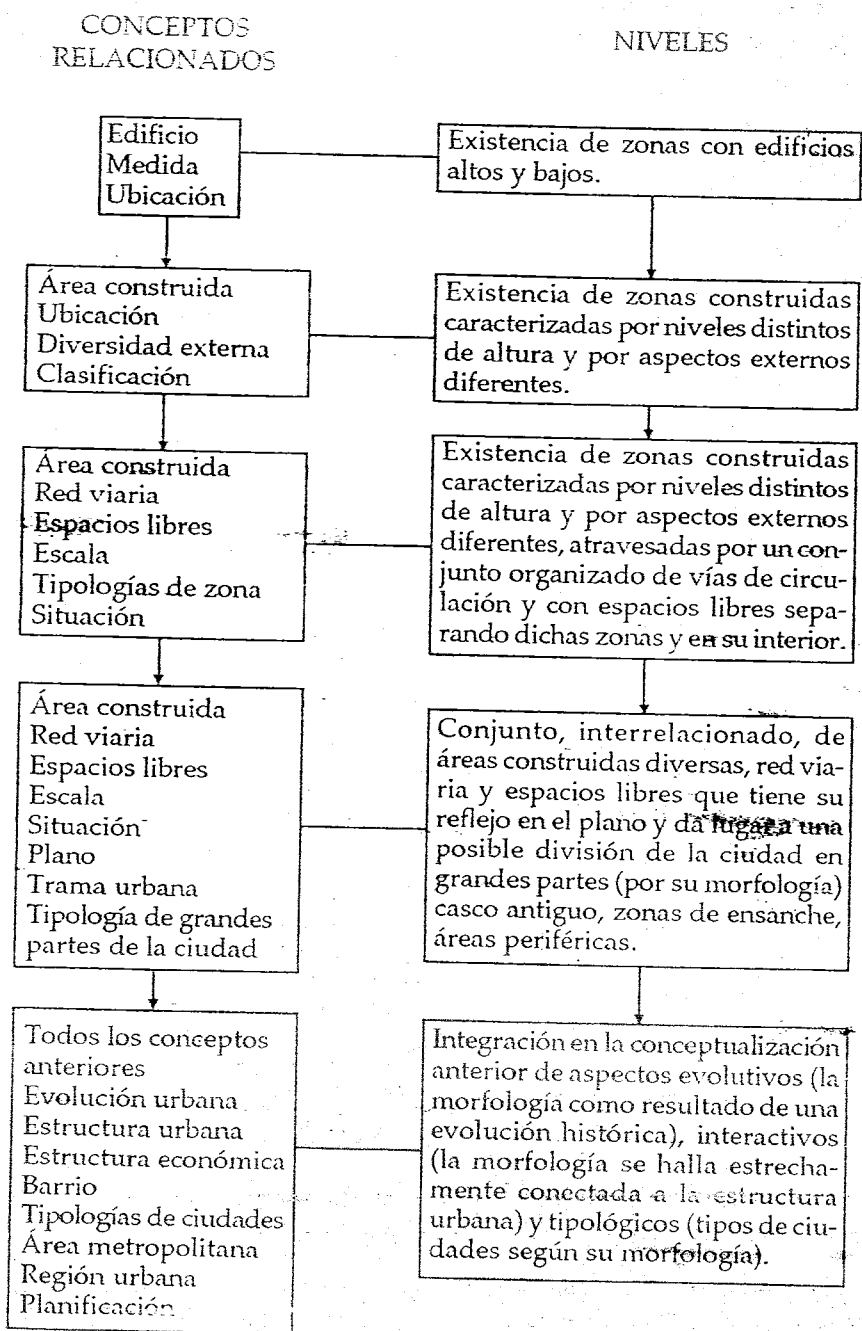


Figura 5 Diversos niveles de profundización relativos al concepto de morfología urbana.

nexiones del mismo con otros conceptos (amplitud conceptual).

De acuerdo con este planteamiento, proponemos un modelo de organización de los contenidos recurrente, en el que dentro de cada proceso investigativo y a lo largo de distintas investigaciones (también, claro está, a lo largo de los diversos niveles de enseñanza), se puedan reformular los conceptos de los alumnos respecto de un determinado objeto de estudio. Sería una organización en espiral, con una dimensión horizontal referida a la amplitud del campo conceptual (número de conceptos interconectados en cada trama y en cada proceso investigativo) y con una dimensión vertical referida a la profundización creciente en cada concepto (diferentes grados de formulación). En la figura 6 se esquematiza ese modelo.

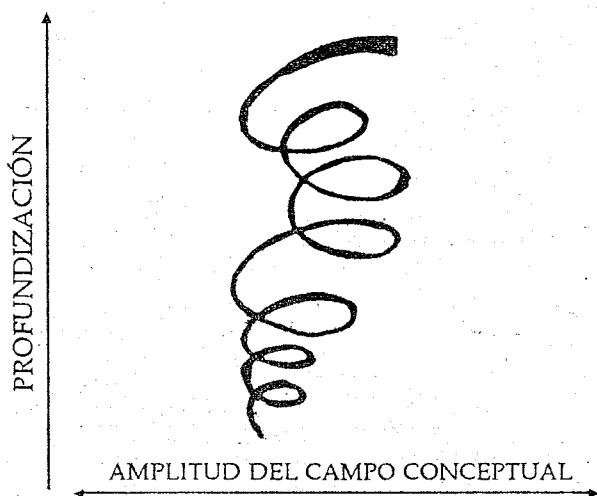


Figura 6 Modelo relativo a la organización y secuenciación de los contenidos

### El desarrollo del proceso investigativo

Todo lo que un profesor programa para desarrollar posteriormente, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y, por tanto, todo lo que "ocurre" en dicho proceso puede reducirse, en último término, a *actividades*. En este sentido se puede decir que la actividad, como materialización del diseño curricular, es la unidad de programación y que una metodología,

en definitiva, se plasma en una determinada secuencia de actividades con una peculiar orientación.

Frecuentemente se identifica el término "actividades" con lo que hace el alumno (por lo general, además, con una connotación de actividad externa, manipulativa) y no con lo que hace el profesor, olvidándose que intervenciones características del profesor como introducir una temática, realizar una explicación, comentar un texto o recapitular conclusiones son tan actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje como la resolución por los alumnos de un cuestionario en grupo, las intervenciones individuales en un debate o la presentación de conclusiones de un trabajo realizado.

Cada actividad presenta una serie de características (5) y tiene, por tanto, sus objetivos, versa sobre determinados contenidos, contempla técnicas de trabajo concretas, se estructura y temporaliza de una forma determinada, etc. Pero, por encima de la perspectiva de cada actividad, es necesario, desde la metodología propuesta, contar con criterios (coherencia, flexibilidad, vinculación con los intereses de los alumnos, organización "en espiral" de los contenidos...) para realizar una selección adecuada de actividades y para establecer la oportuna secuenciación de las mismas.

En definitiva, la organización y secuenciación de actividades debe responder a un modelo no lineal sino interactivo, en correspondencia con las características del proceso de construcción del conocimiento. Y, precisamente, el interés fundamental del empleo de una metodología investigativa se halla en que proporciona un marco referencial para la organización y secuenciación de actividades que facilita y potencia los procesos de construcción de conocimientos en los alumnos. En consonancia con esos procesos podemos distinguir, en la aplicación de una metodología-investigativa, tres momentos en cuanto a la programación de actividades:

- Actividades que se refieren a la búsqueda, reconocimiento, selección y formulación del problema.





- Actividades que posibilitan la “resolución” del problema mediante la interacción entre las concepciones del alumno, puestas de manifiesto por el problema, y la información nueva procedente de otras fuentes.
- Actividades que facilitan la recapitulación del trabajo realizado, la elaboración de conclusiones y la expresión de los resultados obtenidos.

Conforme a ese esquema general, analizaremos los diversos pasos que pueden contemplarse en el desarrollo de una metodología investigativa, no tratándose tanto de una secuencia de diferentes fases sino de la caracterización de los momentos que constituyen el proceso.

### Partir de problemas

El punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje ha de ser la asunción, por parte del alumno, de la temática a trabajar como auténtico “objeto de estudio”, es decir, como algo que le interese realmente, que estimule en él actitudes de curiosidad (en un sentido amplio) y que tenga potencialidad para desencadenar un proceso que desemboque, en último término, en la construcción de nuevos conocimientos. Una metodología de carácter investigativo tiene que contemplar, por tanto, como pauta inicial de la secuencia de actividades, el interesar al alumno en el objeto de estudio, es decir, en el problema. Plantear la secuencia de aprendizaje a partir de problemas tiene las siguientes ventajas:

Es un mecanismo eficaz para interesar al alumno en la temática a trabajar dando sentido, desde el comienzo, a la secuencia de actividades.

Posibilita la explicitación y el cuestionamiento de las concepciones de los alumnos acerca de la citada temática, iniciando, así, el proceso de reestructuración de esas concepciones.

Evita partir de planteamientos academicistas, demasiado abstractos, generalmente, para los

alumnos, propiciando la adecuación de las propuestas de estudio a nivel intelectual y a las características de los mismos.

Partir de problemas constituye, pues, un paso decisivo en la metodología. Pero ¿qué entendemos por “problema”? En términos sencillos podemos considerar como “problema” algo (un hecho, una situación, un planteamiento...) que no puede resolverse automáticamente mediante los mecanismos que normalmente utilizamos, sino que exige la movilización de diversos recursos intelectuales.

El problema no tiene por qué ser una pregunta explícitamente formulada (aunque, en último término, siempre sería reductible a alguna modalidad de pregunta) sino que puede ser una situación novedosa que estimula la curiosidad “científica”, un conjunto de datos difíciles de casar con conclusiones anteriores y que, por ello, obliga a buscar mecanismos de reajuste o de compatibilización, o un simple acontecimiento con características tales que presente dificultades para integrarse, por los mecanismos habituales, en la experiencia cotidiana de los alumnos. En la figura 7 se presentan distintas formas de plantear un problema.

El problema tampoco debe proponerse sólo como una situación inicial, sino que debe considerarse a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma que las características de dificultad, inadecuación a las ideas anteriores, estímulo de la curiosidad, etc., inherentes al problema, han de mantenerse —y aun reforzarse— a lo largo del trabajo posterior. En este sentido, se puede decir que el problema es “un proceso”, que se va desarrollando, reformulando y diversificando (dando lugar a nuevos problemas posibles) de forma paralela al propio proceso de aplicación de la metodología. ¿Es necesario traer a colación, una vez más, la afirmación de que un problema bien planteado —lo que suele ocurrir más bien al final del proceso— es ya una solución?

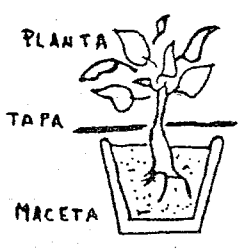
En relación con ésto hay que precisar que partir de un problema no implica, automáticamente, elaborar al final la solución correcta del

1 | Dos cuerpos que presentan distintas temperaturas se ponen en contacto. ¿Qué ocurrirá con sus temperaturas?

2 | Las plantas verdes realizan la fotosíntesis durante el día y respiran por la noche.

VERDADERO                       FALSO

3 | Un alumno curioso realizó la siguiente experiencia. A comienzos de curso sembró una semilla en una maceta. El peso de la semilla era de 5 gr. y de 3,452 kgr. el de la tierra de la maceta. Observó y midió la germinación de la semilla y el desarrollo de la planta a lo largo de todo el curso. Con una tapa impidió todo trasvase de



materiales entre el exterior y la planta, excepto agua que añadía periódicamente (30 l en total). Obtuvo los siguientes pesos finales:

Peso de la planta "viva"	1,635 kgr.
" " " seca	0,563 "
" " tierra	3,351 "

Partiendo de esos datos ¿Cómo podrías explicar el crecimiento de la planta?

4 |

**EL ESTUDIO DEL COMUNISMO**

La reciente victoria en el Parlamento, base de poder del futuro jefe de Estado

### Gorbachov propone un cambio radical del poder soviético

Mikhail Gorbachov, secretario general del Partido Comunista de la URSS, propuso un cambio radical del poder soviético en un discurso ante el Parlamento el 27 de agosto de 1988. El discurso se dio en un momento crucial de la historia del país, cuando el poder soviético estaba en un momento de crisis. Gorbachov anunció que el Partido Comunista de la URSS se convertiría en un partido de masas, lo que implicaba un cambio radical en la estructura del poder soviético.

Figura 7 A través de distintos casos se ejemplifican diversas formas de presentación de un problema. El problema 1 se plantea como una pregunta abierta, el 2 como un enunciado que exige una respuesta cerrada, el 3 parte de unos datos empíricos y se apoya en un gráfico, el 4 parte de una noticia que supone un fuerte contraste con el conocimiento anterior.

mismo. En primer lugar, habría que establecer que no siempre existe una única y correcta solución para el problema, pero, en cualquier caso, tiene mayor interés didáctico —y ésta es una de las claves de esta metodología— “trabajar” con el problema antes que buscar la solución como si de un acertijo o rompecabezas se tratase. Trabajar con problemas es, pues, un proceso intelectual complejo, que ofrece multitud de posibilidades de aprendizaje y de encadenamiento de nuevas cuestiones, de forma que, en torno al

eje que constituye el tratamiento del problema, se articulan nuevos problemas y nuevas temáticas que puedan guiar el proceso de aprendizaje del alumno. La figura 8 ejemplifica un caso concreto de “ramificación” de un problema.

¿Quién plantea el problema? Lo fundamental es que el problema sea asumido como tal por los alumnos y, en ese sentido, resulta realmente secundario el hecho de que también el planteamiento, o la formulación, proceda de los propios alumnos. Ello dependerá del nivel de en-

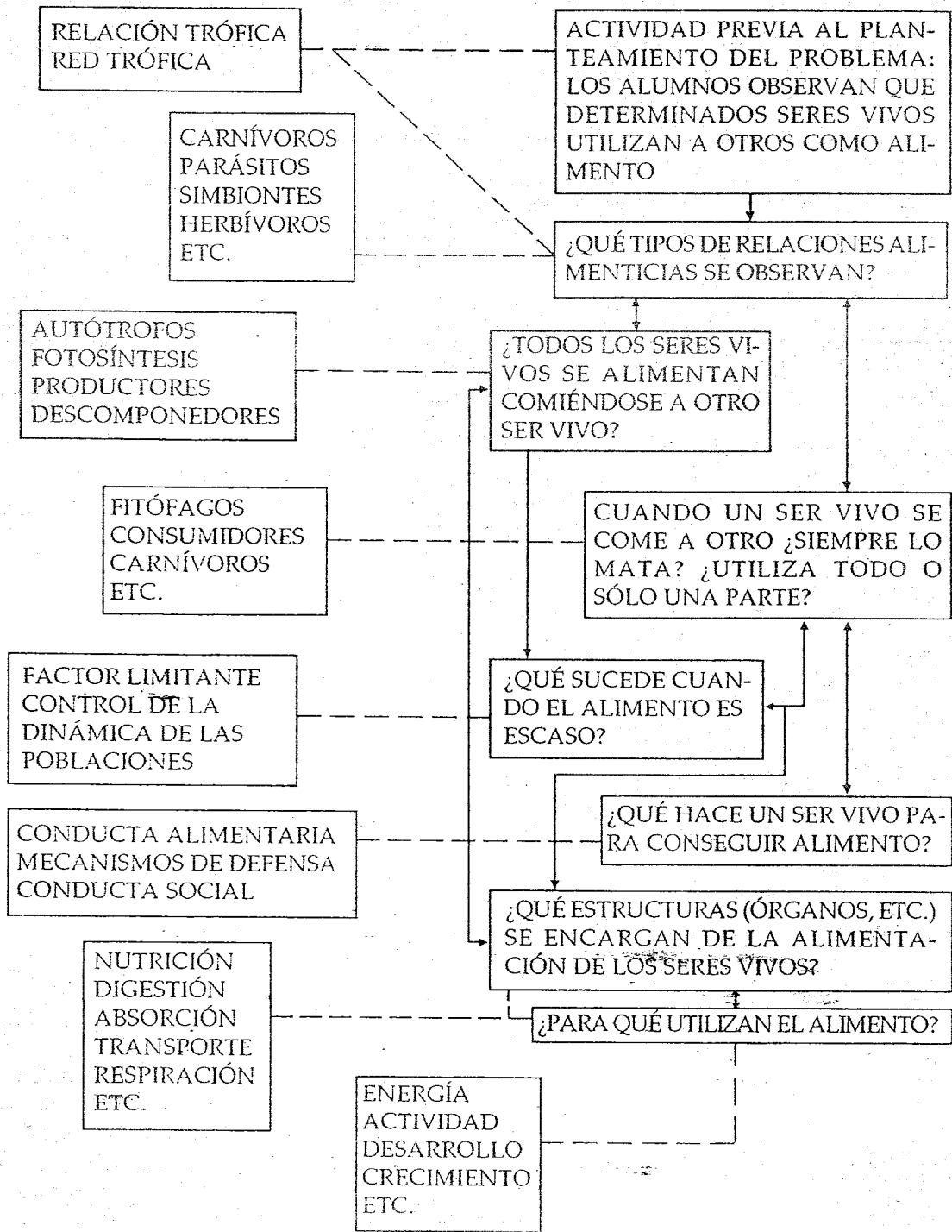


Figura 8 Diferentes problemas articulados en torno a la idea de la relación alimenticia. Se indican también algunos conceptos relacionados.

señanza, de las características de la materia y de otras circunstancias.

De hecho, los problemas pueden ser planteados por el profesor o por los alumnos (individualmente o en grupos), o bien surgir de una

investigación anterior. En cualquier caso, algún tipo de actividad inicial, introductoria o desencadenante (y, siempre, motivadora) puede facilitar el abordaje de la temática de estudio y ofrecer una situación propicia para el planteamiento

de problemas, especialmente por parte de los alumnos.

Así, determinadas actividades de exploración del entorno (por ejemplo, una salida al campo o un paseo por la ciudad), determinados centros de interés (el huerto escolar, el mantenimiento de animales vivos en el aula, la elaboración de un periódico escolar, la construcción de un ju-

guete, etc.) y, en general, todas aquellas actividades que, sin tener unos objetivos educativos bien especificados, sirven para detectar y ampliar el campo de intereses de los alumnos constituyen una fuente fecunda de problemas a investigar. En la figura 9 esquematizamos los diferentes aspectos relacionados con el planteamiento del problema.

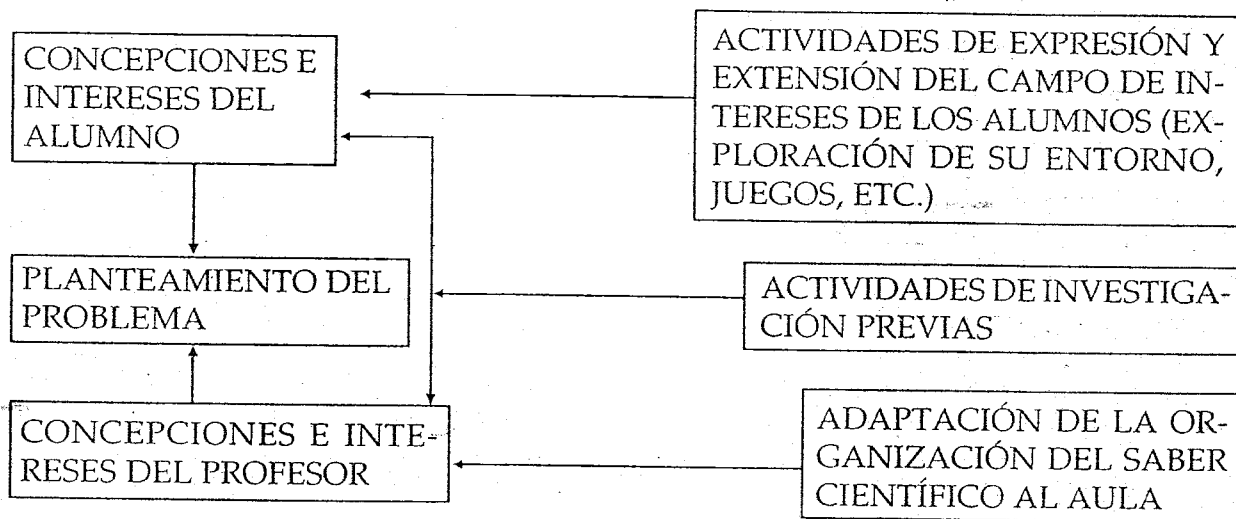


FIGURA 9 Aspectos relacionados con el planteamiento del problema

No hay que perder de vista, por otra parte, que el que algo sea o no "problema" es una cuestión relativa, ya que determinadas situaciones novedosas, informaciones sorprendentes o planteamientos supuestamente motivadores llegarán a ser asumidos como "cuestión problemática" por un colectivo determinado (en este caso, el grupo de alumnos) en función de las concepciones predominantes en dicho grupo, del contexto en que se plantea el supuesto problema y de la motivación existente. Incluso un problema correctamente formulado, y muy interesante en determinado contexto, puede no constituir una situación-problema para otro grupo, bien porque resulta algo excesivamente familiar o porque no hay ningún tipo de motivación o porque el planteamiento no propicia la curiosidad investigativa.

Así, por ejemplo, preguntarse por el carácter y la distribución de las funciones de una ciudad

puede resultar, en principio (sin el apoyo de alguna actividad de aproximación o conexión), alejado de los intereses y concepciones de alumnos del medio rural, o bien plantearse qué pasa con el dinero que uno entrega al tendero al comprar un producto pudiera ser irrelevante para alumnos adolescentes, mientras que quizás despertaría la curiosidad en alumnos del ciclo inicial o medio.

*¿Debe el profesor contribuir a centrar el problema?* El profesor puede proponer o sugerir problemas y cuestiones para estudiar y, en cualquier caso, debe centrar el problema seleccionado (en caso de que ello no haya ocurrido) y contribuir a una formulación que facilite el trabajo con el mismo. Al centrar el problema el profesor garantiza la conexión con los supuestos básicos de la programación prevista para el nivel y materia de que se trate, en tanto que, propiciando una formulación adecuada, sienta



unas bases de partida más firmes para avanzar por el camino de la construcción de conocimientos. Ello, no obstante, sin perder de vista que el problema, de hecho, suele reformularse a lo largo del proceso de investigación.

No hay que olvidar, a este respecto, que reconocer, plantear, formular problemas son destrezas que el alumno puede no poseer e incluso tardar en conseguir. En efecto, el alumno en su existencia cotidiana se enfrenta continuamente a "situaciones problemáticas" relacionadas con asuntos diversos y desarrolla estrategias propias para resolverlas —de hecho, así aprende—; pero no suele estar acostumbrado a realizar lo mismo en el ámbito escolar, en el que suele reaccionar adoptando actitudes relativamente pasivas, en el convencimiento no sólo de que el profesor es la fuente de los conocimientos (entendidos como "soluciones" dadas, no como problemas para solucionar) sino de que mantener ese tipo de actitud le garantizará el éxito escolar (aprobar, en definitiva).

Por todo ello, habría que considerar como una meta a conseguir progresivamente el que el alumno sepa reconocer problemas, seleccionarlos, plantearlos y formularlos. Para facilitar ese aprendizaje habrá que ofrecerle ejemplos, pero, sobre todo, favorecer el que se ejerciten estas destrezas y propiciar la interacción entre que el alumno vaya consiguiendo por sí mismo y las orientaciones que el profesor le pueda proporcionar al respecto.

Como hemos, reiteradamente, manifestado, para que un problema sea asumido como tal por los alumnos tiene que hallarse relacionado, de alguna forma, con los intereses de dichos alumnos. *¿Cómo garantizar la conexión entre los problemas planteados y los intereses de los alumnos?* Esta cuestión nos remite al tema general (clave, por otra parte) de la motivación. Ante todo, habría que delimitar qué entendemos por "intereses" de los alumnos. Desde luego no son intereses las curiosidades puntuales, circunstanciales, que frecuentemente manifiestan los alumnos de forma espontánea o respondiendo, no muy reflexivamente, a la pregunta: ¿qué temas les gustaría estudiar? La experiencia demuestra

que, por lo general, los alumnos responden condicionados, quizás no conscientemente, por determinados estímulos que les influyen fuertemente a través de los mecanismos sociales que sirven de cauce a la información (televisión, mensajes transmitidos por el medio familiar o por la pandilla, etc.) y que determinan la aparición de los consabidos temas: la droga, la delincuencia, el paro, las relaciones sexuales...

Y no es que estos temas no respondan a sus intereses, sino que existen multitud de otros temas (a veces incluso relaciones con los citados) que conectarían potencialmente con los intereses de los alumnos si se trabaja, desde el punto de vista didáctico, la ampliación del campo de motivación. Muchos temas aportados por las materias escolares seguramente llegarían a interesar a los alumnos si se abordan con planteamientos estimuladores. Incluso temáticas convencionalmente consideradas como poco motivadoras o alejadas de los intereses de los alumnos podrían ser asumidas como problemas a través de determinadas estrategias, como, por ejemplo, mediante su integración en un proceso de trabajo sobre temáticas más amplias, para las que los alumnos sí pueden estar más motivados. Por otra parte, paradójicamente, esas temáticas que los alumnos suelen citar como centros de su interés casi nunca llegan a ser estudiadas en profundidad y de forma sistemática, quizás por pertenecer a ámbitos experienciales (relacionados con la educación para la salud, la educación para la convivencia, la educación sexual, la educación ambiental, etc.) y no integrarse fácilmente en los campos de las disciplinas escolares.

En definitiva, al plantear y seleccionar los problemas debe establecerse una interacción entre las propuestas estimulantes y sugestivas que pueda hacer el profesor y los intereses potenciales, latentes, de los alumnos, conectando esas propuestas con las inquietudes de éstos y tendiendo a la ampliación progresiva del primitivo campo de motivación del alumnado. En cualquier caso, trabajos sistemáticos de indagación acerca de los intereses de los alumnos ayudarían a los profesores a centrar el planteamiento



de los problemas y a contextualizar más adecuadamente sus propuestas de enseñanza.

Es evidente que el profesor cuenta, como marco de referencia, con una programación determinada, pero en ella deben tener cabida diversidad de posibles problemas, que permitan trabajar las temáticas básicas contempladas en la programación. Ello nos lleva a una nueva cuestión.

*¿Qué tipos de problemas seleccionar?* Para responder a esta pregunta habría que tener en cuenta variables como el nivel de enseñanza, la materia, la programación prevista, etc. Efectivamente puede haber problemas más generales o más concretos, de orden similar o jerarquiza-

dos, centrados en una única cuestión o ramificados, problemas abiertos que admiten diversidad de soluciones o problemas cerrados, con una única solución, problemas con relativamente pocas variables (frecuentes, por ejemplo, en el campo de la Física, de las Matemáticas o de la Lengua) y problemas complejos, con gran cantidad de variables, más frecuentes en Ciencias Naturales o en Ciencias Sociales. En la figura 10 se muestran diferentes tipos de problemas.

Los problemas no tienen por qué plantearse en el ámbito estricto de cada área, sino que pueden tener un planteamiento globalizador (el estudio de la contaminación por ejemplo) o bien referirse a procedimientos (como representar

MATEMÁTICAS	<p>1. En tres bandejas colocamos semillas para que germinen. En la 1ª colocamos 30 y germinan 18; en la 2ª colocamos 53 y germinan 27; en la 3ª colocamos 40 y germinan 22. ¿En cuál de las bandejas ha tenido más éxito la germinación?</p> <p>2. Ésta es la red de tráfico de un barrio. Pero están sin indicar los sentidos de tráfico permitidos y los no autorizados. Hazlo de manera que se cumplan las siguientes condiciones:</p>	<p>a) Todo vértice debe ser accesible desde cualquier otro.</p> <p>b) La longitud total de tramos con doble sentido ha de ser la menor posible.</p>
SOCIALES	<p>3. ¿A qué se deben las subidas periódicas de los precios de la gasolina?</p> <p>4. ¿Qué le "ocurre" al "trigo" desde que se cosecha hasta que llega a tus manos en forma de pan? ¿Cómo se desarrolla ese proceso de transformación?</p> <p>5. ¿Qué tiene que "pasar" (qué pasos se dan) en este país (o en tu pueblo o ciudad) para que se cambie una ley o para que se ponga en práctica un nuevo impuesto?</p>	
NATURALEZA	<p>6. ¿Cómo solucionarías el conflicto provocado por la contaminación de la ría de Huelva?</p> <p>7. A medida que subimos por la ladera de una montaña nos vamos encontrando distintos tipos de vegetación. Comenta este hecho.</p> <p>8. En un trabajo de clase un niño escribe lo siguiente: "El bebé está en una bolsa dentro de la barriga de la madre y empieza a crecer cuando el esperma del padre entra en la bolsa y le da vida". ¿Estás de acuerdo con ese niño?</p> <p>9. ¿De qué dependerá la altura que alcanza una pelota cuando la lanzamos hacia arriba?</p>	
EXPRESIÓN	<p>10. ¿Qué diferencias existen entre la manera de hablar de los andaluces y la manera de hablar de los madrileños? ¿A qué crees que se deben esas diferencias?</p> <p>11. Formas parte de un jurado que va a seleccionar el mejor cartel para las jornadas culturales de tu centro. ¿A qué aspectos le darías mayor importancia a la hora de puntuar cada obra? ¿Por qué?</p>	

Figura 10 Diversos ejemplos de problemas relativos a distintas áreas del saber

algo a escala, clasificar un conjunto de objetos...) o a actitudes (posicionamiento ante una situación conflictiva en la clase, valoración de determinados hechos sociales...) Además de las distinciones hechas, conviene tener en cuenta una división básica: hay problemas que son más propiamente de investigación y otros que más bien son de aplicación; los primeros obligan a poner en marcha un auténtico proceso, secuenciado, de búsqueda de respuestas; los segundos comportan más bien la aplicación, a una situación nueva, de conocimientos o procedimientos ya asumidos. Aunque este segundo tipo de problemas también se puede utilizar en la metodología investigativa, es el primer tipo el que responde más ajustadamente a la caracterización de lo que es un problema (o situación problemática) realizada al comienzo de este apartado.

Como norma general, se puede decir que no es conveniente plantearse, a la vez, muchos problemas y/o muy diversos, pues ello dispensaría la línea de investigación elegida y dificultaría el proceso de construcción de conocimientos.

En último término la selección del número y tipo de problemas ha de realizarse en un nivel de concreción de la programación al que nos referimos posteriormente mediante ejemplos concretos.

Concluamos destacando la idea de que vale la pena dedicar tiempo y energías, desde la perspectiva de esta metodología, a plantear y seleccionar problemas, pues ello será un firme apoyo para el desarrollo posterior de la secuencia de actividades y garantizará, en gran parte, la consecución de los objetivos buscados a través de la aplicación de la metodología investigativa.

### Contar con las concepciones de los alumnos

Si se toma como referencia una concepción constructivista del aprendizaje hay que admitir que éste se produce por interacción entre el conocimiento de que dispone el alumno y las nuevas informaciones que le llegan. Ello obliga a consi-

derar las concepciones de los alumnos no como "conocimiento erróneo" (por el hecho de que no se ajuste a lo que se considera correcto, desde el punto de vista científico) sino como bases o puntos de engarce sobre los que se irán construyendo los nuevos conocimientos.

Pero *¿tienen realmente los alumnos concepciones propias acerca de las materias escolares?* Se suele admitir la existencia de concepciones en los alumnos acerca de asuntos con los que están más familiarizados, pero hay quienes se resisten a aceptar que esos alumnos tengan concepciones más o menos elaboradas sobre contenidos académicos, como, por ejemplo, sobre Matemáticas, Historia, Idiomas, Ciencias Naturales...

Y, sin embargo, si se indaga un poco, se llega a la conclusión de dicha existencia. Así, por ejemplo, los alumnos tienen determinadas concepciones globales del espacio, mapas mentales de las partes de una ciudad, interpretaciones personales de lo que es una escala y su aplicación a la realidad..., lo cual influye de forma directa en aprendizaje de tipo geográfico, matemático..., e indirectamente en muchos otros aprendizajes.

También tienen los alumnos sus concepciones acerca de cómo funciona una sociedad (actual o histórica) y sobre por qué cambian las sociedades. Así, por ejemplo, suelen creer que un sistema político es sustituido por otro cuando los gobernados están hartos y no pueden soportar el sistema primero o que la Historia cambia decisivamente gracias a la intervención de los grandes hombres (sean políticos, artistas o inventores...).

En el campo de las Ciencias de la Naturaleza son bien conocidas muchas de las concepciones que presentan los alumnos. Así, para ciertos alumnos se identifica la vida con movimiento o con actividad, para algunos la naturaleza es algo que no cambia con el tiempo, para otros sólo hay relaciones de causa—efecto y son incapaces de ver interacciones, etc. (6).

Los alumnos suelen tener también concepciones referidas a las Matemáticas, el Lenguaje, etc. Es frecuente una concepción instrumenta-



lista típica de las Matemáticas (qué también suele darse en materias como Física y Química), consistente en aplicar, mecánicamente, determinadas fórmulas o algoritmos sin analizar previamente las variables del problema propuesto y sus posibles caminos de solución.

En Lengua, los alumnos suelen sobrevalorar la lengua escrita respecto de la hablada; acostumburan, asimismo, a identificar como lo "correcto" la norma que perciben, a través de los medios de comunicación o en la escuela, sin considerar en su adecuado contexto el habla local o regional, o, también, a concebir la lengua como algo estático. En cuanto a los idiomas extranjeros es característica la tendencia a "traducir" desde la propia lengua en vez de "construir" en términos del idioma en cuestión.

Algo similar podemos decir en cuanto a las concepciones dogmáticas acerca de los cánones estéticos o en cuanto a la asunción acrítica de las pautas morales establecidas en una sociedad.

En cualquier caso, como las concepciones de los alumnos, correspondientes a los diversos campos del conocimiento, se hallan interconectadas entre sí y jerarquizadas, constituyendo estructuras conceptuales generales, las concepciones referidas a un determinado nivel y sobre un cierto aspecto repercuten en el conjunto del "edificio conceptual" del individuo, lo que obliga aún más a tener en cuenta dichas concepciones.

Las concepciones que tienen los alumnos acerca de los diversos aspectos de las materias escolares difieren, pues, significativamente de los contenidos de los programas escolares, con el agravante de que, además, suelen estar muy arraigadas en el individuo y ser muy resistentes al cambio (7). Ésto no debe extrañarnos si se tiene en cuenta que los alumnos están integrados en un contexto que les obliga a dar respuestas y soluciones a multitud de problemas o cuestiones sobre los más diversos asuntos, por ejemplo, cómo se reproducen los animales (y las personas), por qué unas personas mandan y otras no, por qué sale y se pone el sol, por qué hace a veces frío y a veces calor, qué cosas son bonitas y cuáles feas (y a qué se debe el que se

las considere así), cómo es posible que les parezcan mal a los padres cosas que les parece bien a los amigos, por qué hay que hablar "correctamente" en la escuela si en el ámbito de la pandilla uno se entiende con otro lenguaje (aunque sea considerado "incorrecto" por los profesores), etc. etc... Esas respuestas que los alumnos van dando a situaciones como las citadas van consolidando, poco a poco, concepciones sobre el mundo, formas (o esquemas) de proceder ante las situaciones, actitudes y valores determinados..., que son puestas en juego en el contexto escolar.

Y, sin embargo, lo más frecuente es que ésto no sea tenido en cuenta a la hora de plantear y desarrollar el proceso de enseñanza, en la mayoría de los casos, por no prestarle suficiente atención, en otros, por no saber cómo enfrentarse al asunto.

En efecto, *¿qué hacer con las concepciones de los alumnos?* Ante todo, es necesario ayudar al alumno a explicitarlas, lo que permitirá, al mismo tiempo, que el profesor las vaya conociendo y obtenga una visión general de las más frecuentes y de las que más puedan incidir en el proceso de aprendizaje. La explicitación de las concepciones tiene grandes ventajas, no sólo para el profesor, como informaciones fundamentales para planificar estrategias de enseñanza, sino también para el alumno, que, al tener conciencia de sus propias concepciones, se pone en disposición de reflexionar sobre ellas y enfrentarlas con nuevas informaciones, lo que provocará su posible reestructuración y la construcción de nuevos conocimientos.

Pero *¿cómo hacer que el alumno explicité sus ideas previas?*, *¿cuándo es el momento más oportuno?* Es deseable que el profesor vaya indagando las concepciones a través del desarrollo normal de las actividades de enseñanza, mediante el análisis continuo de la producción de los alumnos y la observación en el aula; pero puede tener gran utilidad prever algunas actividades específicas de exploración, sobre todo al comienzo de una unidad o de un conjunto de unidades conectadas entre sí. Así, por ejemplo, se puede pasar algún tipo de encuesta o cues-





tionario preparado al efecto, poner al alumno ante una situación novedosa dada y pedirle una solución o una aplicación (o simplemente su opinión) justificando lo que haga, pedir determinados dibujos, croquis o similares, tener una conversación preparada o entrevista (bien individualmente bien con pequeños grupos), etc. (7).

La indagación de las concepciones individuales puede ser complementada con la indagación en pequeño o gran grupo, mediante algunas de las técnicas citadas, sobre todo la entrevista o la "enseñanza socrática", basada en el diálogo profesor-alumnos que va estimulando el descubrimiento y la explicación.

En resumen, habría que combinar la aplicación de estrategias que faciliten la explicitación a lo largo de toda la secuencia de actividades con la contemplación de momentos especialmente adecuados para dicha explicitación, como pueden ser los de las actividades de presentación, iniciación o toma de contacto con una temática, así como también en los momentos en que se plantean hipótesis sobre los problemas que se van a trabajar.

Tras la explicitación de las concepciones se inicia la contrastación —que se desarrollará a lo largo de toda la secuencia de actividades— de las concepciones previas con las nuevas informaciones que se van generando, en un proceso continuado de reajuste cognitivo, que es, en definitiva, el proceso de construcción del conocimiento.

Un momento adecuado para establecer la conexión entre la explicitación de concepciones y el inicio de la contrastación es el del establecimiento de posibles hipótesis. Efectivamente, cuando se han planteado los problemas sobre los que se va a trabajar es normal que surjan, de forma espontánea —y el profesor debe propiciar su canalización—, intentos de dar respuestas a dichos problemas. Podemos decir que esos intentos son las *hipótesis*, es decir, las respuestas que, a modo de conjeturas, tienen los alumnos al principio de la investigación, y que, por ello, suelen estar fundamentadas en sus concepciones anteriores sobre el tema.

*¿Qué interés tiene establecer hipótesis?* No se trata exactamente de emular las fases de una

metodología experimental, sino más bien de que, ya que espontánea y casi automáticamente suelen surgir "respuestas" a las cuestiones planteadas, se propicie su expresión, lo que, además de facilitar la explicitación de las concepciones, serviría, asimismo, para establecer caminos por los que dirigir y canalizar el proceso de búsqueda de respuestas.

Se haga o no de manera formal y explícita, el establecimiento de hipótesis, o de "líneas de búsqueda", ayuda, pues, a situar y a dotar de sentido al cúmulo de actividades posteriores (trabajo con documentos, aportaciones del profesor, salidas de observación, experimentaciones concretas, etc.), frente a una enseñanza de tipo espontaneísta o activista, en la que el alumno no ve sentido a las actividades que se le proponen y que no comprende a qué van dirigidas.

Como en el momento del planteamiento de problemas también nos podemos preguntar aquí: *¿quién formula o establece las hipótesis?* El que lo haga, individualmente, el alumno, tendrá la ventaja de facilitar la explicitación de las concepciones, tarea en la que el profesor debe aportar su ayuda. Pero también se puede hacer en pequeño grupo o partir de hipótesis ofrecidas por el profesor. Se trataría, en todo caso, de propiciar la interacción entre las hipótesis individuales, las de pequeños grupos y las que, en último término, pueda ofrecer el profesor.

En efecto, no siendo posible, en el desarrollo de la clase, tener en cuenta, puntualmente, todas las hipótesis individuales, se debe propiciar la interacción entre hipótesis —el trabajo en pequeño grupo es un primer paso útil—, tendiente a concretar algunas que puedan servir de referencia real para el proceso de trabajo. El profesor puede, en cualquier caso, elaborar modelos (tipos más frecuentes y relevantes) de hipótesis a partir de las expresadas por los alumnos (o bien, simplemente, a partir de las concepciones indagadas). Una vez que se establecen, por el mecanismo oportuno, algunas pocas hipótesis, cada alumno debe asumir alguna de las ofrecidas, que, a partir de ese momento, le sirve de guía en su proceso de trabajo. Es fundamental que esa hipótesis sea compren-



dida y asumida personalmente por el alumno; de lo contrario, se iniciaría un proceso de investigación ficticio.

A partir de aquí lo que habría que garantizar, desde la metodología, es someter a cuestionamiento estas "respuestas de partida", a lo largo de las actividades posteriores, mediante estrategias adecuadas. No se trata, insistimos, de validar, de forma convencional, las hipótesis, sino de propiciar la confrontación entre respuestas iniciales y nuevas informaciones, en orden a la elaboración de conclusiones finales, en definitiva, de nuevos conocimientos.

## Trabajar con nuevas informaciones

Definidas unas líneas de actuación que canalicen la construcción de respuestas a los problemas planteados, se inicia una fase de trabajo, larga, en la que interactúan gran diversidad de informaciones (contenidos, en definitiva) puestas en juego en el proceso de aprendizaje.

Se va desarrollando así el complejo proceso de reestructuración de conocimientos, que es, a la vez, el proceso de aprendizaje y el proceso de aplicación de la metodología (ver figura 11).

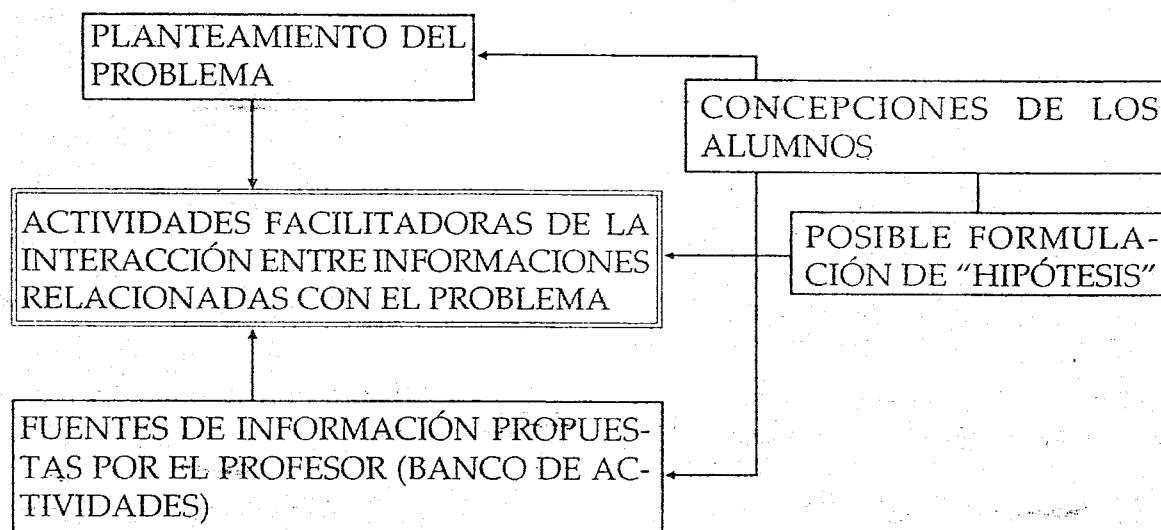


Figura 11 En el momento de la interacción, una vez explicitadas las ideas de los alumnos, comienza un intercambio de puntos de vista y una búsqueda de informaciones que posibilitan la reestructuración de esas ideas.

Estas informaciones proceden de fuentes muy diversas. En primer lugar, juegan un importante papel (como hemos venido destacando) las informaciones constituídas por los aprendizajes anteriores de los alumnos, base sobre la que se consolidarán los nuevos conocimientos. Así, por ejemplo, las ideas del alumno sobre su propio cuerpo (constitución, funcionamiento...), sobre la ciudad en que vive (partes, funcionamiento, problemas, valoraciones...), sobre la evolución de la sociedad (quiénes gobiernan y quiénes son gobernados, qué grupos sociales son importantes y por qué...), sobre la forma de "leer" y valorar una obra artística, sobre la aplicación, por costumbre, de

determinadas estrategias matemáticas para resolver problemas reales, etc.

Otra fuente fundamental de informaciones es la propia realidad socionatural en que se desenvuelve el alumno. Así, el contacto directo con el medio constituye una valiosa fuente de información potencialmente significativa para el alumno, por la cantidad de experiencias que le ha proporcionado y proporciona en orden a la construcción de multitud de conocimientos que luego van a estar implicados en los procesos de aprendizaje escolares. Además, el medio, especialmente el entorno próximo al alumno, es un campo de obtención de nuevas informaciones



para los propios procesos de aprendizajes escolares, pues ofrece multitud de posibilidades para el planteamiento de investigaciones —y, en cualquier caso, para la toma de datos— sobre aspectos como, por ejemplo, la construcción de edificios, el abastecimiento de las personas que viven en la ciudad, el destino y repercusiones de los residuos de la industria, los equipamientos del barrio, los recursos artísticos próximos, las tradiciones históricas y las costumbres populares, las transacciones comerciales (y, en general, las relaciones económicas), los inventos y progresos tecnológicos integrados en nuestra vida cotidiana, la actividad de las máquinas que utilizamos, los fenómenos meteorológicos que se suceden a lo largo del año, la diversidad de seres vivos que nos rodean, el comportamiento de los mismos, los procesos de nuestro propio organismo, las peculiaridades del habla local, etc.

El profesor es otra fuente de aportación de informaciones en diversos momentos del proceso. No sólo explica, sino que introduce temáticas, recapitula conclusiones, aporta instrucciones para las actividades, etc. Pero no hay que olvidar que los alumnos, en forma de aportaciones individuales, trabajo en pequeño grupo, puestas en común, etc., aportan también interesantes informaciones con las que hay que contar.

Los libros de texto o de consulta, materiales diversos del tipo de los compendios documentales, el archivo de clase, los recursos audiovisuales, etc., constituyen, a su vez, un grupo de fuentes de información muy ricas y diversificadas, a las que hay que sacar partido, ajustando su utilización al tipo de metodología empleada y organizándolas, previamente, por ejemplo, en forma de biblioteca y archivo de clase.

Tampoco hay que olvidar que los propios métodos de trabajo utilizados y los recursos y técnicas empleados constituyen contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo, por cuanto inciden, especialmente, en el aprendizaje de procedimientos y en el de actitudes y valores (habría que repetir, con MacLuhan, que "el medio es el mensaje").

Tener en cuenta que todas estas fuentes de informaciones son contenidos (al menos poten-

ciales) que se utilizan en los aprendizajes escolares implica la adopción de una perspectiva diferente de la tradicional (que suele contemplar solamente el libro de texto, las explicaciones del profesor...) a la hora de diseñar y aplicar una metodología.

Por la extensión de esta fase y por la abundancia de informaciones que en ella se manejan, resulta indispensable establecer una clara secuenciación de las actividades, necesidad avallada también por el hecho de que la mayoría de los problemas con los que se suele trabajar admiten diversas estrategias para su resolución, en función de su complejidad y de otros factores.

Ello implicaría, si no exactamente un diseño experimental de la investigación (esto sería optinable y dependería, en todo caso, del contexto y de la materia de que se trate), sí, al menos, un inventario de los recursos a utilizar y el establecimiento de determinados criterios para la organización de las actividades previstas. La participación de los alumnos en la preparación de los recursos a utilizar y en la selección de los métodos y técnicas a emplear, así como en el diseño concreto de las actividades, es importante, no sólo porque los vincula al propio proceso metodológico que seguirá la clase como colectivo, sino porque así están aprendiendo también unos métodos y técnicas determinados.

La decisión sobre los recursos a utilizar debe ajustarse a la metodología seguida, al tipo de contenidos con los que se vaya a trabajar y, en último término, a los objetivos propuestos, frente a la práctica habitual de usar determinados recursos porque son los que están disponibles (en el Centro o en el aula), sin ninguna otra reflexión, por preferencias personales del profesor o por otros motivos azarosos.

Aunque a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje el alumno está construyendo-reconstruyendo conceptos, asimilando destrezas, aprendiendo técnicas, consolidando actitudes, asumiendo valores, etc., sin embargo, esta etapa es, evidentemente, el momento de aportación de la mayor parte de los contenidos relativos al problema trabajado, lo que se plasma en forma de "nuevos" conceptos. pro-



cedimientos, actitudes, etc. Dicha aportación de conocimientos se realiza a través de las diversas fuentes de información utilizadas y se materializa en las actividades secuenciadas a las que se ha hecho referencia.

A este respecto, hay que plantearse *¿qué es lo que ocurre cuando interaccionan las nuevas informaciones con las informaciones previas de que disponía el alumno y sobre las cuales se va construyendo el nuevo conocimiento?* El resultado de este proceso de interacción, es decir, en definitiva, el resultado del aprendizaje, no siempre es la "sustitución" de las concepciones anteriores por nuevos modelos (si así fuera, no nos estaríamos planteando, quizás, la necesidad de una metodología determinada: cualquiera sería útil), antes bien, frecuentemente, las concepciones previas (fuertemente arraigadas y resistentes al cambio) pueden producir un bloqueo o, al menos, dificultar notablemente la asimilación real del nuevo conocimiento(7).

Ante esto *¿qué estrategia adoptar para la introducción de los nuevos conceptos, procedimientos, etc.?* Convendría adoptar una estrategia, progresiva y adecuadamente secuenciada, de aportación de nuevos conocimientos, siguiendo el modelo en espiral citado. En efecto, no es conveniente introducir los conceptos en su máximo nivel de complejidad, sino que, desde el punto de vista didáctico, caben formulaciones intermedias entre la formulación considerada científicamente correcta (y deseable, en último término) y la formulación que posee el alumno, en forma de concepción propia. Estas formulaciones intermedias pueden ir aproximando al alumno a construcciones conceptuales cada vez más complejas y correctas, al "pasar" en sucesivas ocasiones por un "lugar" parecido pero con una mayor profundización y complejidad (ver al respecto las figuras 5 y 6).

Una estrategia de estas características se basa en el supuesto de que el "error" (la concepción errónea, desde un punto de vista científico o académico) no es un perjuicio para el aprendizaje (ni debe, por tanto, ser sancionado como tal), sino un punto de partida y de apoyo sucesivo para la progresiva construcción concep-

tual. Conviene, en este sentido, tener suficientemente definida la trama conceptual de la materia, así como la de procedimientos, actitudes, a fin de seguir las vías más adecuadas para favorecer los procesos de aprendizaje del alumno.

### Elaborar conclusiones

El momento de obtención de conclusiones llegan como resultado o culminación "natural" del proceso investigativo seguido por el alumno. La obtención de conclusiones guarda una estrecha correlación con la construcción del conocimiento en dicho alumno: sería como la manifestación externa de la actividad interna de reestructuración de las concepciones. Desde esa perspectiva las conclusiones se van obteniendo, en un proceso continuado, al mismo tiempo que se van construyendo los conocimientos, en la interacción conocimientos anteriores-nuevas informaciones (ver figura 12).

Pero recapitular al final propicia la reestructuración de los conocimientos y, en definitiva, la clarificación conceptual. Plantear, pues, específicamente la tarea (que debería ser personal) de sintetizar los resultados de lo trabajado contribuye a fijar lo aprendido.

Más aún, la posibilidad de expresarlo obliga a la citada clarificación. Preparar, por ejemplo, en pequeño grupo una puesta en común de lo trabajado tiene la doble ventaja de favorecer la construcción de conocimientos en los participantes del grupo y de enriquecer los aprendizajes del conjunto de la clase mediante la comunicación en gran grupo y el debate general.

En todo caso, la forma más adecuada para consolidar la asimilación de conceptos, procedimientos, actitudes, etc. aprendidos es proporcionar al alumno la posibilidad de poner en práctica en sus nuevos aprendizajes, de forma que pueda comprobar por su propia experiencia, el interés y la utilidad de esos aprendizajes en la acción; ello ayudará a fijar los conocimientos asimilados y fomentará la confianza del alumno en sus propias capacidades.



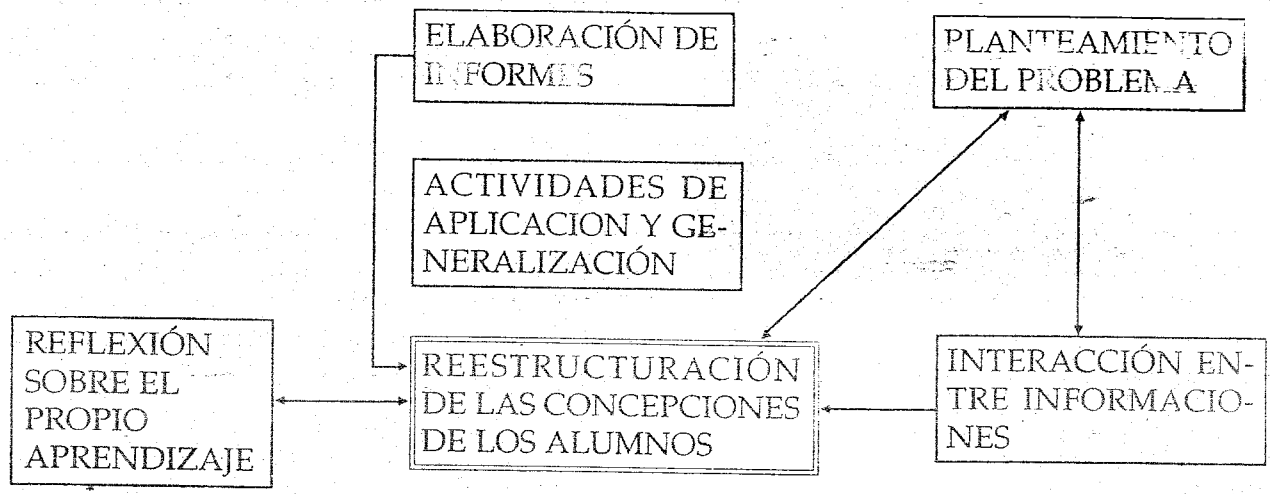


Figura 12 Aspectos relacionados con la reestructuración de las concepciones de los alumnos.

No se trataría tanto de contemplar una "fase" específica de aplicación de lo aprendido cuando de establecer estrategias que lleven a la realización de aplicaciones a lo largo de toda la secuencia de actividades, así como prever, sistemáticamente, en unidades posteriores, la puesta en juego de los aprendizajes realizados anteriormente. De esta forma, además, al tiempo que el alumno va diferenciando el nuevo aprendizaje del contexto o situaciones, va enriqueciendo también progresivamente sus construcciones cognitivas en la línea del progreso en espiral al que nos hemos referido reiteradamente.

Resultan útiles, a este respecto, los denominados "problemas de aplicación", pues permiten realizar de una forma rápida, aplicaciones de los contenidos adquiridos a nuevas situaciones, sin necesidad de diseñar investigaciones propiamente dichas sobre nuevos problemas.

En relación con la aplicación hay que tener en cuenta que entre las actividades "finales" del proceso investigativo resulta útil incluir algunas (pueden ser las propias actividades de evaluación, en las que participen los alumnos) que favorezcan la reflexión sobre lo aprendido, tomando conciencia del camino de aprendizaje recorrido y de cómo ha sido realizado, desde la perspectiva de la funcionalidad de los nuevos aprendizajes para resolver "situaciones" que al principio del proceso hubieran resultado prácticamente irresolubles a dichos alumnos.

Es dentro de ese planteamiento como el alumno puede realizar una reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje (meta-aprendizaje), analizando la forma en que han cambiado sus concepciones, valorando la eficacia de las distintas estrategias utilizadas en la "resolución" de los problemas, etc., de forma que se vaya desarrollando su propia capacidad de "aprender a aprender".



TEMA 2. *Diseño de la planeación*

**LECTURA:  
PAPEL DEL PROFESOR  
Y DEL ALUMNO EN UNA  
METODOLOGÍA INVESTIGATIVA\***

## PRESENTACIÓN

*En esta lectura se explica el papel del alumno, como protagonista del aprendizaje, y el papel del profesor como coordinador y facilitador del aprendizaje, así como de la importancia de tomar en cuenta el contexto en que se produce el proceso.*

## PAPEL DEL PROFESOR Y DEL ALUMNO EN UNA METODOLOGÍA INVESTIGATIVA

En el desarrollo de una metodología investigativa en el aula intervienen una serie de elementos básicos:

- El alumno, como protagonista, del aprendizaje.
- El profesor, como coordinador y facilitador del aprendizaje.
- El contexto en que se produce el proceso, constituido por un entramado de elementos, entre los que pueden destacarse, entre otros, los materiales didácticos, los aspectos organizativos y el "clima del aula".

Vamos a analizar estos diversos elementos, relacionando, de forma especial, el papel del alumno con el contexto en que se produce el aprendizaje. Al no poder realizarse un análisis en profundidad del contexto, nos referiremos, bá-

\* J. Eduardo García, et al. "Papel del profesor y del alumno en una metodología investigativa", en: *Aprender investigando*. España, DÍADA, 1989, pp. 75-81.

sicamente, al clima del aula como elemento más globalizador y significativo.

Muchas veces se dice —en un tipo de crítica que parece dirigirse más a modelos espontaneístas— que en una metodología investigativa el papel del profesor pierde relevancia y queda difuminado frente al protagonismo decisivo del alumno en la realización de las actividades programadas.

Nada más lejos de la realidad. En esta propuesta metodológica, en la que el alumno es auténtico protagonista de sus aprendizajes —como más abajo veremos—, el papel del profesor adquiere una nueva significación como coordinador y facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues desarrolla tareas decisivas de dicho proceso.

La función genérica de coordinación por parte del profesor afecta tanto a la fase de preparación (programación) como a las de desarrollo y evaluación. A partir de esta función básica cobran sentido otras funciones relacionadas entre sí. Así, el profesor desarrolla, de hecho, diversos tipos de tareas:

- Globalmente, programa (fundamenta, selecciona, organiza...) la secuencia de actividades en que se materializa, en último término, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichas actividades y su secuenciación, como antes se señaló, responden al modelo de metodología por el que se opta.
- Propicia el planteamiento de situaciones-problema que estimulen el aprendizaje basado en la investigación.
- Elabora estrategias (y mecanismos concretos) tendientes a facilitar la explicitación de las concepciones de los alumnos y su confrontación con las nuevas informaciones.
- Selecciona y organiza las informaciones que intervienen como contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incorporando el uso de los recursos adecuados.
- Aporta, él mismo, informaciones útiles en el proceso, que se integran en el contexto de la



metodología empleada. Dichas informaciones pueden adoptar formas diversas como presentación de tareas, introducciones, explicaciones concretas, instrucciones de trabajo, recapitulación, etc.

- Coordina, incentiva y garantiza la continuidad del trabajo en el aula durante el desarrollo de las actividades. Especialmente, propicia expectativas positivas respecto al proceso de investigación (motivación), exige responsabilidad a cada alumno en el desarrollo de su trabajo, estimula el trabajo de los pequeños grupos, dinamiza los debates y las puestas en común, soluciona dudas sobre contenidos de estudio o sobre procedimientos de trabajo, facilita el acceso a recursos diversos, etc.
- Planifica estrategias tendientes a crear un clima de clase, activo y participativo, que potencie las posibilidades de aprendizaje.
- Realiza análisis sistemáticos de la realidad del aula y del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de revisar y reformular la programación inicial, adecuándola a la realidad. Para este análisis el profesor puede valerse de mecanismos diversos como: realizar un sencillo diario de clase, tomar informaciones del cuaderno de trabajo de los alumnos, mantener algunas entrevistas con alumnos, observar, de forma sistematizada, determinados aspectos de la dinámica del aula, dando entrada, incluso, a algún observador externo...
- Integra su actuación en el proyecto de trabajo global del equipos docente y, en su caso, del nivel y ciclo de que se trate: Ello es tanto más necesario cuanto que el sujeto de los aprendizajes es, en último término, único: el alumno.

Desde la perspectiva de este conjunto de tareas la cuestión no es así, en una metodología investigativa, el profesor debe (o "puede") explicar o no, sino cómo se integra, de forma coherente, en el proceso metodológico la aportación de informaciones —indispensable— a realizar por el profesor. La oportunidad y el mecanismo de esa integración vendrán dados por el momento en que se halle el proceso de construcción del co-

nocimiento de los alumnos. Es decir, no es igual llegar cualquier día a clase y empezar a explicar, directamente, a los alumnos lo que el profesor tiene previsto (según su organización particular) que incluir una explicación de contenido similar en el momento adecuado de la investigación, garantizada la motivación y establecida la necesidad de dicha explicación como recurso más adecuado que, por ejemplo, una lectura o una búsqueda de información autónoma por parte de los alumnos: sin duda, en el segundo caso las posibilidades de que el contenido de la explicación se integre en el proceso de construcción del conocimiento de los alumnos son mucho mayores.

En cuanto al papel del alumno, se suele decir que, en una metodología investigativa, el alumno es "protagonista de su propio aprendizaje". Pero *¿qué significa, realmente, que el alumno sea protagonista de su aprendizaje?*

Antes que nada, significa asumir la perspectiva de que todo lo que ocurra en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe adecuarse al proceso de construcción del conocimiento del alumno. Ello supone, entre otras cosas, partir de las concepciones de los alumnos, centrar el diseño de las actividades en dichos alumnos y, específicamente, establecer mecanismos para que el alumno supere su bloqueo inicial para "aprender" (resultado, generalmente, de una actitud convencionalmente pasiva con respecto a los aprendizajes), que dificulte su cambio hacia una actitud positiva de interés por un aprendizaje "activo".

Se puede decir, por tanto, que el alumno, protagonista, es el responsable último del aprendizaje en la medida en que construye su conocimiento atribuyéndole sentido y significado a los contenidos de la enseñanza. Pero, para que el aprendizaje que se produzca llegue a ser realmente "significativo" para el alumno, es necesario que se den varias condiciones:

- Que el contenido que se le propone tenga una lógica interna, un significado en sí mismo (significatividad lógica).
- Que dicho contenido pueda ser integrado en

las redes de significados ya construídos por el alumno (significatividad psicológica).

- Por fin —y ello nos interesa ahora especialmente— que el alumno tenga una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, una intencionalidad para buscar y establecer relaciones, de forma múltiple y variada, entre las nuevas informaciones que le están llegando y los conocimientos que ya tenía construídos, superando el procedimiento, mucho más cómodo y económico (en tiempo y energía) de la memorización mecánica y repetitiva de lo aprendido. Esta actitud se apoya fundamentalmente en la motivación.

En la medida en que el alumno atribuye significados a los nuevos aprendizajes estableciendo relaciones, cada vez más complejas, con sus conocimientos anteriores, se va extendiendo y enriqueciendo la red de conocimientos construídos y, por tanto, aumenta sus posibilidades para establecer, a su vez, nuevas relaciones cuando se enfrente a diferentes problemas. En definitiva, los aprendizajes que se realizan de forma significativa facilitan la construcción de nuevos significados posteriores.

De ahí que las estrategias de enseñanza, y la propia metodología investigativa que se inserta en esa perspectiva, deban tener en cuenta este aspecto y propiciar el establecimiento de relaciones múltiples entre los aprendizajes, así como la recurrencia sobre los conceptos, procedimientos, etc. contemplados, según el modelo en espiral al que hemos hecho referencia en varias ocasiones.

La actitud de responsabilidad del alumno sobre su propio aprendizaje va a depender, en definitiva, de su motivación para aprender significativamente, pero también de la intervención del profesor en orden a despertar dicha motivación, es decir, para activar la motivación potencial del alumno mediante estrategias adecuadas.

Como más arriba se indicó, fomentar la motivación no consiste simplemente en adaptar las actividades programadas a los supuestos intereses de los alumnos. Se trataría, más bien, de obtener partido de la interacción entre los inte-

reses reales de los alumnos y las propuestas incentivantes del profesor, tendientes a extender el campo de motivación del alumno.

La curiosidad y el gusto por conocer nuevas cosas pueden constituir una interesante fuente de motivación. En efecto, frente a motivaciones de carácter puramente externo, conviene potenciar progresivamente la motivación interna. En este sentido, resulta de gran eficacia fomentar la aparición de situaciones "problemáticas" o "cuestionantes" para el alumno, en las que nuevas ideas contempladas no resulten fácilmente compatibles entre sí o en las que la nueva información aportada no parezca adecuarse a las concepciones que el alumno tenga. Si se establecen estrategias para propiciar la aparición de este tipo de situaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se desencadenará en el alumno una estrategia de búsqueda activa de informaciones que desembocará en la reestructuración de sus concepciones, dando lugar a la construcción de nuevos conocimientos. De ahí el interés de una metodología, como la propugnada, que parte del planteamiento de problemas y desarrolla un proceso paralelo al de la construcción del conocimiento.

La motivación del alumno se refuerza, en último término, si se consigue un "clima" en el aula que posibilite su participación no sólo en el desarrollo de las diversas actividades programadas sino también en la toma de decisiones relacionadas con determinados aspectos de la propia dinámica de la enseñanza (organización de la clase, selección de contenidos, concreción de la metodología, establecimiento de mecanismos evaluatorios, etc.).

Un marco ambiental de trabajo en el aula — y en el Centro— agradable, libre de coacciones y violencia y compatible con la diversidad de actividades que se desarrollen y con la diversidad de ritmos de trabajo y aprendizaje contribuirá decisivamente a la maduración del proceso personal de construcción de conocimientos.

Este clima debe favorecer actitudes activas en los alumnos, que no sólo estimulen la participación (como se acaba de decir), sino que les ayuden a superar la inercia de la pasividad —e





bloqueo inicial, al que nos referíamos más arriba—, característica de modelos tradicionales de enseñanza, y a asumir, en definitiva, el protagonismo y la responsabilidad en su aprendizaje, clave del éxito en aquel proceso.

De igual manera, debe permitir respetar, a un tiempo, los ritmos individuales de aprendizaje y la dinámica general de trabajo del aula, a

través de la interacción entre el proceso personal y el proceso colectivo de construcción de conocimientos. En este sentido resulta útil el concepto de *conocimiento compartido*, es decir, tener en cuenta que, mediante múltiples procesos, la construcción del conocimiento en el aula se realiza, en gran parte, a través de interacciones entre alumnos.



## IBLIOGRAFÍA BÁSICA

ARROYO Acevedo, Margarita —coordinadora—. *La atención del niño preescolar entre la política educativa y la complejidad de la práctica*. México, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C., 1995.

GARCÍA, J. Eduardo, et al. *Aprender investigando*. España, DIADA, 1989. pp. 90.

LAPASSADE, Georges B. *Autogestión pedagógica*. España, Gedisa, 1977. pp. 305.

PANSZA González, Margarita, et al. *Fundamentación de la didáctica. Tomo 1*, México, Ger-<sup>10188</sup>ika, 1988. pp. 228. (2)

SASTRE, Genoveva, et al. *Descubrimiento y construcción de conocimiento*. España, Gedisa, 1985. pp. 270.

ZARZAR Charur, Carlos. *Grupos de aprendizaje*. México, Nueva Imagen, 1988. pp. 137.



ANTOLOGÍA BÁSICA

PLANEACIÓN, COMUNICACIÓN Y EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE  
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

PARTICIPARON EN SU ELABORACIÓN

RESPONSABLE

JORGE NANGUSÉ RAMÍREZ  
UNIDAD UPN 071 TUXTLA GTZ., CHIS.

COLABORADOR

CARLOS JULIO GUILLÉN SOLÍS  
UNIDAD UPN 071 TUXTLA GTZ., CHIS.

COORDINACIÓN DEL PROGRAMA  
XÓCHITL LETICIA MORENO FERNÁNDEZ

