

GUÍA DEL ESTUDIANTE

PROYECTOS DE INNOVACIÓN



LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



Primera edición, México 1997.

© Derechos reservados por
Universidad Pedagógica Nacional
Carretera al Ajusco No. 24
Col. Héroes de Padierna
Delegación Tlalpan, C. P. 14200
México 22, D. F.

Impreso en México

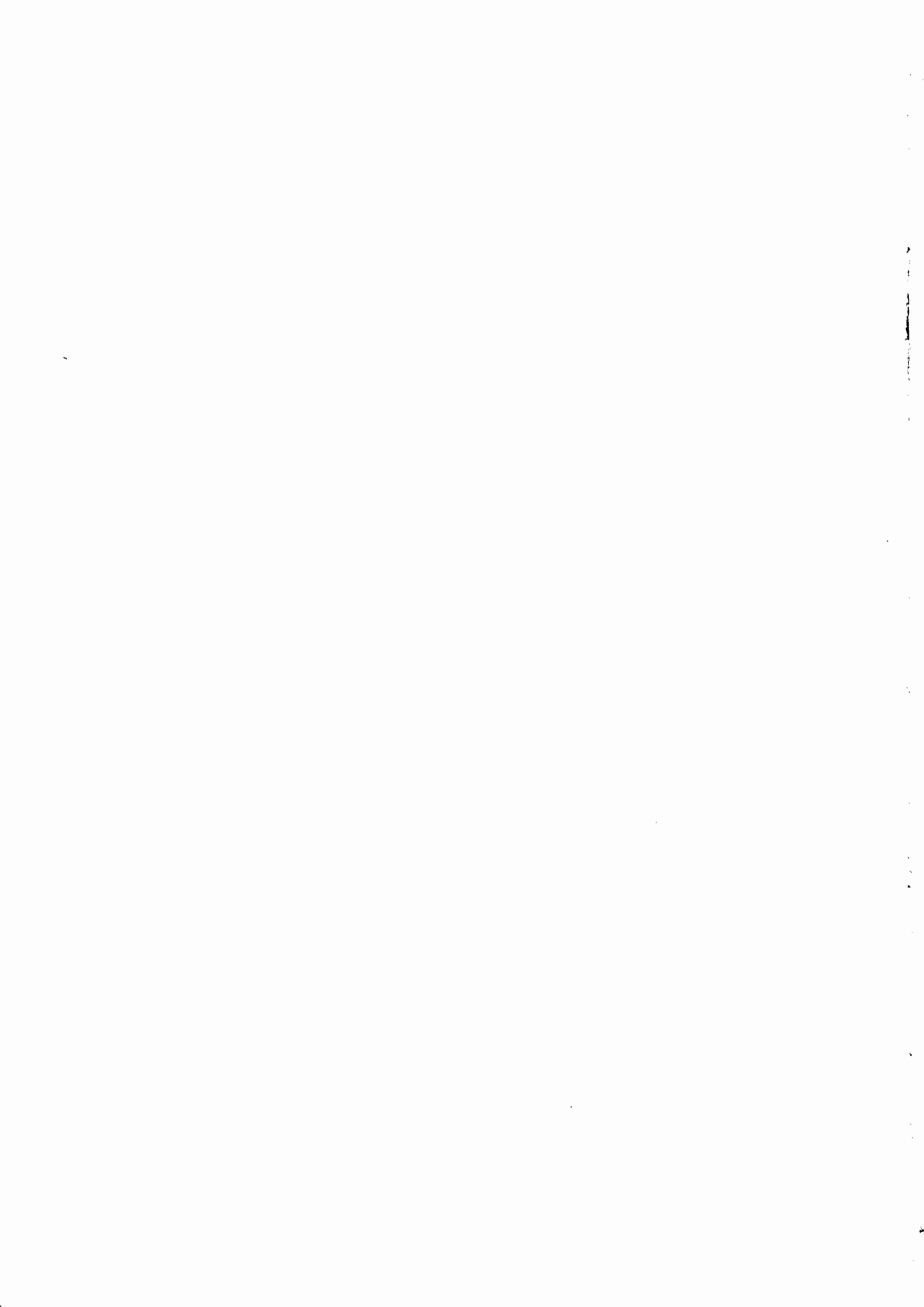
ISBN

ESTE MATERIAL SE ELABORÓ CON EL APOYO DEL
FONDO PARA MODERNIZAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ÍNDICE

Justificación y explicación del eje metodológico	5
Progresión de contenidos del eje metodológico	6
Presentación del programa de “proyectos de innovación” . .	7
Justificación	7
Estructura temática y fases del curso	9
PRIMERA FASE. DE LA FORMACIÓN A LA INNOVACIÓN	10
SEGUNDA FASE. HACIA LA ALTERNATIVA	10
TERCERA FASE. MECANISMOS DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO	10
CUARTA FASE. DE LA INTEGRACIÓN DEL PROYECTO	11
Evaluación	30
Materiales de apoyo y sugerencias didácticas	31
Criterios de autoevaluación	32
BIBLIOGRAFÍA BÁSICA	32
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	32





JUSTIFICACIÓN Y EXPLICACIÓN DEL EJE METODOLÓGICO¹

En la Licenciatura en Educación, uno de los propósitos que se le dio al Eje Metodológico es el de “proporcionar elementos teóricos, metodológicos e instrumentales a los estudiantes, para la elaboración de una de las tres opciones de titulación, que les permitirá la estructuración y redacción del documento recepcional, que si el estudiante lo desea, le podrá servir para obtener su título profesional, una vez concluido el plan de estudios”.² “En este contexto, el proceso de titulación transcurre inserto en el plan de estudios y es parte fundamental del desarrollo curricular.”³

Conforme con estos planteamientos, la propuesta para dar consistencia a la posibilidad de favorecer la formación de los profesores-alumnos en el proceso de comprender e innovar su práctica docente, se concreta en la elaboración de uno de los tres proyectos de innovación docente.

Se conceptualiza el proyecto innovador, como la herramienta teórico-práctica que utiliza el profesor-alumno para explicar y valorar un problema significativo de su práctica docente. Le permite proponer mejoras en su quehacer profesional en relación a ese problema, en las condiciones concretas para su aplicación, además, constatar mediante el seguimiento, reflexión y evaluación los aspectos propositivos aplicados.

Con lo anterior, el profesor-alumno reconoce la pertinencia o lo acertado de su proyecto y

ubica los aspectos que requiere se modifiquen para llegar a formular su propuesta.

En general, un proyecto de innovación docente⁴ se integra de manera coherente por:

a) El **diagnóstico** del estado que guarda el problema, su delimitación y conceptualización.

b) La **alternativa** viable que responde al problema.

c) El **plan de trabajo** mediante el cual se desarrollará.

d) La forma de someter dicho proyecto a un proceso crítico de **evaluación**, para reconocer su pertinencia y factibilidad e incorporar las modificaciones necesarias para su formalización.

Cada uno de estos elementos se desarrollará conforme a las características y componentes que se señalan en los proyectos de innovación.

El proyecto innovador en este sentido, es el medio que nos permite pasar de cuestionar el quehacer docente propio a construir una perspectiva crítica de cambio, que permita desarrollar una práctica docente creativa.

Con los proyectos de innovación docente, no se trata de retornar a algunas prácticas mecánicas y alienadas, sino buscar el cambio hacia la formación (emancipadora) mediante proyectos viables y transformadores.

La práctica docente es un objeto complejo y dinámico que se da de acuerdo a las condiciones socioculturales en que se lleva a cabo; en este sentido no se puede actuar bajo un discurso y una práctica homogénea en la diversidad de condiciones, circunstancias y características de la docencia que se desarrolla en las distintas regiones del país. Además, las múltiples funciones y niveles en que se desempeñan nuestros profesores-alumnos, hacen más compleja esta pluralidad.

En este sentido, se hace necesario estudiar a la práctica docente en su complejidad y en las

* Los proyectos de innovación en esta Lic. son: Acción pedagógica, gestión escolar y de intervención pedagógica.

¹ Esta parte del trabajo fue elaborado por Marcos Arias, Leticia Gutiérrez, Arturo Tapia, María Norzagaray, Teresa de J. Negrete y Adalberto Rangel.

² UPN Programa: Ref. Curric. de las Lics. para Maestros en servicio Lic. en Educ. México, UPN, 1994, p. 24.

³ Ibidem, p. 50.



interdependencias de sus diferentes dimensiones, niveles y elementos. Por lo que, de acuerdo al énfasis del problema a trabajar, será el tratamiento teórico-metodológico que se le dará, lo que da lugar a ubicarlo en la opción más apropiada para desarrollar el proyecto de innovación.

Los tres proyectos que se proponen son:

- Proyecto de intervención pedagógica.
- Proyecto pedagógico de acción docente.
- Proyecto de gestión escolar.

Sobre estos tres tipos de proyectos docentes, el Eje Metodológico ofrecerá los elementos teóricos, metodológicos e instrumentales a los profesores-alumnos de la Licenciatura en Educación, a fin de que elaboren y desarrollen el que sea más apropiado al problema docente seleccionado.

Se pretende con estos tres tipos de proyectos, atender a la diversidad de problemas docentes que se les presentan a los profesores-alumnos en su práctica docente. Cada uno de los proyectos aborda objetos de conocimiento y problemas diferentes. El proyecto de intervención pedagógica centra su trabajo en los contenidos escolares, el proyecto de acción docente sobre lo pedagógico y finalmente el proyecto de gestión escolar sobre su propio campo de estudio.

Con este planteamiento no se pretende dejar fuera la multidimensionalidad del problema, sino más bien se deberán atender las diferentes implicaciones y relaciones existentes entre las dimensiones, niveles y elementos que interactúan.

Cabe aclarar, que la ubicación del problema docente en una opción determinada se relaciona más directamente con las características y componentes del proyecto que con el nivel educativo, función que desempeña laboralmente o con alguna de las líneas de formación del área específica que ofrece el plan de estudios.

PROGRESIÓN DE CONTENIDOS DE LOS ÚLTIMOS CINCO CURSOS DEL EJE METODOLÓGICO⁵

Desde nuestra perspectiva y con base en los acuerdos establecidos para el Eje⁶ la estructuración de una problemática, el planteamiento de proyecto y su formalización se desarrolla en cuatro fases:

La **primera** de ellas se ubica en el primer y segundo cursos, donde se describe e identifican las dificultades más significativas de su práctica docente.

La **segunda** de ellas es el proceso de definición y delimitación del problema que se ubicaría en el tercer y cuarto cursos, como producto de una contextualización del problema significativo y de la incorporación de elementos que provienen de la investigación en y desde fuera de la escuela. Además de incorporar elementos que provienen del entorno social para analizar la factibilidad de abordar tal problemática. Al mismo tiempo, se revisan los avances que existen en relación a dicha problemática desde diferentes posturas y enfoques investigativos.

La **tercera** parte de la definición y delimitación del problema, se elaboran posibles alternativas de innovación al problema previamente definido y se estructura un proyecto de innovación que se aplica y se evalúan sus resultados.

Finalmente, en la **última etapa** el profesor-alumno reelabora los planteamientos desarrollados en el proyecto a partir de la valoración de su aplicación, incorporando aportaciones conceptuales y metodológicas para que formalice una propuesta con fines de titulación, en función de los principios del modelo y el propósito de la licenciatura. Con este marco contextual, con los antecedentes de los cuatro cursos desarrollados en el Eje Metodológico y con el modelo de for-

⁵ Ídem. 1.

⁶ Revisar las antologías de los cursos I y II del eje metodológico fundamentalmente las lecturas siguientes: "Propuesta de formación del eje metodológico de la Lic. en educación" y "Características del eje metodológico".

mación y plan de estudios del documento "Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio. Licenciatura en Educación, de junio de 1994", se hacen las siguientes puntualizaciones a la progresión ya propuesta.

PRESENTACIÓN DEL CURSO PROYECTOS DE INNOVACIÓN

El curso "**Proyectos de innovación**" se encuentra ubicado en el sexto nivel del eje metodológico y tiene como intención fundamental elaborar un proyecto de innovación docente considerando el problema delimitado y conceptualizado en el curso anterior. Este curso ha sido pensado para que el profesor-alumno tenga un espacio que le permita, a partir de un trabajo individual y una reflexión colectiva⁷ elaborar un proyecto de innovación docente con todos aquellos elementos que considere pertinentes. Es importante recordar que la construcción del proyecto se da en el proceso que se va desarrollando en el Eje Metodológico.

Estos elementos pueden estar incluidos como temáticas o problemas en otros cursos de la licenciatura, pero no es necesario limitarse a ellos si la construcción del proyecto lo requiere. Es necesario, en todo caso, explicitarlos para dar al proyecto un sentido de coherencia y sistematicidad.

Partimos del supuesto de que los conocimientos, habilidades, formas de sentir y valorar se han venido transformando o reafirmando en el proceso de formación que brinda la licenciatura, pero que ésta no puede ofrecer todos los elementos teóricos o metodológicos que a veces se necesitan para construir una propuesta de innovación.

El reconocimiento del saber del docente no se traduce en este curso en sólo instrumento de

la retórica de la formación de docentes. Se plantea que lo concreto pensado⁸ por el maestro pueda expresarse de manera diferente en la medida que se desarrolle un proceso de formación-innovación.

El proceso de formación no se reduce a la posibilidad de aprender nuevos conocimientos, métodos, habilidades o acciones en relación a los problemas docentes. *La formación-innovación implica un reconocimiento de lo que se es y no se es, de lo que se sabe y no se sabe, de la autoridad que se deposita en el maestro o de su dependencia, de su valoración o devaluación ante el conjunto de la sociedad.*

Verse frente al espejo implica el reconocimiento de la historicidad de cada maestro, de cada escuela, de cada sistema educativo, de cada entorno social, de cada región, de cada país, del proceso histórico universal y finalmente el reconocimiento del lugar desde donde se mira y se opera la práctica docente.

JUSTIFICACIÓN

El programa parte del supuesto de que para cambiar o transformar la práctica docente se necesita pensar sobre lo pensado, sistematizar y organizar lo que ya sabemos y hacemos, así como contrastarlo y someterlo a un análisis desde perspectivas teóricas y metodológicas diferentes.

Es por ello que *todo Proyecto se funda en la existencia de una necesidad⁹ que puede expresarse en términos de un problema o de un vacío. Toda necesidad proyectada es la puesta*

⁷ Independientemente de la reflexión colectiva, el profesor estudiante podrá elaborar su proyecto de innovación de forma grupal, de acuerdo a los lineamientos planteados en el eje metodológico y en la parte normativa correspondiente.

⁸ Lo concreto pensado en la síntesis de múltiples determinaciones que se producen conceptualmente para aprehender los procesos de la realidad. El término se deriva de una distinción que hace Marx entre lo concreto real y lo concreto pensado en "Introducción a la crítica de la economía política, 1857".

⁹ A partir de la *Teoría de las necesidades* de Heller éstas se definen inicialmente como la carencia de algo, alude al vacío, pero que es expresado siempre como un proyecto de vida. Se aspira a lo que no se detenta o posee.



en marcha de un acto de deseo, de voluntad y de racionalidad, que en el caso de este curso tiene que evidenciarse en la elaboración de un proyecto de innovación docente.

La construcción de un proyecto implica la configuración de un proceso de identidad, de reconocimiento de aquéllo que puede constituir una expresión de nuestros saberes y no saberes o bien puede ejemplificar nuestra ausencia de deseo por transformar nuestra práctica docente.

También en este proceso construimos el proyecto cuando nos implicamos pero, sobre todo, cuando trabajamos y reflexionamos sobre nuestra implicación.

Nunca como en el presente hemos sido más determinados y atravesados por el contexto, la escuela y nuestra propia formación. La praxis social se hace presente en cada momento de la vida de la escuela. Por eso es necesario **mostrar el análisis de nuestras negaciones y adhe-**

siones a las teorías, metodologías, saberes, valores, formas de sentir. Un proyecto de innovación se puede construir revisando nuestra supuesta “neutralidad” y nuestro “compromiso”.

Las preguntas, lo que nos preguntamos es el punto de partida de la innovación

- ¿Dónde está el saber docente?
- ¿Quién toma las decisiones en torno a mi práctica docente?
- ¿En función de qué intereses hago lo que hago en el salón de clases?
- ¿Cuál es el saber docente que me deposita este poder? ¿Es suficiente ese saber?
- ¿Es la institución escolar la que me deposita ese saber?

Cuando hacemos estas preguntas y otras más estamos fundando la posibilidad de construir un proyecto de innovación docente.



ESTRUCTURA TEMÁTICA Y FASES DEL CURSO

PROPÓSITO GENERAL DEL CURSO

El profesor-alumno elaborará un proyecto de innovación con base en la delimitación y conceptualización de su problema docente.

PRIMERA FASE. DE LA FORMACIÓN A LA INNOVACIÓN.

PROPÓSITO:

El profesor-alumno analizará diferentes modelos de formación identificando en ellos algunos aspectos teóricos, informativos, valorativos y actitudes de su propio proceso de formación, con la intención de valorar la pertinencia de su incorporación a la elaboración de la alternativa.

SEGUNDA FASE. HACIA LA ALTERNATIVA.

PROPÓSITO:

El profesor-alumno, elaborará una alternativa para abordar el problema docente desde una perspectiva innovadora.

TERCERA FASE. MECANISMOS DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO.

PROPÓSITO:

El profesor-alumno diseñará los mecanismos de evaluación y seguimiento de la alternativa, así como del plan de trabajo para su aplicación.

CUARTA FASE. DE LA INTEGRACIÓN.

PROPÓSITO:

El profesor-alumno evaluará la consistencia, pertinencia y coherencia del proyecto de innovación docente.



PRIMERA FASE. DE LA FORMACIÓN A LA INNOVACIÓN

PROPÓSITO:

El profesor-alumno analizará diferentes modelos de formación identificando en ellos algunos aspectos teóricos, informativos, valorativos y actitudes de su propio proceso de formación, con la intención de valorar la pertinencia de su incorporación a la elaboración de la alternativa.

Temas

1. La relación entre el proyecto seleccionado, la formación y el proceso de innovación. Análisis de las implicaciones de la selección de un determinado proyecto de innovación.

Lecturas

Giles Ferry, "Adquirir, probarse, comprender" y "Las metas transformadoras".

SEGUNDA FASE. HACIA LA ALTERNATIVA

PROPÓSITO:

El profesor-alumno elaborará una alternativa para abordar el problema docente desde una perspectiva innovadora.

Temas

1a. La construcción de los contenidos escolares. Proyecto de intervención pedagógica.

1b. La epistemología de la investigación acción. Proyecto de acción pedagógica.

1c. La gestión escolar como objeto de conocimiento. Proyecto de gestión escolar.

2. Los contenidos educativos, su lugar en el proyecto.

3. La investigación, su lugar en la formación y en la elaboración del proyecto.

Lecturas

Ricardo Sánchez Puentes. *La didáctica de la investigación social y humanística en la enseñanza superior. Reflexiones epistemológicas*, en: Revista Cuadernos del CESU, No. 31, México, UNAM, 1993, pp. 59-86.

Pierre Bordieu. *Los contenidos de la enseñanza*. Revista Universidad Futura Vol 2, No. I, Febrero de 1990, México, UAM.

Susan S. Stodosolosky. "Los métodos de la investigación", en: *La importancia del contenido en la enseñanza*. México, Paidós, pp. 37-48.

J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez. "¿Qué son los contenidos de la enseñanza", en: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992, pp. 171-223.

Beatriz Aisenberg y Silvia Aideropqui. "Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales", en: *Didáctica de las ciencias sociales*. México, Paidós, 1994, pp. 25-42.

Anita Barabtarlo y Zedansky. "A manera de prólogo", "Introducción", "Socialización y educación" y "Aprendizaje grupal e investigación- acción: Hacia una construcción del conocimiento", en: *Investigación acción: Una didáctica para la formación de profesores*. UNAM-Castellanos editores, México, 1995, pp. 7-45.

Justa Ezpeleta y Alfredo Furlan. "Momentos de la investigación", en: *La gestión pedagógica de la escuela*. UNESCO/ORELAC, Santiago, Chile, 1992, pp. 101-117.

TERCERA FASE. MECANISMOS DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

PROPÓSITO:

El profesor-alumno diseñará los mecanismos de evaluación y seguimiento de la alternativa así como del plan de trabajo para su aplicación.



Temas

1. Valoración de la calidad de la educación.
2. Valoración, medición de los resultados, apreciación y supervisión.
3. La evaluación integrada a los procesos de enseñanza aprendizaje.

Escuelas y calidad de la enseñanza. México, Paidós, 1991, pp. 37-50.

Lecturas

John D. Wilson. “Calidad en la enseñanza” y “Calidad en la aplicación”, en: *Cómo valorar la calidad de la enseñanza.* México, Paidós, pp. 33-44, 86-99.

Juan Delval. “Cómo sabemos lo que hacen y piensan los niños”, en: *El desarrollo humano.* México, Siglo XXI, 1994, pp. 499-528.

OCDE, “El concepto de calidad”, “El currículo: planificación, aplicación y evaluación”, en:

**CUARTA FASE.
DE LA INTEGRACIÓN DEL PROYECTO**

PROPÓSITO:

El profesor-alumno evaluará la consistencia, pertinencia y coherencia del proyecto de innovación docente.

Lecturas

Fina Pizarro. “Discurso argumentativo”, en: *Aprender a razonar,* México, Alhambra, 1986, pp. 25-43.



PRIMERA FASE. DE LA FORMACIÓN A LA INNOVACIÓN

PROPÓSITO

El profesor-alumno analizará diferentes modelos de formación, identificando en ellos algunos aspectos teóricos, informativos, valorativos y actitudes de su propio proceso de formación, con la intención de valorar la pertinencia de su incorporación a la elaboración de la alternativa.

Actividades

Cuando un maestro pretende innovar su práctica docente se hace necesario explicitar aquellos elementos teóricos, informativos, didácticos,

etc., con los cuales fue formándose en su profesión educativa. Aclara cuáles han sido éstos, brinda la posibilidad de tener un referente para evaluar si lo que vamos a proponer tiene su origen en ese proceso de formación. La innovación no es algo que surja de la nada. Se ancla en aquellos procesos de aprendizaje que posibilitan incorporar conocimientos, habilidades, actitudes, valores o formas de sentir de forma intencional de tal manera que se producen cambios en el proceso educativo.

Con el fin de analizar la relación entre el proyecto seleccionado, la formación y el proceso de innovación, completa el siguiente cuadro recuperando algunas actividades ya desarrolladas en otros cursos.

¿Qué elementos de tu formación previa al ingreso a la UPN recuperas para desarrollar tu proyecto de innovación? Descríbelos o enuncialos.	¿Qué elementos de la licenciatura en educación incorporarás a la elaboración del proyecto de innovación? Descríbelos o enuncialos.	¿Cuál crees que será la principal innovación de tu proyecto?



Describa las posibles implicaciones¹⁰ de la selección del proyecto de innovación con el cual vas a trabajar en los siguientes ámbitos:

GRUPO ESCOLAR

ESCUELA

ZONA ESCOLAR

ENTORNO FAMILIAR DE LOS ALUMNOS

ENTORNO FAMILIAR DEL DOCENTE

COMUNIDAD

SOCIEDAD

De los modelos que plantea Giles Ferry en su texto *El trayecto de la formación* en sus capítulos “Adquirir, probarse, comprender” y “Las metas transformadoras” con qué elementos de cada uno de ellos se identifica en su proceso de formación previo a su ingreso a la UPN y qué elementos recuperaría de los modelos para la elaboración de su proyecto de innovación.

<i>Describa o enuncie cada una de las características de los modelos planteados por Ferry</i>	<i>Elementos que identifica en su proceso de formación antes de ingresar a la UPN</i>	<i>Elementos que recuperará para la elaboración del proyecto del proyecto de innovación</i>
Características del modelo centrado en las adquisiciones		
Características del modelo centrado en el proceso		
Características del modelo centrado en el análisis		

¹⁰ La implicación tiene que ver en el sentido con que pueden ser afectados los sujetos, grupos o instituciones en el momento de la aplicación de la alternativa. También tiene el significado de *en-volver* y *en-redar*. Finalmente señalaríamos que lo que interesa en los procesos educativos es el grado en que los otros (como objetos o como sujetos) son incorporados exp lícita o implícitamente, consciente o inconscientemente en estos procesos.



<i>Enuncie o describa las principales características de cada uno de estos enfoques</i>	<i>Elementos que identifica antes de la formación recibida en la UPN</i>	<i>Elementos que recuperará para la elaboración del proyecto de innovación</i>
Enfoque funcionalista		
Enfoque científico		
Enfoque tecnológico		

SEGUNDA FASE. HACIA LA ALTERNATIVA

PROPÓSITO:

El profesor-alumno elaborará una alternativa para abordar el problema docente desde una perspectiva innovadora.

Actividades

Para elaborar la alternativa identificará inicialmente las actividades, registros, cuestionarios, etc., así como los elementos teóricos que permitirán sustentar dicha alternativa en el cuadro que se presenta.

Es importante recalcar que la alternativa se caracteriza por articular aspectos propositivos que definen un método y procedimiento cuya intención es superar el problema planteado.



Elementos de la alternativa de intervención pedagógica

<i>Elementos de la alternativa</i>	<i>Identificación de los registros, cuestionarios, entrevistas, actividades, etc.</i>	<i>Identificación de las teorías y conceptos que apoyan la elaboración de la alternativa</i>
— Congruencia con los tres sentidos señalados en la definición, que se hace en este documento, sobre intervención pedagógica		
— La delimitación y conceptualización del problema docente referido a contenidos escolares		
— Señalar dónde, cuándo, con quién y quiénes son los implicados en la aplicación de su alternativa		
— Explicar el papel de las condiciones socioculturales del entorno y su implicación en la aplicación de la alternativa		
— Describir su planteamiento metodológico y los medios a utilizar en su o sus estrategias didáctica/s lo que dará cuenta de las finalidades a cubrir		
— Aunado a lo anterior se formula un plan de trabajo para la aplicación y evaluación de la alternativa que se deriva de los aspectos anteriormente señalados y se articula con el siguiente apartado		



Elementos de la alternativa de acción docente

<i>Elementos de la alternativa de acción docente</i>	<i>Identificación de los registros, cuestionarios, ente revistas actividades, etc.</i>	<i>Identificación de las teorías y conceptos que apoyan la elaboración de la alternativa</i>
Recuperación y enriquecimiento de los elementos teórico-pedagógicos y contextuales que fundamentan la alternativa		
Plantear los propósitos generales y metas concretas a alcanzar		
Puntualizar las respuestas que ya se han planteado con anterioridad por los propios profesores		
Respuestas al problema desde la teoría		
Construcción de la concepción que posibilita una nueva respuesta al problema		
Factibilidad y justificación de la alternativa		
Plan de trabajo, las técnicas e instrumentos para recopilar, sistematizar e interpretar la información		



Elementos de la alternativa de gestión escolar

<i>Elementos de la alternativa de gestión escolar</i>	<i>Identificación de los registros, cuestionarios, entrevistas actividades, etc.</i>	<i>Identificación de las teorías y conceptos que apoyan la elaboración de la alternativa</i>
Definición de las categorías de análisis y de trabajo		
Definición del contexto donde se implementará la alternativa propuesta		
Estructuración de una alternativa — El problema a abordar — La fundamentación teórico-metodológica — Formas y estrategias en que se propone resolver el problema planteado. Plan de acción		

Una vez identificados los elementos que te apoyarán en la construcción de la alternativa procede a elaborarla: En caso de que algunos de los elementos no los hayas desarrollado procede a construirlo/s con la colaboración de tu asesor.

Cada uno de los proyectos de innovación parte del supuesto de trabajar un objeto de conocimiento diferente; el proyecto de intervención aborda los contenidos escolares; el proyecto de acción los procesos y el de gestión los paradigmas y situaciones que hacen referencia a su objeto de trabajo.

Las actividades que a continuación te presentamos las podrás desarrollar de *forma optativa, no obligatoria*, con la intención de fortalecer algunos de los elementos constitutivos de la alternativa que estás elaborando.

De las actividades inicialmente indicadas como 1a, 1b y 1c sólo desarrollarás una actividad ya que cada una de ellas corresponde a un tipo de alternativa.

Tema 1a

La construcción de los contenidos escolares. Proyecto de intervención pedagógica.

1b. La epistemología de la investigación acción. Proyecto de acción pedagógica.

1c. La gestión escolar como objeto de conocimiento. Proyecto de gestión escolar.

Actividades

La construcción de los contenidos escolares. Proyecto de intervención pedagógica.

A partir de la lectura de Beatriz Aisenberg y Silvia Aideropqui, “Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales”, responda las siguientes interrogantes:

- ¿Qué tipo de conocimiento es el conocimiento didáctico?
- ¿Cuál es la relación de la didáctica con otras disciplinas?
- ¿Qué papel juegan los valores en la teoría didáctica?
- ¿Cómo se construye el discurso didáctico?
- ¿Qué relación se establece entre el discurso didáctico y la práctica pedagógica?
- ¿Cuál es el sentido de la doble ruptura de la didáctica con “la didáctica espontánea” de



los docentes y con el "conocimiento espontáneo" y las teorías implícitas acerca de lo social y de la realidad en general?

- ¿Por qué la acción didáctica es una acción con sentido?

Para ejemplificar esta reflexión revisa en la bibliografía complementaria los textos de Aguirre Aroldo, Garduño Tere, Prieto Ana, Rangel Adalberto, et al. *Guía para el maestro de sexto año del libro de historia*, "La construcción de la enseñanza de la historia en la escuela primaria", *El libro de sexto año, una experiencia para contarse*. UPN, 1992, mimeo.

Se incorpora en la Antología Complementaria el texto del Seminario para la Paz "La cultura de la guerra", para que se analice como un modelo más de propuesta de intervención pedagógica.

1b. La epistemología de la investigación acción. Proyecto de acción pedagógica.

A partir de la lectura de Anita Barabtarlo y Zedansky "A manera de prólogo", "Introducción", "Socialización y educación" y "Aprendizaje grupal e investigación-acción: Hacia una construcción del conocimiento", responda las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles son las características que debe cumplir la organización de las relaciones sociales en espacio formativo?
- A partir de la respuesta a la pregunta anterior analiza si las condiciones de desarrollo de tu proyecto y la aplicación de tu alternativa cumplen con estas características.
- ¿Qué autores fundamentan las propuestas de la investigación acción?
- ¿Cuáles de ellos has estudiado o investigado en el desarrollo de tu formación profesional?

En el siguiente cuadro sintetiza cada uno de los aspectos que son centrales en las propuestas de investigación-acción.

Marco teórico-conceptual	Hipótesis	Investigación de campo

Un punto significativo en la investigación acción es el que se refiere al concepto de socialización. Describe la diferencia entre la concepción de Durkheim y la de Gramsci en el siguiente cuadro.

Durkheim	Gramsci



Señale cuáles son los tres postulados básicos de la metodología de la investigación acción.

Explique cada una de las siguientes afirmaciones:

- “El sujeto es su propio objeto de investigación”
- “La acción se presenta vinculada a lo afectivo y a lo cognitivo”
- “La investigación acción pone énfasis en el análisis cualitativo de la realidad”
- “La transformación de ésta significa transformar la propia, como sujetos; y por lo que respecta a la confiabilidad, ésta se da a través de las múltiples aproximaciones a la realidad”

1c. La gestión escolar como objeto de conocimiento. Proyecto de gestión escolar.

A partir de la lectura del texto de Justa Ezpeleta y Alfredo Furlan, “Momentos de la investigación”, responda a las siguientes cuestiones.

- La función o funciones de la teoría.
- La “ilegitimidad” de la gestión pedagógica.
- La visión economista del sistema educativo.

En el siguiente cuadro describa a partir de su práctica docente en qué sentido la gestión pedagógica implica tender un puente hacia:

Gestiones políticas	Gestiones administrativas	Gestiones técnicas

- ¿En qué sentido la inserción del maestro en la escuela reconoce una doble e inseparable vinculación entre lo pedagógico y lo laboral?
- ¿En qué sentido las escuelas no son la continuidad natural del orden normativo en la práctica, sino realidades complejas estruc-

turadas con referencia a él?

- Describe a partir de tu práctica cotidiana un ejemplo de cómo conviven y coexisten en la institución escolar tres tipos de ordenamientos: el técnico-pedagógico, el administrativo y el laboral.
- ¿Qué entienden los autores por modalidad institucional?
- A partir de las reflexiones del texto y de su práctica docente elabore un concepto de gestión escolar.

Con la intención de profundizar y apoyar la elaboración de tu alternativa analiza la/s actividad/es que se te sugieren en aquel tema que consideres pertinente profundizar en su desarrollo. Responde a la pregunta ¿cuál es el elemento más débil de lo que hasta ahora has elaborado o en cuál te faltan mayores elementos? Una vez ubicada la respuesta procede a desarrollar uno de los temas siguientes:

Temas

- 1b. Los contenidos educativos,¹¹ su lugar en el desarrollo de la alternativa.
- 1c. La investigación, su lugar en la elaboración y aplicación de la alternativa.

¹¹ “El contenido educativo es el elemento central de los programas y constituye una de las partes medulares del proceso de enseñanza aprendizaje, se formula a partir de los productos culturales tanto universales como particulares que se desean circular, en este sentido comprende formas de ser, hacer y conocer reconocidas como fundamentales en relación con las intenciones de formación que se pretende impulsar por la institución.” Modelo de formación de la L.E. 94, p. 15.



Principios	Sí	No	Razones
PRIMERO Los programas deben ser sometidos a un cuestionamiento periódico			
SEGUNDO La educación debe ofrecer formas de pensamiento dotadas de aplicación general y dotadas de validez y aplicación general			
TERCERO Los programas de estudio son un marco no un grillete			
CUARTO Los contenidos deben revisarse bajo los criterios de obligatoriedad y comunicabilidad			
QUINTO Deben diversificarse las formas de comunicación pedagógica			
SEXO La enseñanza debería realizarse en sesiones con la colaboración de diferentes especialistas			
SÉPTIMO Deben conciliarse el universalismo inherente al pensamiento científico y el relativismo de las ciencias históricas			

Tema 1b

Actividades

A partir de la lectura del texto de Pierre Bordieu, "Los contenidos de la enseñanza", analiza si cada uno de los principios organizativos de los contenidos de la enseñanza propuestos por Bordieu son viables para aplicarlos en tu proyecto de innovación. Señala cuáles sí y cuáles no y las razones por las cuales consideras deben o no ser considerados para la elaboración de tu proyecto.

De la lectura del texto de J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez, "¿Qué son los contenidos de la enseñanza?", responde a las siguientes cuestiones o ejercicios.

- ¿Qué razones se aducen para ampliar el concepto de contenidos escolares?
- ¿Crees que estas razones son válidas, por qué?
- ¿Qué criterios formularías tú para seleccionar los contenidos escolares?



- ¿Qué criterios utilizas en la selección de tu problema docente?

Tema 1c
Actividades

Analiza el texto de Susan S. Stodosolosky. “Los métodos de la investigación”. Este texto nos permite ejemplificar una estrategia concreta de selección y aplicación de un método de investigación; en él se plantean los criterios para la selección de las muestras, de las escuelas, aulas y alumnos, así como los procedimientos para recabar los datos, su codificación y su análisis. Las indicaciones que se dan sobre cada uno de estos puntos pueden ser valiosos para el desarrollo de tu proyecto y alternativa de innovación.

Para realizar un análisis más específico se te sugiere leer detenidamente los anexos:

- *Formulario de observación. Estructura de la actividad.*
- *Definición de los códigos y ejemplos*

Del primero de ellos es importante rescatar el mecanismo que permitiría después organizar la información. Además posibilita la adecuación de los formatos a las diferentes actividades relacionadas con contenidos escolares, procesos educativos o de gestión escolar.

Del segundo anexo cabe destacar las diferentes formas de caracterizar y clasificar diferentes actividades, que permiten ordenar la información y aproximarse a una lectura crítica de la in-

formación a partir de estas caracterizaciones y o clasificaciones.

En todo caso los códigos y segmentos planteados en el texto pueden servirnos de indicadores y pueden ser adecuados a partir de otros paradigmas conceptuales o metodológicos, por ejemplo, para el caso de gestión escolar se deben recuperar los elementos que constituyen cada uno de los paradigmas (de la simplicidad y de la complejidad) que permiten realizar un primer diagnóstico e interpretación de la institución escolar; estos paradigmas y sus correspondientes formas de aplicarlas vienen desarrolladas en la guía del estudiante del curso “Institución escolar”.

Como una segunda actividad analice el texto de Ricardo Sánchez Puentes “La didáctica de la investigación social y humanística en la enseñanza superior. Reflexiones epistemológicas” y responda a las siguientes cuestiones:

- ¿Cuál es el para qué del proyecto que estoy elaborando?
- ¿Este para qué se ubica en relación con la investigación teórica aplicada o comprometida?
- ¿Queda claro cuál es la finalidad del proyecto de innovación en relación a lo que el autor denomina “para qué contextual”?
- ¿Queda claro cuál es la finalidad del proyecto de innovación en relación a lo que el autor denomina “para qué ético-político”?

Ubica tu proyecto de innovación o algunos de sus componentes en alguno/s de los métodos que el autor sintetiza en las estructuras que se te presentan:

A) Método inductivo

Observación	Problema	Inducción	Generalizaciones



B) Método basado en la observación-inducción-experimentación

Observación	Problema	Inducción	Hipótesis	Experimentación

C) Método hipotético deductivo

Observación	Problema	Sistema hipotético deductivo	Contrastación	Operacionalización

Otro aspecto consistiría en plantear los siguientes aspectos:

Problematizar	Abrirse a la información del mundo exterior	Fundamentar teóricamente	Construir pruebas	Comunicar los resultados



TERCERA FASE. MECANISMOS DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

PROPÓSITO:

El profesor-alumno diseñará los mecanismos de evaluación y seguimiento de la alternativa así como del plan de trabajo para su aplicación.

Actividades

Como primera actividad de esta fase revisa el apartado titulado “Seguimiento y evaluación de las alternativas” en el proyecto de innovación que estás desarrollando. Sigue las indicaciones que se señalen en el documento.

Para facilitar su comprensión partimos que este proceso de evaluación y seguimiento debe de partir de los siguientes **principios generales de evaluación**.¹²

PRIMERO. Para efectos del seguimiento y evaluación global de las alternativas se hacen necesarios mecanismos e instrumentos que permitirán evaluar la aplicación de la alternativa de intervención pedagógica.

SEGUNDO. Cada uno de ellos exigirá diferentes formas de efectuar la evaluación, así como la delimitación de aspectos específicos a tomar en cuenta, que resulten relevantes en función al problema delimitado, por parte del profesor-alumno y de las características de la alternativa a desarrollar.

TERCERO. Tener como punto de partida y de contraste los siguientes referentes:

Diagnóstico del Problema.

Delimitación y contextualización del problema.

Los soportes conceptuales, metodológicos y didácticos que sustentan la alternativa.

CUARTO. Definir los objetos globales y particulares del proceso de evaluación. Para

efectuar esta delimitación se hace necesario considerar que los diferentes componentes del proyecto, tiene su expresión específica tanto en el diseño, como en la aplicación de la alternativa.

QUINTO. La definición o elección de instrumentos para la evaluación y seguimiento de la aplicación de la alternativas serán congruentes con los referentes, objetos particulares y globales del proceso de evaluación.

Para la elección de estos instrumentos deberá considerarse el tipo de información que se quiera recabar, sistematizar, así como ser fuente de análisis para posibles derivaciones conceptuales.

Habiendo revisado el apartado de evaluación y seguimiento correspondiente a la alternativa que estás elaborando, desarrolla cada uno de los puntos que se te señalan, si lo consideras necesario. En su caso desarrolla aquellos aspectos que consideres cumplan con el objetivo de esta fase de la elaboración de la alternativa de innovación.

Para apoyarte en alguno de estos elementos se te sugiere revisar inicialmente las actividades que a continuación te presentamos. Sólo desarrolla aquella/s que te sirvan directamente para desarrollar tu estrategia de evaluación y seguimiento de la alternativa.

Temas

1. Valoración de la calidad de la educación.
2. Valoración, medición de los resultados, apreciación y supervisión.
3. La evaluación integrada a los procesos de enseñanza aprendizaje.
4. El plan de trabajo.

1. Valoración de la calidad de la educación.

Del texto de John D. Wilson, “Calidad en la enseñanza” analice cada uno de los siguientes conceptos con la finalidad de revisar la pertinencia de utilizarlos en los mecanismos de evaluación y seguimiento de su alternativa.

¹² Estos principios se recuperan del proyecto de intervención pedagógica.



Calidad de la enseñanza.

- Habilidades de los “buenos Profesores”:
- Carisma
- Conocimiento de las materias que han de enseñarse
- Capacidades pedagógicas o de oficio

Factores del sistema educativo que afectan la calidad del trabajo de un profesor:

- La política del estado
- La administración educativa
- El equipo directivo

Calidad del rendimiento del profesor en el aula.

- La adecuación
- La capacidad personal

Factores que intervienen en el estudio de la calidad de la enseñanza:

- ¿En qué se centran los profesores?
- ¿En qué aspectos del comportamiento de los profesores hay que obtener datos?

Contrastes relevantes entre profesores. Criterios para el análisis:

- Materiales docentes producidos
- Resultados de los exámenes de los alumnos
- Valoraciones de sus alumnos. Colegas y directivos
- Modos de hacer o actuar frente a situaciones críticas
- Habilidades sutiles del pensamiento crítico
- Capacidad de empatía precisa

Tipos de datos sobre el rendimiento del profesor

- Datos documentales
- Datos de observación
- Datos de logros
- Datos fácticos



De John D. Wilson, analice el capítulo titulado “Calidad en la aplicación”. Según este autor una condición previa para analizar cuáles son las posibles modificaciones en los procesos educativos es averiguar lo que el alumno en realidad sabe, o en otras situaciones educativas preguntarse ¿cuál es el estado previo a la aplicación de una alternativa? Para ello recupera un planteamiento metodológico de Ben Bloom que sostiene dos series relevantes de factores que intervienen en el aprendizaje:

Comportamientos cognitivos iniciales

(El conocimiento y las destrezas relacionadas con el lenguaje, el cálculo y el contenido específico que debe ser aprendido)

Características afectivas que se muestran al principio

(La actitud ante el aprendizaje y la confianza en el éxito)

En este sentido se desprende la necesidad de evaluar previamente a la aplicación de la alternativa los siguientes elementos:¹³

- Los conocimientos
- Las destrezas
- Las actitudes
- La confianza

En una segunda parte del texto llama la atención a la concepción de las situaciones de aprendizaje apropiadas, que es un tema que se relaciona directamente con la calidad de la enseñanza o de la instrucción. Destaca el principio de que la aplicación del currículo, en nuestro caso de la alternativa, atañe tanto a lo que el do-

cente hace como, más significativamente, a lo que permiten hacer sus alumnos. De forma similar este principio puede ser aplicado en los casos de los proyectos de acción pedagógica y de gestión escolar.

Destaca también algunos de los **factores relevantes para la evaluación de la calidad de la instrucción directa**. Analiza cada uno de ellos para definir la pertinencia de utilizarlos en la evaluación y seguimiento de tu alternativa:

- El grado de organización de la presentación de un tema o problema en torno de una estructura coherente y lógicamente desarrollada.
- La contextualización en experiencias previa de aprendizaje.
- Ritmo de aplicación susceptible de mantener el interés del alumno.
- El planteamiento de las cuestiones como problemas sobre los que hay que reflexionar o contenidos o materias ya asimiladas.

De estos factores puestos en juego en los procesos educativos se advertirá “que la calidad de las experiencias de aprendizaje del alumno refleja la capacidad del profesor para seleccionar y asignar tareas apropiadas que se correspondan con la capacidad del alumno”.

Un ejercicio que es importante que realices para apoyar la evaluación o el desarrollo de la alternativa es el que se refiere a poder ubicar el tipo de tareas fijadas por los maestros de acuerdo a las demandas intelectuales planteadas por los alumnos.

La clasificación que se te presenta a continuación es un forma de interpretación del tipo de interacciones que se dan entre el maestro y sus alumnos. Una tarea concreta sería la de poder establecer otro tipo de conceptualizaciones a partir de tu experiencia y recuperando los elementos teóricos de la licenciatura Plan 94.

Completa el siguiente cuadro con ejemplos de tu práctica docente:

¹³ Esta lista podrá ser enriquecida según los planteamientos esbozados en cada uno de los proyectos de innovación o en su caso podrían ya estar incorporados en el Diagnóstico pedagógico elaborado en el cuarto semestre.



TIPO DE TAREA	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLO
ACUMULACIÓN		
REESTRUCTURACIÓN		
ENRIQUECIMIENTO		
PRÁCTICA		
REVISIÓN		

Otros elementos que te pueden ser útiles y que se desprenden de este estudio son:

- Si una tarea es demasiado fácil para un niño, si representaba una pérdida de tiempo para éste, si estaba por debajo de su nivel de logro o si se suponía un estímulo para éste.
- Análisis de las discrepancias entre las demandas reales y las pretendidas.

- El grado de individualización del programa y su capacidad de explotación del trabajo grupal.

Otra clasificación de las tareas docentes es la de Kerry. En el siguiente cuadro describe algunas de las tareas que se realizan en el salón de clase según los indicadores de este autor:

NIVEL ALTO	NIVEL BAJO



Como actividad optativa revisa el texto de John D. Wilson “Evaluación y mejora de la calidad del rendimiento del profesor”. En él se plantea que el trabajo del alumno puede ser una prueba de la calidad del aprendizaje. *Este texto no se encuentra en ninguna de las antologías.* Para realizar esta evaluación se parte de los diferentes fines que pueden tener el desarrollo de los trabajos de los alumnos. Dentro de estos fines se destacan:

- Promover el desarrollo de conocimientos y destrezas
- Estimular la resolución de problemas
- Estimular la evolución de los modos de reflexión racional
- Alentar el pensamiento creativo
- Desarrollar actitudes positivas al operar con otros en la comunidad

Los criterios que se señalan en el texto para valorar los trabajos de los alumnos son:

- Equilibrio de los fines.
- Si la información dada por el profesor es correcta y si ha destacado ideas y destrezas importantes.
- La relación del trabajo con los intereses de los niños.
- El nivel de dificultad del trabajo y o de la tarea señalada y el grado en que el trabajo sea calificado y los niños muestren evidencias de progreso.
- El mantenimiento de las anotaciones adecuadas a los trabajos.
- Analizar la capacidad de comprensión del alumno a partir de escuchar los razonamientos propios de los estudiantes respecto al trabajo que realizan y de las respuestas que brindan.

Otro aspecto sugerente de esta lectura es el que se refiere a los procesos de autoevaluación de los profesores y fundamentalmente los métodos de observación. Analiza cada uno de ellos

para decidir la pertinencia de considerarlos en el proceso de aplicación de la alternativa:

- Un continuo comentario mental sobre lo que sucede en el salón de clase.
- Una atención selectiva de aspectos de la práctica que fuesen de importancia vital.
- Anotación de palabras y frases clave.
- Frecuencia de determinados tipos de conducta.
- Un estudio de seguimiento.
- Gráficos sobre la ocupación de los asientos.
- Grabaciones y filmaciones.
- Empleo de un amigo crítico como observador.

2. Valoración, medición de los resultados, apreciación y supervisión.

Realice la lectura “El concepto de calidad”.

Defina los diferentes sentidos que se le atribuyen al concepto de calidad de la educación:

Descriptivo

Normativo

Otros

Después de leer el apartado titulado “Calidad en escolarización: dimensiones y enfoques” responda a las siguientes preguntas:

¿En qué nivel de escolarización está planteando la aplicación de tu alternativa y desde qué lugar, como individuo o como grupo te interesa la evaluación de la aplicación de la alternativa?

¿Es el logro de los objetivos de la alternativa el criterio general que le permitirá evaluar los resultados de su aplicación?

¿Deben incluirse todos los objetivos o sólo un grupo limitado de éstos?



¿Cuál es el interés fundamental de la aplicación de tu alternativa: el proceso o los productos? ¿Cuentas con los instrumentos necesarios para evaluar ambos?

¿Hacia qué sector está dirigida la aplicación de tu alternativa?
 ¿En ese contexto qué significaría mejorar la calidad de la educación? ¿Qué aportaría la alternativa que estás desarrollando?

3. La evaluación integrada a los procesos de enseñanza aprendizaje

Analiza el texto de Juan Delval, "Cómo sabemos lo que hacen y piensan los niños", y responde a las siguientes cuestiones:

- ¿Cuál es el papel de la teoría en su relación con los hechos?
- ¿Cuáles son las limitaciones de la observación como método de indagación para explicar los procesos educativos?
- ¿Cuáles son las limitaciones de los test como método de investigación aplicado en la educación?

De las observaciones que has realizado en el salón de clases ejemplifica en el siguiente cuadro los tipos de respuesta que se derivan de la entrevista clínica.

Tipo	Ejemplo del salón de clases
Espontáneas	
Desencadenadas	
Sugeridas	
Fabuladas	
No importa- quista	

Analiza en qué sentido este tipo de conceptualización de las relaciones entre maestro y alumnos en el salón de clase te pueden servir para la aplicación o interpretación de los resultados de tu alternativa.

Puede señalarse que lo fundamental del *método clínico* consiste "en la intervención repetida del experimentador ante la actuación del sujeto y como reacción a las respuestas de éste, para tratar de esclarecer el curso de su pensamiento... el método clínico tiende a identificarse con un método de entrevista verbal, sin embargo no es así... Por ello podemos decir, que podía haber, al menos tres tipos de situaciones". A partir de estas tres situaciones analice las relaciones que se dan entre el maestro y el alumno en el salón de clases. Describa cada una de estas situaciones en el cuadro de la página siguiente.

La conversación libre con el niño, siguiendo el curso libre de sus ideas sobre la explicación de un problema.

La explicación de una situación en la que es necesario modificar la realidad y se mantiene una conversación con el niño acerca de lo que va haciendo y de por qué lo va haciendo.

La pura acción de un sujeto sobre la realidad sin que intervenga el lenguaje.

De la lista de métodos de investigación en el estudio del niño que esboza del Val, ¿cuáles está utilizando o utilizó en el transcurso de la licenciatura? Indique cuál utilizará en la aplicación, evaluación o la interpretación de los resultados de la alternativa:

- OBSERVACIÓN PURA O NATURAL
- OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA
- CUESTIONARIO O TEST
- ENTREVISTA CLÍNICA
- EXPERIMENTO
- CORRELACIONES

Val plantea algunos pasos para la realización de una investigación, señale cuáles de ellos desarrolló para la elaboración del proyecto y la al-



<p>La conversión libre con el niño, siguiendo el curso libre de sus ideas sobre la explicación de un problema</p>	<p>La explicación de una situación en la que es necesario modificar la realidad y se mantiene una conversación con el niño acerca de lo que va haciendo y por qué lo va haciendo</p>	<p>La pura acción de un sujeto sobre la realidad sin que intervenga el lenguaje</p>

ternativa y cuáles le serán de utilidad en la aplicación y evaluación de la misma:

- LA DETERMINACIÓN DE UN PROBLEMA
- ANÁLISIS DE LA BIBLIOGRAFÍA
- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN
- METODOLOGÍA
- ELABORACIÓN DE ENTREVISTA O TEST
- ANÁLISIS DE DATOS
- ESTABLECIMIENTO DE CATEGORÍAS

Como actividad optativa revisa el texto de Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez, "La evaluación en la enseñanza". El texto se encuentra en la Antología Complementaria.

4. El plan de trabajo

Consulta en una biblioteca cercana a tu comunidad los textos de Armando F. Zubizarreta. "El plan de trabajo", en: *La aventura del trabajo intelectual*. México. Fondo educativo interamericano, 1983, pp. 117-155, y de Umberto Eco, "El plan de trabajo y las fichas, en : *Cómo se hace una tesis*. México. Gedisa, 1990, pp.

137-176 y elabora un plan de trabajo para la aplicación de tu alternativa. Los textos que te presentamos son sólo una referencia, han sido elaborados para desarrollar planes de trabajo en la elaboración de una tesis no para la aplicación de una alternativa de innovación. Recupera sólo aquellos elementos que te sean de utilidad. Desde el punto de vista de los elaboradores de esta Guía, el plan de trabajo de la aplicación de la alternativa debe contener los siguientes elementos:

- Los objetivos de la aplicación de la alternativa.
- Los problemas que se plantea explicar o resolver.
- Los mecanismos de evaluación y sus respectivos instrumentos.
- Una calendarización del proceso de aplicación de la alternativa de innovación.
- Los mecanismos a través de los cuales se podrán sistematizar los datos o registros de la aplicación.

El plan de trabajo deberá ser relativamente sencillo y flexible que permita la adecuación de los tiempos y de los instrumentos con que se evaluarán los resultados.



CUARTA FASE. DE LA INTEGRACIÓN DEL PROYECTO

PROPÓSITO:

El profesor-alumno evaluará la consistencia, pertinencia y coherencia del proyecto y de la alternativa de innovación.

Actividades

Para la realización de esta fase se recomienda utilizar los siguientes mecanismos individuales y de carácter colaborativo:

Primero:

Contraste los trabajos elaborados en el semestre con los componentes del proyecto y los elementos de la alternativa de innovación. No necesariamente tendrá que haber elaborado cada uno de ellos, pero sí aquéllos que le den coherencia y consistencia a cada uno de ellos y a los trabajos de forma global.

Segundo:

Proporcione sus trabajos a un compañero maestro que no estudie en la UPN para que le haga observaciones generales al proyecto y en lo particular sobre la claridad, pertinencia y factibilidad de la aplicación de la alternativa.

Tercero:

Intercambie sus trabajos con otros profesores-alumnos de la UPN. Analice lo que usted desarrolló y lo que no. Revise si lo que otros desarrollaron es pertinente para sustentar el proyecto y la alternativa de innovación.

Cuarto:

Solicite a su asesor una lectura crítica de los trabajos elaborados y de ser posible le haga recomendaciones en relación a los contenidos y aspectos metodológicos e instrumentales.

Quinto (actividad optativa):

Revise el texto de Fina Pizarro "Discurso argumentativo" y realice una lectura crítica de sus

trabajos, identificando en ellos los siguientes elementos:

- Dónde utiliza un discurso argumentativo y dónde uno de carácter informativo. Su pertinencia respecto al punto que está desarrollando en el trabajo.
- Analice con estructura sus argumentos, cuáles son premisas y cuáles conclusiones, si existe un orden lógico en la forma de desarrollarlos.
- Identifique si la forma de estructurar sus planteamientos tienen un carácter deductivo o inductivo.
- Analice si las inferencias en su forma de argumentar son válidas o correctas.

EVALUACIÓN¹⁴

Acorde con las estrategias de aprendizaje proponemos una evaluación participativa de los sujetos que intervienen en el proceso, del asesor, del estudiante y del grupo.

Específicamente se trata de que el estudiante evalúe su propio proceso en la elaboración del proyecto de innovación docente guiado por la reflexión de cuestiones como las siguientes:

- ¿qué explicaciones he construido en torno a la alternativa de innovación docente?
- ¿con qué lógica construí mi alternativa?
- ¿por qué explico ciertos componentes de la alternativa de innovación docente de esta manera y no de otra?
- ¿cuáles son los conceptos, valores, formas de sentir, actitudes, habilidades que aún no logro comprender, son confusos o carezco de antecedentes?
- ¿qué factores han facilitado y cuáles han obstaculizado la elaboración de la alternativa?

Pero la evaluación también es un asunto de reflexión en el trabajo grupal que es necesario

¹⁴ Esta forma de evaluación tiene un antecedente en el curso "Grupos en la Escuela" y se expresa también en el curso de "Escuela, comunidad y cultura local en..."



realizar de manera sistemática. La evaluación del trabajo grupal demanda la participación del asesor y del grupo y de la determinación de un espacio y de un tiempo que le den una presencia y una integración sustantiva al proceso.

La forma de trabajo adoptada a partir del quinto curso del eje metodológico por grupos de trabajo con: objetos de conocimiento o problemas comunes, o por situaciones que hacen referencia al mismo espacio geográfico, posibilitarán una evaluación de la pertinencia y factibilidad de los proyectos elaborados en este curso.

Esta estrategia de trabajo pretende contribuir a la construcción grupal de los conocimientos.

- ¿cómo se han integrado las distintas aportaciones para generar conocimientos?
- ¿qué actividades y actitudes han facilitado y han dificultado el proceso?
- ¿de qué manera la estructura conceptual empleada por cada participante difiere de las formas como grupalmente se han logrado comprender los contenidos?

Éstas entre otras son interrogantes a plantear y resolver por el asesor y el grupo. El caso es reflexionar sobre el proceso de aprendizaje en situaciones grupales, hacer un balance de cómo se está desarrollando el proceso y de cómo puede ser reorientado.

Se evalúa en este curso de "Proyectos de innovación" los avances parciales y el documento final del proyecto de innovación docente.

La asignación de calificaciones¹⁵ consideramos que éste es un proceso integrado a la evaluación. Proponemos que en la asignación de calificaciones participen el asesor, el estudiante y el grupo en la modalidad semiescolarizada. La cuestión es fundamentar los juicios o criterios de valor que se expresan numéricamente. ¿Cuáles son estos criterios?, y ¿con base en qué fundamentos desde el lugar del asesor, del estudiante y del grupo adjudica una calificación de-

terminada? Son las preguntas fundamentales para la asignación de las calificaciones de un tema, de una unidad y del curso; de una sesión, de un trabajo y de la participación en grupo.

Los productos que se elaborarán en este curso son:

- La alternativa.
- Plan de trabajo y los mecanismos de evaluación de la aplicación de la alternativa.

MATERIALES DE APOYO Y SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

En el desarrollo del curso es importante analizar y revisar materiales de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como casos de intervenciones o trabajos sobre la gestión escolar y de investigación acción. Algunos de estos trabajos se encuentran en las antologías de los otros cursos de la licenciatura.

Aguirre Aroldo, Garduño Tere, Prieto Ana, Rangel Adalberto, et al. *Libro de historia para el sexto año de primaria*. UPN 1992, mimeo.

Aguirre Aroldo, Garduño Tere, Prieto Ana, Rangel Adalberto, et al. *Guía para el maestro de sexto año del libro de historia*. UPN, 1992, mimeo.

Carbajal, Alicia. "La escuela, los maestros y el barrio", en: *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en la escuela primaria*. México, Tesis Maestría. DIE, 1989.

Cascón, Paco y Beristain, Carlos Martín. *La alternativa del juego. Fichas técnicas*. España, 1989.

Francisco F. García. *Vivir en la ciudad: una unidad didáctica para el estudio del medio urbano*. Revista de investigación e innovación escolar, Núm. 20, Sevilla, 1993. pp. 39-64.

Ortega Ruiz, Rosario. *Relaciones afectivas, comprensión social y juego dramático en la educación escolar*. Revista Cambio e innovación educativa, Núm. 14, Sevilla, España, pp. 28-41.

¹⁵ Diferenciar entre la acreditación y la evaluación.



Varios autores. *El derecho a patear o el derecho a la salud*. Santiago, Chile, Programa de educación popular, Cide, 1993.

Varios autores. *Más vale prevenir que curar*. Santiago, Chile, Programa de educación popular, Cide, 1993.

Varios Autores. "Qué aprendemos con los juguetes y valores de la cooperación", en *Aprender a jugar, aprender a vivir*. Seminario para la Paz, Barcelona, España, 1992.

Mendel, Gérard. "Una intervención prolongada a partir de 1984: el aprendizaje de la expresión colectiva de los alumnos en 150 cursos de enseñanza secundaria", en: *La sociedad no es una familia*. México, Edit. Paidós, 1993, pp. 89-1

Se recomienda revisar los materiales elaborados por la Subsecretaría de Educación Básica de Apoyo a la educación preescolar, primaria y secundaria en los últimos años, así como de los diferentes programas de la misma Secretaría de Educación Pública, INHA, Culturas Populares, INBA, CONAFE, PARE, PALEM, etc.

CRITERIOS DE AUTOEVALUACIÓN

El profesor-alumno al finalizar el curso analizará de acuerdo a los documentos de cada proyecto de intervención las características, componentes, momentos que los constituyen con la intención de evaluar los resultados de su trabajo.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Aisenberg, Beatriz y Silvia Alderopqui, *Didáctica de las ciencias sociales*. México, Paidós, 1994.

Ferry, Giles. *La trayectoria de la formación*. México, Paidós, 1990.

Gimeno Sacristán J. y A. I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992.

Wilson, John D. *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. México, Paidós.

Delval, Juan. *El desarrollo humano*. México, Siglo XXI, 1994.

OCDE. *Escuelas calidad de la Enseñanza*. México, Paidós, 1991.

Puentes, Sánchez Ricardo. *La enseñanza superior. Reflexiones epistemológicas*, Revista Cuadernos del CESU, No. 31, México, UNAM.

Stodosolosky, Susan S. *La importancia del contenido en la enseñanza*. México, Paidós.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Aroldo, Aguirre, Garduño Tere, Prieto Ana, Rangel Adalberto, et al. *Libro de historia para el sexto año de primaria*. UPN, 1992, mimeo.

Aroldo, Aguirre, Garduño Tere, Prieto Ana, Rangel Adalberto, et al. *Guía para el maestro de sexto año del libro de historia*. UPN. 1992, mimeo.

Pizarro, Fina. *Aprender a razonar*. México, Alhambra, 1986.

Arias, Marcos, David Hernández y Jaime Ambrosio Ramírez. *La evaluación de las capacidades superiores del pensamiento mediante los juegos matemáticos*. UPN - Instituto Hidalguense de Educación, Mimeo, 1995.

Seminario para la Paz. *La cultura de las armas*. Barcelona, 1990.



**PROYECTOS DE INNOVACIÓN
GUÍA DEL ESTUDIANTE**

PARTICIPARON EN SU ELABORACIÓN

**RESPONSABLE
ADALBERTO RANGEL RUIZ DE LA PEÑA
UNIDAD AJUSCO**

**COLABORADOR
JUAN CARLOS PÉREZ LÓPEZ**

**COORDINACIÓN DEL PROYECTO
XÓCHITL LETICIA MORENO FERNÁNDEZ**



ANTOLOGÍA BÁSICA

PROYECTOS DE INNOVACIÓN

.....

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	39
PRIMERA FASE.	
DE LA FORMACIÓN A LA INNOVACIÓN	41
Tema 1. La relación entre el proyecto seleccionado, la formación y el proceso de innovación. Análisis de las implicaciones de la selección de un determinado proyecto de innovación . . .	43
“Aprender, probarse y comprender” y “Las metas transformadoras”, Giles Ferry	43
SEGUNDA FASE. HACIA LA ALTERNATIVA.	
Tema 1a. La construcción de los contenidos escolares. Proyecto de intervención pedagógica	
“Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales”. Beatriz Aisenberg y Silvia Alderopqui	69
Tema 1b. La epistemología de la investigación acción. Proyecto de acción pedagógica	
“A manera de prólogo”, “Introducción”, “Socialización y educación” y “Aprendizaje grupal e investigación- acción: Hacia una construcción del conocimiento”. Anita Barabtarlo y Zedansky	80
Tema 1c. La gestión escolar como objeto de conocimiento. Proyecto de gestión escolar	
“Momentos de la investigación”. Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán	96
Tema 2. Los contenidos educativos, su lugar en el proyecto	
“Los contenidos de la enseñanza. Principios para la reflexión”. Pierre Gordiu y François Gros	105
“¿Qué son los contenidos de la enseñanza”. J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez	112
Tema 3. La investigación, su lugar en la elaboración y aplicación de la alternativa	
“Los métodos de la investigación”. Susan S. Stodosolosky	156



“La didáctica de la investigación social y humanística en la enseñanza superior. Reflexiones epistemológicas.” Ricardo Sánchez Puentes	165
TERCERA FASE. MECANISMOS DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO	185
Tema 1. Valoración de la calidad de la educación	187
“Calidad de la enseñanza” y “Calidad en la aplicación”. John D. Wilson	187
Tema 2. Valoración, medición de los resultados, apreciación y supervisión	204
“El concepto de calidad de la O.C.D.E.”. OCDE	204
Tema 3. La evaluación integrada a los procesos de enseñanza aprendizaje	214
“Cómo sabemos lo que hacen y piensan los niños”. Juan Delval	214
CUARTA FASE. DE LA INTEGRACIÓN DEL PROYECTO	235
“Discurso argumentativo”. Fina Pizarro	237
BIBLIOGRAFÍA BÁSICA	250



PRESENTACIÓN

Para la elaboración de esta antología se tomó en consideración la pertinencia de cada uno de los documentos en las diferentes fases, con la finalidad de que el profesor-alumno comprendiera en primer lugar que cada documento no sólo tiene su propia estructura dentro del libro, sino que puede ser analizado recuperando uno o todos los artículos del texto, así como la lógica de construcción propuesta en la Guía del Estudiante.

Esta lógica de construcción parte de la hipótesis de que la vocación y la práctica profesional sustentadas en la apropiación del conocimiento le permite al individuo actuar en la producción social y cultural. Esto adquiere sentido si responde mediante una práctica social a la problemática nacional y regional. En la medida que el profesor-alumno comprenda que su práctica profesional es en parte su práctica cultural se podría plantear la posibilidad de mejorar su práctica docente.

Por otro lado, la selección de la bibliografía se basó en las reflexiones que se realizaron sobre la pertinencia de los artículos considerando los propósitos de cada una de las fases.

Otro elemento no menos importante que el anterior consiste en la forma de realizar los comentarios de cada uno de los artículos, ya que éstos contienen referencias a otros artículos de la bibliografía seleccionada, con el objetivo de que el profesor-alumno tenga la posibilidad de plantearse un ejercicio de intertextualidad desde los comentarios, entrar en el análisis y discusión de los documentos. Además de la interpretación que realice sobre los mismos. Con ello, sensibilizarlo para que adquiriera una lógica de pensamiento y coadyuvar en su trabajo de docencia; investigación y difusión.



P R I M E R A F A S E

DE LA FORMACIÓN A LA INNOVACIÓN



TEMA 1. *La relación entre el proyecto seleccionado, la formación y el proceso de innovación. Análisis de las implicaciones de la selección de un determinado proyecto de innovación.*

LECTURAS:

APRENDER, PROBARSE, COMPRENDER Y LAS METAS TRANSFORMADORAS*

PRESENTACIÓN

El autor analiza el discurso teórico-práctico sobre la importancia de los sistemas educativos y la relación que existe con los modelos pedagógicos para mostrar los alcances y limitaciones de la relación teórico-práctica de la pedagogía, las diferentes manifestaciones de los modelos pedagógicos, así como la reflexión en torno al estatus epistemológico de la pedagogía, con todas sus implicaciones conceptuales tales como: la idea de una pedagogía científica y la diferenciación que existe entre pedagogía y ciencia de la educación tomando como eje su objeto y el tipo de enfoque.

Ferry resalta la importancia los avances que ha realizado la investigación-acción en la relación entre la práctica y entre los saberes.

Por otro lado destaca la formación de los enseñantes como función social de transmisión del saber o del saber-ser; la formación como institución a partir de su ubicación en el plano de planes y programas de estudio así como la instrumentación de la formación a través del mercado.

No sólo le preocupa a Ferry aclarar las necesidades y sus determinaciones de la formación de los enseñantes, sino que hace este recorrido para ver la especificidad de la formación de los enseñantes a través de 3 rubros, cada uno de ellos con su propia especificidad, pero a pesar de ello, relacionados entre sí.

a) La formación doble del enseñante como una formación académica y como una formación profesional.

b) Una formación profesional (la diferenciación del status profesional de los enseñantes no está bien definida).

c) La formación de formadores.

Por último Ferry analiza cuatro enfoques de la formación de los enseñantes que de una o de otra manera han contribuido a esclarecer la importancia que ha existido a lo largo de la historia, la función de la formación de los enseñantes.

Dichas tendencias representan visiones del mundo que en ocasiones se contradicen, pero no por ello no dejan de ser fundamentales:

1o. El enfoque funcionalista.

2o. El enfoque científico.

3o. El enfoque tecnológico.

4o. El enfoque situacional.

No cabe duda que el autor al mostrar estos enfoques nos expone las diferentes maneras de cómo se puede abordar el análisis y el trayecto de la formación de los enseñantes, la importancia de cada una, así como sus limitaciones.

ADQUIRIR, PROBARSE, COMPRENDER

¿Cómo identificar y describir los modelos pedagógicos subyacentes a los sistemas de formación? ¿Cómo analizar el sentido que éstos dan a los problemas de formación?

Numerosos escritos relacionados con la pedagogía (en particular diversos escritos sobre la formación de enseñantes) establecen una oposición radical entre dos modelos, uno tradicional y el otro de la nueva pedagogía, donde el contraste es a la vez el del pasado y el porvenir, el de la rutina y el de innovación, del conformis-

* Giles Ferry. "Aprender, probarse, comprender" y "Las metas transformadoras", en: *La trayectoria de la formación*. México, Paidós, 1990, pp. 65-110.



mo y de la autonomía, de lo reproductivo y de lo creativo, de lo pasivo y de lo activo, y quizá de la derecha y de la izquierda. Marcel Lesne, al reflexionar sobre el trabajo pedagógico en la formación de adultos comienza por rechazar “este sistema de referencia bipolar y mistificador, que no da cuenta ni de la existencia real de las prácticas pedagógicas, ni de su verdadero uso social”. Sin llegar a este maniqueísmo, los estudios sobre la formación de enseñantes, por lo menos en lengua francesa, surgen del discurso normativo de la pedagogía con las ambigüedades que ésta conlleva: análisis de situaciones y de las prácticas, el enunciado y la crítica de los principios, la prospectiva y la profesión acreditada, todos se entremezclan. Tratan de argumentar en favor de ciertos objetivos o ciertas técnicas, o de pregonar las ventajas de recurrir a ciertas técnicas. Sólo describen las prácticas existentes para poner énfasis en sus métodos o sus insuficiencias, raramente para analizar su funcionamiento y su implicación. También los modelos que se definen y oponen unos a otros para formalizar las prácticas y las concepciones de las cuales se trata de dar cuenta son, en la mayoría de los casos, modelos que se deben seguir o rechazar intrínsecamente, y no en función de ciertas finalidades o de ciertos contextos. Por ejemplo, Jack Beillerot opone dos modelos de formación de enseñantes: el primero, que él llama “racionalista”, concibe la formación como “una adquisición científica de alto nivel, por un lado en las disciplinas que se enseñan y por el otro en psicopedagogía”; el segundo, que él llama “situacional”, “sin negar los aspectos presentes en el modelo precedente” pone el énfasis en la relación pedagógica, la comunicación, la institución. Por lo tanto, está claro que el segundo modelo se impone, y que el discurso utilizado tiende a privilegiarlo, principalmente porque engloba y sobrepasa el primero.

Es una dicotomía del mismo tipo que la que propone Georges Belbenoit cuando distingue dos modelos de formación: uno inspirado en “una pedagogía del conocimiento”, y el otro en una “pedagogía del pleno desarrollo”.

No se trata de la misma tipología propuesta por Marcel Lesne. Su instrumento de análisis está construido con referencia al proceso de socialización de los individuos y definido como tal. Se distinguen tres modos de trabajo pedagógico para la formación de adultos: el tipo transmisivo con orientación normativa, el tipo incitativo con orientación personal y el tipo apropiativo centrado en la inserción social.

Su efecto de objetivación contribuye enormemente a aclarar la problemática de la formación. Se observa que aquí la categorización en modelos se asocia estrechamente con el funcionamiento operativo del acto de formación del que traduce la varianza. La normatividad no está ausente de esta construcción, por el contrario, está reforzada (y explícita) en el nivel de la elección de la referencia (aquí: la socialización de los individuos).

Yo agregó que el enfoque de Lesne visualiza la formación más por el acto educativo que por el lado del proceso de formación sobre el cual se ejerce.

Los modelos que por mi parte propongo vuelven sobre el documento elaborado por el C.O.P.I.E. (Consejo franco-quebequés de orientación para la prospectiva y la innovación en educación), y se caracteriza por tres tipos de prácticas de formación.¹

La referencia o la variable referencial como principio de esta categorización no es ni la meta de la formación, ni sus objetivos, ni la estructura del dispositivo, ni la naturaleza de los contenidos, sino el tipo de proceso, su dinámica formativa y su modo de eficiencia. *Por lo tanto podemos distinguir: un modelo de formación centrado en las adquisiciones, un modelo de formación centrado en el proceso, y un modelo de formación centrado en el análisis.*

Se trata de modelos teóricos. Es decir, que ninguna práctica puede construirse exactamente sobre uno de estos modelos, que ninguna práctica los ha tomado por principio, y que, como dice Pierre Bourdieu, “la práctica no implica —ni excluye— el dominio de la lógica que en ella se expresa”.² Aunque ciertas prácticas, de uno u otro modelo, aparecen particularmente más representativas, ese modelo no dará



cuenta jamás de todo su funcionamiento, cuya complejidad envía, por lo menos secundariamente, a otros modelos. A aquél que desee llegar a ser enseñante, se le pueden proponer tres tipos de discursos.

Podemos decirle más o menos esto: “Primero debe adquirir los conocimientos y los modos de razonamiento propios de la o las disciplinas que usted tendrá que enseñar. Usted debe reorganizar este saber desde la perspectiva de su transmisión e iniciarse en la didáctica. Pero su capacidad debe ser *doble*: es necesario que adquiera los conocimientos sobre el desarrollo del niño y del adolescente, la psicología de los adultos, sobre los procesos de aprendizaje, sobre los métodos de evaluación, sobre el funcionamiento de grupos, sobre la institución escolar, sobre las desigualdades socio-culturales, etc. La lista de las nociones juzgadas como indispensables no deja de alargarse... Pero el estudio no es suficiente. Tendrá que adquirir también un “saber hacer”, “habilidades” adquiridas a través de adiestramientos sistemáticos en el transcurso de sesiones de simulación, en cursos donde usted dará lecciones bajo supervisión, y después, poco a poco, como responsable. Es así como logrará obtener viáticos gracias a los cuales podrá abordar el oficio de enseñante con seguridad. Usted seguramente podrá comprobar, en el transcurso de la práctica, que subsisten lagunas en su formación, que no está lo suficientemente preparado para ciertas tareas o ciertas situaciones a las cuales usted se verá enfrentado de una forma brutal. Entonces le será necesario completar su formación inicial con actividades de reciclaje o de perfeccionamiento”.

Podemos decirle esto otro: “Lo importante para que se pueda preparar en el oficio de enseñante es realizar experiencias, de cualquier naturaleza, que lo enfrenten con diversas realidades y que permitan probar sus capacidades. Éste es el principio de toda formación profesional. Es ilusorio pensar que usted pueda almacenar todos los conocimientos o desarrollar todas las habilidades necesarias. Formarse es aprender a movilizarse, a utilizar todos los recursos para resolver un problema, poner en

práctica un proyecto, abordar situaciones imprevisibles, cooperar con los otros. Lo que realmente forma es una actividad que se cumpla en función de una meta, sorteando las dificultades que surjan en el camino. Se pueden considerar ciertas experiencias “vitales”, aventuras, y también experiencias intelectuales de investigación, de creación, a través de las cuales usted adquirirá una mayor madurez personal, intelectual y social. No es posible anticipar los problemas específicos que se presentarán en la práctica docente. Lo importante es ser apto para afrontarlos.

En consecuencia, experiencias diferentes le permitirán romper con la rutina, ampliar sus horizontes, enriquecer sus percepciones y sus modelos de acción”.

Podemos aun decirle otra cosa: “Aunque es verdad que no existe una conducta-tipo que sirva para todo, que ninguna clase se asemeja a otra, que la reacción de los alumnos es imprevisible, lo esencial es la presencia frente a situaciones siempre singulares y estar atento a lo que surge. Las técnicas y los métodos no brindan gran auxilio, ya que de lo que se trata es de ajustarse a cada caso. Por lo anterior, lo que debe desarrollar en usted es la capacidad de observar y analizar situaciones por todos los medios posibles: estudio de casos, análisis de experiencias, observación de clases, reuniones pedagógicas, simulaciones, juegos de rol, etc. Ciertamente, usted tendrá que adquirir conocimientos, métodos, técnicas y seguramente deberá realizar diversas experiencias; pero aprender o hacer alguna cosa será formativo sólo y cuando sea el medio para comprender, la ocasión para la toma de conciencia, la incitación a descifrar e interpretar todos los signos. Su posición bivalente de *formador en formación le ayudará*.”

De esta forma, la tercera perspectiva acomoda a su manera las preocupaciones dominantes de las otras dos: el análisis integra los saberes, el saber-hacer, las experiencias vividas, tratando de darles sentido. Paralelamente, la pedagogía de las adquisiciones no deja de recurrir a experiencias y proyectos, además de ejercicios de observación y de análisis de situaciones. Pero las propone sólo



en términos de adquisiciones programables y verificables. La pedagogía centrada en el proceso prevé igualmente todo tipo de nociones y de saberes-hacer para su apropiación, así como diversos tipos de dispositivos para el análisis del comportamiento; pero sólo en términos de experiencias que obedezcan a un itinerario integrador.

Veamos ahora cuáles son las implicaciones y los presupuestos imputables a cada uno de estos tres modelos.

1. MODELO CENTRADO EN LAS ADQUISICIONES

Formarse, como señala la definición de formación, es siempre adquirir o perfeccionar (que también es adquirir) un saber, una técnica, una actitud, un comportamiento, es decir, lograr una capacitación. Capacidad de hacer, de reaccionar, de razonar, de sentir, de gozar, de crear... Es *aprender*; en el sentido propuesto por Olivier Reboul cuando define el aprendizaje como "la adquisición de un *savoir faire*; es decir, de una conducta útil para el sujeto o para otros sujetos, que él pueda reproducir a voluntad cuando la situación se presente".³ Esta definición se adapta tanto a las connotaciones escolares (memorizar e integrar conocimientos) como a las connotaciones de la psicología experimental (las leyes de la adquisición o de la modificación del comportamiento). La noción de aprendizaje se utiliza aquí en un sentido estricto, es decir, que excluye los cambios que no se buscan u obtienen fácilmente.

Este primer modelo se caracteriza porque reduce la noción de formación a la de aprendizaje en su acepción más estricta. El proceso de formación se organiza en función de los resultados constatables y evaluables, cuya obtención pretende garantizar un nivel definido de competencia en términos de conocimientos, de comportamientos, de sus actuaciones o habilidades. La lógica interna de la formación es la de una didáctica racional, con sus progresiones, sus adiestramientos sistemáticos y sus controles en cada etapa. Se ajusta a una lógica externa, que plantea la formación

como preparatoria a la actividad profesional (o para la introducción de nuevas prácticas), es decir, anterior a ella y que se ajusta a requisitos presupuestos. Los contenidos de la formación y sus objetivos son predeterminados por el que concibe la formación, y son más o menos adaptados para el formador, aunque las "formas" no tengan nada que ver con sus determinaciones.

Por lo tanto, aquí, el formador de profesores es un profesor que da un curso y asegura los trabajos prácticos. Un profesor de francés, de matemáticas, etc., o un profesor de psicopedagogía. Aun cuando enseñe con la técnica magistral o utilice métodos activos, su práctica sigue siendo una práctica de enseñanza ajustada a un programa y a las exigencias del examen al cual los "estudiantes" deben someterse.

Podemos reconocer aquí las formaciones tradicionales, en que la adquisición de conocimientos está provista de algunos ejercicios pedagógicos que constituyen el total de la formación. Es asimismo de este modelo de donde surgen igualmente los tipos de formación inspirados en el conductismo y la pedagogía por objetivos. Es así como el C/PTBE (Competency and/or Performance Based Teacher Education), definiendo la enseñanza como un oficio que se debe aprender, un conjunto de técnicas que se deben dominar, establece un programa de formación, bajo la forma de un repertorio de objetivos jerarquizados que el estudiante-profesor debe lograr en forma sucesiva.

Cada habilidad se adquiere dentro del marco de un módulo en donde la unidad didáctica contempla las diversas fases del aprendizaje: el racional, los objetivos, la preevaluación, las actividades de aprendizaje, la postevaluación.⁴

Este modelo implica una concepción de la relación teoría-práctica donde la práctica es una aplicación de la teoría (ilustrada con el término "clases de aplicación"). La teoría designa aquí, no sólo los conocimientos transmitidos, sino también los ejercicios (algunas veces llamados prácticas) distanciados de la situación real sobre la cual se anticipan.

Sin duda podemos señalar que los programas, objetivos y ejercicios fueron parcialmente



determinados por la práctica del oficio, de los problemas afrontados por los profesores en su experiencia en la clase, en la institución, en las relaciones con los padres, etc. Pero alguien ha filtrado estos resultados provenientes de ciertas experiencias y construido un programa de formación agregando otros elementos juzgados *a priori* como necesarios. En definitiva, los estudiantes-profesores, o los profesores en formación continua, de ninguna forma participan en la definición de los objetivos ni en sus avances.⁵

Desde esta óptica de aplicación, los talleres realizados en clase son concebidos como la puesta en marcha de conocimientos y habilidades adquiridas en el centro de formación, y excepcionalmente dan lugar a que se lleve a cabo un reajuste de las enseñanzas teóricas. El paso de la práctica a la teoría tiene tan pocas posibilidades de realizarse, ya que los formadores del centro de formación no son los mismos que los formadores de los talleres, resultando, como dice Bertrand Schwartz, que “los alumnos de los talleres sólo accidentalmente son los mismos que los alumnos de los cursos”.⁶

La imposición de este modelo, que permanece privilegiado dentro del mundo de los enseñantes y de los responsables escolares, se explica quizá menos por su racionalidad, frecuentemente reafirmada (se necesitan profesores competentes, la primera exigencia es el alto nivel científico, etc.) que por su profunda y casi indeleble inscripción en las estructuras administrativas, en la organización del uso del tiempo, en la configuración arquitectónica, en el sistema de roles y en los *hábitos*. Aunque en el discurso que se sostiene aboguen a favor de los “métodos activos”, alaben las virtudes del “trabajo independiente” y lleguen a predicar la autogestión en la escuela, estos discursos por lo general se contradicen y son neutralizados por los efectos de poderosos dispositivos y el tipo de gestión a los que se sujetan.

2. MODELO CENTRADO EN EL PROCESO

Formarse significa siempre adquirir, aprender. Pero también la noción de aprendizaje puede

comprenderse como una acepción más abierta que incluya, además de los aprendizajes sistemáticos de los que hemos estado hablando, todo tipo de experiencias en donde los efectos de sensibilización, de liberación o de movilización de energía sean buscados desde el inicio con más o menos claridad, o que incluso no sean reconocidos sino hasta después de haberlos experimentado. Poder decir, después de una prueba o de un encuentro: “He aprendido mucho”; esto nos remite tanto a zonas oscuras como a *insights*, es decir, tanto al inconsciente como al consciente. No necesariamente se aprende más y mejor concentrándose en las ejecuciones que se deben realizar, no necesariamente por demostrar que uno puede producir o reproducir un tipo de comportamiento se puede decir que uno ha aprendido a actuar y reaccionar ante una situación dada.

De aquí la idea de que el trabajo de formación concierne más al proceso y sus peripecias, que a las diversas adquisiciones muchas veces inesperadas a las que da lugar.⁷

Lo importante sería vivir las experiencias sociales e intelectuales, individual o colectivamente, dentro del campo profesional o totalmente fuera de él, con sus grandes placeres y sufrimientos, sus esfuerzos y fatigas, sus inconveniencias o sus descubrimientos. También se tiene la idea de que un enseñante no es un distribuidor de conocimientos o una terminal de ordenador, que su acción pedagógica en la esfera misma de la instrucción, y aun más allá de ésta, supone madurez, capacidad de hacer frente a situaciones complejas, a responder a demandas o a preguntas imprevistas. El acento recae sobre el desarrollo de la personalidad.

Por lo tanto, los dispositivos de formación pueden visualizarse a través de la experiencia que proporcionan a los estudiantes o a los profesores en formación de manera más o menos deliberada. Las normas del establecimiento, sus rituales, su folclore, sus figuras legendarias, al inducir reacciones de sumisión, de revuelta, de participación en grupo o de evasiones hacia la soledad, su hermetismo o su permeabilidad en el debate político, dejan eventualmente trazos



más profundos que contribuyen de manera más decisiva a la formación de la personalidad profesional que las actividades programadas que justifican la existencia del establecimiento. Desde esta óptica, Alain sostiene que los exámenes, que pretenden ser pruebas de conocimiento o de inteligencia, son de hecho pruebas de carácter.⁸

Las pedagogías centradas en el proceso son diversas. Por supuesto, se puede pensar en la corriente de los métodos activos, sobre los cuales hay que señalar que, tratándose de la formación de enseñantes, ofrecen más el contenido de un curso de pedagogía que las bases de sustento de las prácticas de formación. También a este modelo se debe asociar la concepción tradicional de la formación de profesores de secundaria: la vieja noción de cultura general, el privilegio de las humanidades y especialmente del latín (disciplina del “desarrollo”, ¡sí es que lo es realmente!) postulan el valor formativo de la realización de un recorrido, aquí de un recorrido intelectual, en oposición a la adquisición de conocimientos de un “saber-hacer” utilizable. En el juego de continuidades y de rupturas, que es el juego mismo de la formación, lo que se juega es el refuerzo de una continuidad profunda por el efecto que producen las rupturas practicadas en el nivel formal. Si aquello que se realiza durante el tiempo y en el lugar de la formación no tiene, desde el punto de vista operativo, relación alguna con aquello que deberá hacerse en el ejercicio del oficio, se deberá abordar el ejercicio del oficio sin apoyo técnico y atentos a su novedad situacional, como cuando se aborda y vive la experiencia de la formación. Una experiencia diferente por su intensidad y su contexto, pero semejante por su exigencia movilizadora.

Esta apuesta antifuncionalista puede llevarse aún más lejos. La escuela normal de Tvind (Dinamarca) instaura un espacio de dos años, fuera del campo profesional, para la formación del oficio de instructor que se desarrolla en cuatro años. El primer año, llamado “internacional”, consiste en un viaje de largo alcance que el conjunto de alumnos debe planear, orga-

nizar materialmente, ejecutar y finalmente exponer a través de informes, documentos, fotos, exposiciones, etc. El segundo año, llamado “nacional”, consiste en realizar un trabajo asalariado en un empleo industrial, comercial o agrícola. Esta doble ruptura con lo escolar y con el contexto nacional y el descondicionamiento resultante, renueva la perspectiva profesional. Durante los dos últimos años se efectúa la preparación directa para la enseñanza según un régimen de secuencias alternadas bajo el signo de la continuidad: adiestramiento pedagógico dentro de la clase y preparación para los exámenes de certificación integrados dentro de la unidad de un proyecto.

Concebido como desarrollo personal a través de una serie de experiencias y actividades, este tipo de formación requiere, por parte de los formadores, un estilo de intervención muy diferente al de la intervención enseñante tradicional. Es decir, trabajo de motivación, de facilidades para la elaboración y realización de proyectos, ya sea por medio de tutoría individual o en grupos de trabajo. Se pueden contemplar también exploraciones no directivas, orientación metodológica, aportaciones didácticas, etc., toda una gama de modalidades pedagógicas utilizadas por equipos de formadores en roles complementarios: animadores, conferenciantes, consejeros pedagógicos, “personal experimentado”. Hemos podido observar en ciertas escuelas normales, particularmente para la formación de maestros de la vía III,⁹ en el momento de la puesta en marcha de una pedagogía centrada en el proceso (poco después de las sesiones de formación confiadas al I.N.F.A.), que los profesores se designan como formadores y constituyen un equipo donde los especialistas disciplinarios pasan a un segundo plano en beneficio de las prácticas de animación.

Con este modelo, la relación entre las actividades de la formación y la práctica del oficio no es del orden de la aplicación, sino de la *transfere*ncia. El beneficio de los conocimientos o del saber hacer adquirido es una situación para aprehender con mayor seguridad otra situación, está incluido tanto en el plano intelectual como en el



experiencial. En uno u otro caso, las transferencias se efectúan de una práctica a otra, con o sin la desviación por la teoría. Así, la idea de una familiarización con las situaciones educativas extraescolares (tales como las colonias vacacionales), algunas veces son preconizadas con una experiencia formadora para el futuro enseñante practicando: la relación con los educadores, con acciones concertadas en equipo, con el descubrimiento de sus propios deseos y miedos, etc., es decir, con todo tipo de aspectos, algunos de los cuales pueden dar lugar a un trabajo "teórico" (lecturas y debates sobre el desarrollo afectivo del niño, sobre las técnicas de observación, sobre los prejuicios socioculturales) en relación con las impresiones, emociones y dificultades experimentadas. Por otro lado, la elaboración de tesis de magisterio, más allá de los conocimientos que ésta permite adquirir de una disciplina, puede contemplarse como un adiestramiento en el estudio de un problema, apoyándose en la investigación documental, el análisis, la síntesis, etc., que será útil para todo proyecto posterior, sea cual sea el tema de trabajo. Aquí también podemos pensar que sería favorable una teorización de la metodología.

Hemos visto como, a través de estos dos ejemplos, se delinea un vaivén entre la práctica y la teoría, donde el momento teórico es a la vez formalización de la experiencia práctica, apertura del campo de representaciones y anticipación sobre otras experiencias. El modelo centrado sobre el proceso aparece entonces como aquél que da su pleno sentido a la noción de alternancia.

3. MODELO CENTRADO EN EL ANÁLISIS

Formarse significa adquirir y aprender continuamente, es siempre un proceso cuyas implicaciones son complejas, donde los efectos formadores y deformadores son parciales, pero principalmente pueden ser inesperados y paradójicos. Sería una quimera pretender dominar tal proceso tratando de racionalizar exageradamente los programas, cursos y actividades con un sistema económicamente funcional y sin

residuos inútiles, que armaría a los enseñantes para todas las tareas, todas las situaciones, todos los sucesos a los cuales se puedan enfrentar. Quimérico y mortífero.

Por el contrario, el modelo centrado en el análisis se funda en lo imprevisible y lo no dominable. Postula que aquél que se forma emprende y prosigue a todo lo largo de su carrera un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa, y que consiste en un trabajo de "desestructuración-reestructuración del conocimiento de la realidad", como refiere Lesne. El análisis de estas situaciones bajo sus diferentes aspectos para comprender sus exigencias, tomar conciencia de sus fallos y deseos, concebir a partir de ello un proyecto de acción adaptado a su contexto y a sus propias posibilidades, implica indisolublemente tanto invertir su práctica y formarse, como buscar las mejores alternativas de estar en forma.

Esta pedagogía del análisis puede definirse por su objetivo, que es un objetivo de adquisición: saber analizar. Pero en este caso se trata de un aprendizaje privilegiado, aquél que organiza todos los otros. Saber analizar es estar dispuesto a determinar los aprendizajes que se deben realizar en tal o cual momento. No es exactamente "aprender a aprender", es aprender a decidir qué es lo que conviene enseñar. También podemos caracterizar esta pedagogía en términos de procesos: analizar las situaciones implicadas es obligarse a tomar distancia en relación con ellas, a desprenderse, a analizar sus propias reacciones; es imponerse una distorsión que consiste en observarse como si se fuera otro; en concreto, es jugar el doble juego del actor y del observador. Proceso también privilegiado, porque este hábito, una vez adquirido, da lugar a la continuación de los otros procesos.

Analizar significa aquí, en términos generales, definir los componentes de un conjunto, sus interacciones, sus disposiciones en torno a la manera de aprehender su estructura y/o su funcionamiento. Los tipos de análisis a los cuales podemos recurrir dentro del campo educativo son múltiples. Podríamos decir que correspon-



den a la pluralidad de los objetos discernibles dentro de este campo: situaciones, instituciones, prácticas, discursos, comportamientos, tecnologías, programas, etc. De hecho, esos objetos o sistemas de objetos son, al contrario, producidos por el tipo de análisis utilizado. Se construyen acuerdos con referencias y no se obtienen por la experiencia. Nombrarlos, definirlos, situarlos dentro de conjuntos más amplios, identificar sus estratos, sus componentes, sus dimensiones, relacionarlos con un origen, dar cuenta de su génesis, etc., se realiza dentro del marco de una teoría. Abundan sus modos de lecturas: análisis organizacional, análisis institucional, análisis sistémico, psicoanálisis, socioanálisis, sociopsicoanálisis, análisis interaccional, análisis transaccional... Cada uno de estos tipos de investigación de la realidad es a la vez vía de acceso, instrumento descodificador y apropiación simbólica. El concepto común de análisis que, según el caso, connota más o menos el psicoanálisis, me parece que significa mucho más que una operación de conocimiento: es una producción de sentido, una apertura para actuar.

Sin duda, analizar no es actuar, y el análisis puede igualmente convertirse en el refugio de un voyeur, de *aquél* al que le repugna asumir un compromiso o tomar una posición.

Por lo tanto sostendremos que una formación que trate de acrecentar la lucidez es "un instrumento formidable de descomposición", como hace Michel Jacquey a propósito de la formación de los trabajadores sociales, ya que a sus ojos "en esta profesión, cuanto más gane uno en lucidez o en sentido crítico, más ganará en parálisis, suspenso e inhibición".¹⁰

Pero, si se observa esta derivación, puede conjurarse de forma diferente que mediante el análisis, es decir, teniendo en cuenta esta actitud de distanciamiento y los efectos que provoca, salvo que se admita que la formación se hace en el trabajo mismo, por inmersión dentro de las vivencias profesionales, sin punto de referencia y sin referente.

Es necesario en toda formación tener conocimiento de la realidad en la cual se va a trabajar. Para el enseñante en formación consiste en reu-

nir todo tipo de información sobre el sistema escolar, el comportamiento de los estudiantes, etc. Pero incluso este cúmulo de información, por muy bien ubicado que esté, no tiene por sí mismo un efecto formador, transformador de la mentalidad, de las actitudes o de las conductas. Solamente con el ejercicio del análisis comienza el trabajo de la formación, porque el análisis es conjuntamente interrogación de la realidad, del origen, de la legitimidad de este interrogante y de la perspectiva de la cual surge. El análisis compromete a una doble elucidación de la realidad objetiva y de lo que ésta aparenta como problemática del deseo y del compromiso.

Vivir una experiencia, efectuar un proceso, son también momentos necesarios del proceso de formación. Pero el choque existencial producido por una ruptura o un desarraigo, la energía movilizadora por la ejecución de una tarea o de un proyecto, sólo tendrá efectos transferenciales duraderos cuando se lleve a cabo un trabajo de elucidación que dé lugar a tomas de conciencia, a una movilización de representaciones y de expectativas.¹¹

Dicho de otra forma, la pedagogía centrada en el análisis fundamenta su formación en una articulación entre la teoría y la práctica, donde el tipo de beneficio que aporta es de *regulación*. El ir y venir entre la teoría y la práctica que contempla el modelo centrado en el proceso, y que hacía coincidir con la alternancia campo-centro de formación, aquí se ve intensificado y estableciendo el ritmo del proceso en todos los sitios de la formación. Esto excluye que la práctica pueda ser formadora por sí misma si no es objeto de una lectura con ayuda de un referente teórico. De esta manera excluye también que se le pueda dar un valor formativo a una actividad teorizante que vagaría muy lejos de las restricciones de la práctica.

De ahí que en esta perspectiva exista la propensión a valorar la formación continua, que impugna la utilidad de una formación inicial que sólo da en su práctica contactos superficiales y engañosos.

El formador interviene aquí constantemente, no en un segundo sino en tercer grado: su pre-



ocupación ya no es hacer adquirir conocimientos y saberes-hacer, salvo el de saber-analizar, ni estructurar un dispositivo para inducir un proceso determinado, salvo este distanciamiento de la experiencia que supone el análisis, por lo que su acción se lleva a cabo en las percepciones y las representaciones del enseñante en formación, su atención para captar el sentido y la dinámica de las situaciones, y la apreciación de los efectos de sus intervenciones y actitudes. Observando el funcionamiento de las clases y los establecimientos, las prácticas pedagógicas, las actitudes de los estudiantes y enseñantes, los procedimientos y mecanismos de evaluación, los enseñantes en formación se adiestran en el análisis clínico, en el análisis sociológico y psicosociológico al mismo tiempo que en el autoanálisis, ya que cada una de estas experiencias los remite a los deseos, los presupuestos y los fantasmas del observador.

Los interrogantes sobre las situaciones profesionales y los interrogantes sobre uno mismo, no dejarán de engendrar nuevas necesidades de conocimientos y de experiencias. Devuelven sin cesar a la evaluación de la formación en curso, a la redefinición de sus objetivos y al análisis institucional de su dispositivo. La formación para el análisis y el análisis de la formación se inducen recíprocamente.

En este modelo centrado en el análisis, los maestros o futuros maestros estarán preparados para elaborar ellos mismos los instrumentos de su práctica y los medios de su formación.

* * *

La adquisición de saberes y de "saberes-hacer", experiencias más o menos controladas y analizadas: son los tres elementos que figuran en toda acción de formación, de acuerdo con configuraciones variables que les confieren, respectivamente, significaciones y alcances diferentes. Esto es lo que los tres modelos que acabo de describir pueden ayudar a dilucidar. Me parece que el proceso pedagógico que esquematizan está sostenido por una concepción de relaciones entre la teoría y la práctica: en el primer caso, la práctica como *aplicación* de la teoría; en el segundo, la teoría como momento

mediador de la *transferencia* de una práctica a otra práctica; y en el tercero, la teoría como base de la *regulación* de la práctica.

Como ya dijimos anteriormente, el discurso de la pedagogía no deja de articular y de rearticular la teoría y la práctica, de abrir o disminuir la relación entre una y otra, casi siempre dentro de una gran confusión. Esto sucede particularmente cuando el discurso trata de la formación de enseñantes. Toda formación pasa por la teoría, todo dispositivo de formación puede decirse teórico, es decir, abstracto.

La formación supone una separación con respecto a la vida profesional, cuyo curso suspende o difiere. A distancia, desfasada, en paréntesis o en derivación, se desarrolla dentro de una zona franca de acuerdo con una finalidad, un marco y un objeto que le son propios.

Es evidente que la *finalidad* de la formación a largo plazo no es otra que la finalidad de la institución. Aquí, se trata de actuar de tal forma que los enseñantes asuman sus tareas y su rol, digamos, de la mejor manera. Sin embargo, la formación sólo realiza esta última finalidad, proponiendo como una finalidad transitiva el desarrollo personal del enseñante como agente, o mejor dicho, como actor de la institución, y antes que todo como sujeto. Estando en formación, el enseñante o el futuro enseñante no se implica en lo relativo a la escuela, de la misma manera que lo hace o lo hará a lo largo de los años de ejercicio. Necesita, de forma prioritaria, integrar en sí mismo todo lo que se le ha dado a ver, comprender, intentar, verificar y evaluar en lo referente a una práctica provisional y parcialmente distanciada.

La separación formación-vida profesional se objetiva en el espacio-tiempo de la formación con límites bien definidos. El otro espacio de la formación se inscribe en esos lugares de piedra que son las universidades, las escuelas normales, los institutos y centros de formación, los castillos banalizados por los talleres, los retiros más o menos alejados de la ciudad, pero también en esos lugares institucionales que son los movimientos pedagógicos y los grupos de enseñantes que persiguen un proyecto de forma-



ción. En el mismo momento en el que se realiza una acción de formación de campo en beneficio de los enseñantes de un establecimiento, no puede ser más que delimitando un lugar material o simbólico: que los discursos y los actos pedagógicos van a ser mostrados y vistos de manera diferente a lo cotidiano.

Tanto los límites temporales como los espaciales son igualmente constitutivos de la situación de formación. La abstracción organizacional mide el tiempo de la formación en unidades de años, de meses, de días y de horas. Para el que entra en formación y debe salir en un plazo fijado de antemano, estos límites circunscriben un lapso de tiempo libre de urgencias, de imprevistos, aparentemente controlable.

La formación sobre el terreno es ilusoria, y la formación no podría ser permanente. La expresión de formación permanente que significa volver de forma intermitente al proceso de formación a lo largo de la carrera, incita a pensar que uno se forma en todos lados y siempre. Más vale hablar de formación en el transcurso del trabajo.

El espacio-tiempo de la formación, por lo demás inactual, sitúa la formación en radical exterioridad con respecto a la realidad profesional. Cualesquiera que sean los contactos con el "terreno", los talleres de sensibilización en los establecimientos escolares, los talleres de aplicación en las clases y también los talleres llamados "de responsabilidad" que conlleva el ciclo de la formación, el *objeto* que implica la formación no es la realidad profesional misma, sino la realidad simbolizada, reconstruida en la perspectiva y en el marco de la formación, manejable y manipulable bajo formas esquemáticas o reductoras "a veces hasta la caricatura, como en la microenseñanza".

El trabajo de la formación es la consumación de esta ruptura y esta alquimia que transforma los discursos escritos o hablados, las experiencias y los ejercicios. Es el trabajo de la escuela llevado a un segundo nivel. El momento teórico es el punto culminante del trayecto, el que hace existir la formación como tal. No hay formación cuando el aprendizaje de un oficio no supera el pragma-

tismo que se contenta con transmitir recetas, ni cuando se sujeta a una praxeología que fija las reglas de acción en función de una norma de eficacia más o menos a corto plazo. No obtendremos, en estos dos casos, más que un ajuste, que solamente sirve para asegurar la reproducción de las prácticas en vigor, las cuales dudosamente pueden haber salido "victoriosas en la prueba" por el solo hecho de haber persistido en las manos de "maestros experimentados".

Aline Jouy Chelim mostró en una tesis reciente cómo una escuela de formación de educadores preocupada por estar lo más cerca posible del trabajo de campo, termina "por intentar fundirse con el campo, desaparece en la esperanza de renacer como emanación de los campos (siendo la emanación lo contrario de toda representación y de toda producción, y en la medida en que es una negación de toda separación)".¹²

Esto no significa que las experiencias vivas en el terreno profesional, la participación activa en una innovación o el tomar una clase "responsablemente", deban excluirse de un proyecto de formación o no tengan un valor formativo. Como anteriormente señalamos, tales episodios entran en el proceso de formación sólo si son reconocidos y reapropiados posteriormente. El momento de la teoría es, como dice Freud, el salto dentro un juego, una ficción, el libre curso de la especulación, en una incertidumbre que él juzga necesaria para el desarrollo posterior de su práctica.¹³

El campo así abierto a las hipótesis, a las construcciones azarosas y a las simulaciones, se interpone entre las prácticas probadas, conocidas e instituidas, y las prácticas futuras, aún indiscernibles y apenas imaginables, las cuales a su tiempo llevarán a cabo un proceso instituyente.

El ir y venir práctica-teoría-práctica, acción-saber-acción, frecuentemente evocados como la regla de oro de la investigación y de la formación, no connotan por ello una noción clara. Hablar de "*teorización de la práctica*" y de una "*aplicación práctica de una teoría*", no permite dar cuenta ni del rol que desprecia la teoría en el



dominio de la práctica, ni del tipo de inspiración y de impulso que se supone encuentra la teoría junto a la práctica.

Ya he demostrado que la investigación sobre una práctica social, en su esfuerzo de objetividad, desarrolla una doble relación teoría-práctica: entre dos prácticas y entre dos teorías. Ya que “la teoría es una práctica” —como escribe Louis Althusser, quien de-sea señalar así su “relativa autonomía”¹⁴— dotada de una tecnicidad propia (reglas lógicas, formalización de enunciados). Por otro lado, la práctica implica una teoría implícita, más o menos ingenua y más o menos coherente. La relación entre los dos polos prácticos solamente plantea los problemas prácticos de su separación y de su proximidad, y la dosificación de una y otra cuando se trata de formación. La relación crítica, sobre la cual juegan la teorización y la aplicación, es la relación entre la teoría practicante y la teoría teorizante.

La teorización no es la construcción de una teoría con materiales proporcionados por la práctica. Es la superación de la teoría implícita de la práctica por la puesta al día de esta teoría y su prueba en un campo teórico que le es exterior. Es un trabajo sobre el sistema de representaciones que sirven de referencia (y de justificación) a la práctica, para abrirlo y enriquecerlo.

Podemos decir lo mismo de la susodicha aplicación de la teoría a la práctica. Habrá sólo perversión de la práctica cuando se recurra a un saber que le asigne sus orientaciones, sus procesos y sus técnicas, como si los interrogantes a los que se enfrenta pudieran encontrar una respuesta directa sometiéndose a un modelo elaborado fuera de su campo histórico-social. Janine Filloux denuncia esta sumisión en relación con la aplicación de la teoría psicoanalítica a la práctica docente, y señala que su “riesgo mayor es rodear de prohibiciones a la práctica educativa hasta el punto de imponer, dentro del campo social, desconocido como tal, una nueva ideología de la práctica”. Lejos de proporcionar a la práctica las certezas que a veces espera, dentro de las dificultades de su oficio, la teoría multi-

plica las dudas y los interrogantes. Comprendemos, por lo tanto, que frecuentemente se rechace como fútil e irrealista. Por el contrario, el recurrir a la teoría es el descubrimiento de nuevas posibilidades y no la búsqueda de una legitimación y trasmutación de un modelo, siempre que el practicante lo utilice para tomar distancia en relación con sus propias representaciones y su teoría espontánea.

LAS METAS TRANSFORMADORAS

Aunque es verdad que la práctica no produce por ella misma teoría alguna y que ninguna teoría en tanto tal sabría dictar a la práctica las decisiones que debe realizar, es válido interrogarse, en el trayecto de la formación entre la teoría y la práctica, sobre lo que es una formación teórica.

Yo lo haré tomando como referencia en el horizonte pedagógico cuatro enfoques de la formación de enseñantes, que contribuyen, cada uno a su manera, a transformar las prácticas y la problemática, y que son: el enfoque funcionalista, el enfoque científico, el enfoque tecnológico y el enfoque situacional.

Se trata de enfoques cuyos anclajes y epistemologías son diversos, que han desarrollado su experiencia y profundizado su problemática dentro de su propio contexto, no sin enfrentarse ocasionalmente e influenciarse recíprocamente.¹⁵ A estos enfoques les corresponden cuatro tipos de discurso sobre la formación de los enseñantes, que postulan su legitimidad de diversos hechos y exigencias: las transformaciones de la función enseñante, el progreso del saber sobre la educación, la irrupción de nuevas tecnologías y el desarrollo de prácticas psicosociológicas.

Es evidente que estos discursos se parecen porque tienen metas innovadoras o renovadoras, si no revolucionarias. Están contruidos sobre la ruptura entre un estado de cosas tradicional y anticuado y su oscurecimiento precipitado por la aparición de potencialidades prometedoras, es decir, entre un antes y un después. He ahí donde se encuentra el tema del cambio del cual ya he indi-



cado su ambigüedad: las cosas inevitablemente cambian, y hay que cambiar. La innovación viene doblemente exigida por límites constreñidores y por una libertad que hay que conquistar.

Cada uno de estos enfoques está igualmente enfrentado al isomorfismo característico de la formación de enseñantes. La organización pedagógica o la metodológica, el material o el modo de control utilizado en el dispositivo de formación, son potencialmente (podemos decir: siempre o de alguna manera) un modelo, un objeto de aprendizaje para la práctica enseñante: formación *por medio de* y también *para* (lo audiovisual, la pedagogía por objetivos, la dinámica de grupos, etc.).

1. EL ENFOQUE FUNCIONALISTA

Llamo *funcionalista* al enfoque que se emplea para construir una pedagogía de la formación de los enseñantes, deductivamente a partir de un análisis de funciones de la escuela en la sociedad. El proceso aparenta ser banal, pero a la vez legítimo y necesario: un proyecto de formación sólo puede explicarse y justificarse en relación con lo que la sociedad espera de la escuela, y por lo tanto de sus enseñantes. Estas consideraciones adquieren una gran importancia en una coyuntura donde el proceso de la escuela está abierto; donde su funcionamiento, sus finalidades, los contenidos que se deben transmitir y el principio mismo de su existencia son cuestionados. Pero lo que debe hacer el enseñante, lo que debe saber, lo que debe ser, por lo que debe formarse dentro de esta escuela que funciona mal (o quizá demasiado bien), dentro de esta sociedad providencial y alienante, surge de dos debates, uno político y el otro técnico. Constatando la imposibilidad de un consenso político sobre las finalidades de la escuela, la hipótesis funcionalista se dedica al problema técnico. La búsqueda de una optimización del funcionamiento de la escuela en términos de rendimiento y de eficiencia, se supone que es válida sin que importe cuál sea la perspectiva política o, en el sentido más amplio, el sistema

de valores al cual debe estar referida. Muchos de los diagnósticos sobre la escuela adoptan este partido tecnicista, y se sitúan antes o después del debate político.

Ya se vio esto en los años sesenta, cuando se discutían los temas de la explosión escolar, de la prioridad de la educación, de la transformación del sistema educativo bajo el efecto del crecimiento económico y de sus consecuencias tecnológicas, sociales y culturales. No faltaron los profetas.¹⁶ Los tecnócratas reformistas tendían la mano a los ideólogos revolucionarios para construir alegres porvenires, abrir la escuela, lograr el advenimiento del profesor "educador". Fue entonces, cuando, con el desencanto de los años setenta, apareció la racionalización de los actos educativos tratados en términos de economía y de administración. La escuela, considerada como una organización empresarial, debió organizarse para mejorar continuamente sus costos y sus rendimientos bajo los criterios de eficacia y rentabilidad.

La gestión económica de un país aparece así tributaria de su sistema de enseñanza y particularmente del tipo de formación concebida por sus enseñantes. Como prueba tenemos el importante esfuerzo que desde hace unos diez años viene realizando la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, para el análisis de las tareas y los roles de los enseñantes de sus países miembros, sus modos de contratación, su formación y sus actitudes "frente a la innovación". Los estudios y coloquios a los cuales dio lugar estuvieron destinados a aclarar las ideas de quienes toman las decisiones sobre "las políticas que se deben llevar a cabo frente a los enseñantes"; aquí la palabra "política" tiene un sentido gestor, desprovisto de sus resonancias ideológicas. La O.C.D.E., según Pierre Laderrière, "no impone una solución en particular. Propone métodos de gran diversidad". No por esto estructura menos sus constataciones y sus análisis según la problemática administrativa que privilegia las nociones de clarificación y de participación. La clarificación de los objetivos operacionales del sistema educativo no es por sí misma una acción fácil de realizar, ya que



“frecuentemente choca con las incertidumbres o la generalidad de los fines mismos de la enseñanza”, y para que un enseñante “produzca alumnos participativos, cooperativos e interesados”, deben satisfacerse muchas condiciones tanto en el nivel de su formación como en el de su práctica.¹⁷

Sea cual fuere, la pedagogía por objetivos traduce concretamente, en el nivel del acto educativo, esta doble preocupación de clarificación y de participación. A quien ponga en marcha un proyecto de formación, se le imponen de manera manifiesta la identificación de metas y de objetivos en relación con las finalidades que las ordenan, su jerarquización y la determinación de las estrategias para alcanzarlas. La participación activa de los sujetos en formación para la determinación de los objetivos, para el inventario de recursos, para la elección de las estrategias y para la evaluación de las adquisiciones deseadas, como adiestramiento para la iniciativa y para las decisiones, surge de una racionalidad completamente razonable.

Pero este proyecto, al perder su dimensión imaginaria,¹⁸ corre el peligro de reducirse a un programa y de hacer más rígido su campo de significaciones para el enunciado de los criterios de evaluación. El abordaje por objetivos lleva a su punto extremo la lógica de una pedagogía de las *adquisiciones*, como se puede ver con el C/PBTE* mencionado anteriormente: incluye la atomización del acto pedagógico en unidades de rendimiento o de comportamiento observable, reconocidos como constitutivos de una capacidad; incluye el predominio de la evaluación codificada sobre el proceso de apropiación, el rechazo de lo no racional y la limitación de la iniciativa de los formados al interior de una estructura preconstruida. Sin llegar hasta esta operacionalización insensata, la fragmentación de las acciones de formación en módulos o en funciones de formación, tal y como se practica actualmente en las escuelas normales, se inscribe dentro de esta tendencia. El

plan de formación se convierte en una carrera de obstáculos dando poco margen para lograr el proceso de desarrollo personal que ya indiqué como la esencia misma de la formación. Marco manejable y verificable, la pedagogía de la formación por objetivos se presta, evidentemente mejor que otras, a la gestión tecnocrítica de un sistema de formación. Uno puede pensar que ésta es la razón del éxito de este tipo de pedagogía, realizada por muchos de los responsables pedagógicos.

Sin embargo, este abordaje a partir de objetivos toma otro sentido si uno lo planea deliberadamente dentro de la perspectiva de una formación centrada sobre el proceso. Ahora ya no se trata de la eficacia de una serie de aprendizajes puntualmente planeados, sino del adiestramiento para un trabajo sistematizado, para la cooperación al compartir una tarea y a fin de controlar una acción por retroalimentaciones repetidas. Esto nos acerca a la conclusión de Daniel Hameline: “Racionalizar los aprendizajes puede ser uno de los peores pasos dados por la modernidad. Puede ser también, para todos y cada uno de nosotros, una ocasión modesta y saludable para realizar un simple ejercicio de Razón”.

En los Estados Unidos se debate este punto desde hace más de diez años. Oponen a los defensores de un modelo de formación de enseñantes centrado sobre el nivel de competencia (“metáfora de los negocios y de la industria”) frente a los defensores de una formación llamada “humanista”, centrada sobre la persona (“metáfora del crecimiento y del desarrollo”). Al discutir estas tendencias J. Myron Atkin y James D. Ruths, en el estudio que hicieron para la O.C.D.E., incitan a los enseñantes en formación a superar estos puntos de vista mediante “un aprendizaje de otro orden: la aptitud para reflexionar sobre su propia actitud, según los postulados sobre los cuales reposa su actitud” en un trabajo de “análisis reflexivo”.

En esta pedagogía funcionalista, Francis Imbert muestra que “toda la construcción que elabora (fines, metas, objetivos intermedios, objetivos traducidos en comportamientos obser-

* Performance based teacher education. [T.]



vables, microobjetivos) descansa sobre una base, que puede escapar peligrosamente a toda racionalización".¹⁹

En efecto, ninguna racionalización permite evitar este análisis reflexivo sobre las opciones y los valores que subyacen a toda concepción de la formación, incluyendo el de los "expertos".

2. EL ENFOQUE CIENTÍFICO

El enfoque que se llama *científico* de la formación de enseñantes, provoca a veces las mismas reservas que el enfoque funcionalista, por el hecho de que su discurso recae sobre las prácticas de formación y pretende legitimarse según sus criterios y procedimientos.

Nadie cuestiona que los saberes sobre la educación, elaborados por diversas ciencias designadas como ciencias de la educación, son de primordial importancia para la formación de los enseñantes. Éstas se someten a un triple punto de vista: como conjunto de conocimientos adquiridos sobre el hecho educativo (sus condiciones, sus procesos, sus implicaciones, sus juegos), como *procesos* metodológicos y epistemológicos (experimentales, clínicos, hermenéuticos) y como referentes teóricos a los cuales corresponden otros tantos modelos de *análisis* (sistémico, psicoanalítico, etc.).

En cierta forma es lo que dice Antoine Léon: "Hablar de formación científica de los enseñantes es, por un lado, enriquecer el contenido de esta formación gracias a las aportaciones más recientes y más válidas de las ciencias humanas, y por otro suscitar y desarrollar en los interesados una actitud experimental gracias a la cual el practicante, mejor informado de las condiciones y de las consecuencias de su acción, se encontrará en posibilidad de jerarquizar sus dificultades y sus orígenes, lo que le conducirá a dominar su tarea y, en cierta forma, a apropiarse mejor del fruto de su trabajo". Pero la noción de formación es equívoca: ésta se relaciona con los contenidos (contenidos científicos de la formación, disciplinarios y contenidos científicos relativos a la educación),

pero deja entrever a la vez que hay una "promoción científica de la formación profesional de los enseñantes". El texto es de Maurice Debesse, citado por Léon.

Ahora bien, por ningún motivo el hecho de recurrir a las ciencias de la educación confiere a la formación, en tanto que proceso, un carácter científico. Ya he mencionado la confusión sobre la cual reposa tal afirmación. De ninguna manera la apropiación de conocimientos, de procesos y de modos de análisis propios de diversas ciencias humanas, hace acceder a los enseñantes en formación a un dominio de sus acciones pedagógicas que puede calificarse de científico. Agreguemos tres cosas:

En los textos de Léon y de Mialaret, lo científico y lo experimental están asimilados el uno con el otro. La "actitud experimental", o la "actitud objetiva" ante la cual desean que se sensibilicen los enseñantes en formación, puede entenderse como una disposición a experimentar, a controlar los efectos de su acción, a relativizar, a realizar análisis críticos. Está claro que para ellos no existe más que un tipo de científicidad, aquélla del método experimental —modelo Claude Bernard— con variables, hipótesis y "administración de la prueba". Este modelo, que ya no es el único utilizado por las ciencias de la naturaleza, tampoco es el único modelo válido utilizado en el campo de las ciencias humanas.

En este campo toda actitud, aun aquélla llamada aquí experimental u objetiva, es antes que nada subjetiva. Paradójicamente, la anulación del sujeto, la toma de distancia pseudoetnológica en relación con las situaciones y con las prácticas, y la toma de partido por situarse fuera del campo observado, lejos de corregir los efectos de la subjetividad y de la ideología de la cual es portadora, las aumenta por el desconocimiento en que se mantienen. Por el contrario, como muestra Ruth Kohn, el trabajo de discernimiento y de objetivación se logra cuando el observador puede experimentar y explicitar sus percepciones, sus deseos, sus presupuestos, entrando así él mismo en el campo del análisis.



La idea de una formación científica de los enseñantes está apoyada por el mito de una ciencia que tiene potencialmente respuestas para todas las preguntas que el enseñante pueda encontrar en su práctica. Sin duda, esta adecuación de la ciencia y de la acción, de la teoría y de la práctica, concebidas sobre el modelo de la aplicación, no se realiza en la actualidad: “Hay un ‘retraso’, un ‘desfasamiento’, es decir, un ‘contraste’ o ‘contradicción’ entre las necesidades o los efectos del enfoque científico y las exigencias y modalidades de la práctica”. Es este retraso, “el estado actual de su desarrollo”, el que impide a las ciencias humanas dar sus respuestas.

Se supone entonces que en teoría, si no de hecho, la verdad del practicante está sustentada por lo científico. No es sorprendente, como refiere A.M. Huberman, que el problema implícito, propuesto de esta forma, es que ahora se “rechacen las aportaciones teóricas o científicas relacionadas con la experiencia bruta del enseñante”.²⁰

Ahora bien, es justamente la separación entre la ciencia (psicológica, sociológica u otra) y la acción educativa la generadora de sentido. Más exactamente, es la separación entre la representación teórica construida por una ciencia, por ejemplo, los estadios del desarrollo del pensamiento lógico, o el modelo sistémico, o la reproducción de la división del trabajo social, representación que es a la vez reductora, significativa y anticipadora, y la representación de situaciones complejas y multidimensionales que se elabora dentro del campo de la práctica.

Entre la hipótesis explicativa o interpretativa, este ‘invisible simple’ y este “visible complejo”, del cual habla Jean Perrin,²¹ que se extiende en todos los sentidos, se instaura un juego de apertura y de cierre, de adecuación y de desbordamiento que replantea el cuestionamiento de manera recurrente. Por lo tanto, uno puede pensar que el desarrollo de las ciencias humanas no proporcionará muchas respuestas a las preguntas que surjan en la práctica, sino que por el contrario planteará otras nuevas.

Si esto es así, la intervención de las ciencias de la educación en la formación de enseñantes

no debe contemplarse ni como un sello científico de la formación ni como la adquisición de un cuerpo de conocimientos aplicables a la práctica pedagógica, sino como un conjunto de mediaciones, utilizadas de manera diversa, para percibir y comprender los múltiples aspectos del drama educativo, para dar sentido a un proyecto y para controlar los efectos de un método o de un dispositivo. Por lo tanto, la aportación de las ciencias de la educación a la formación de enseñantes se justifica más en la óptica de una pedagogía del proceso y en la de una pedagogía del análisis, produciéndose además su imposición. Por un lado, la iniciación a las diversas problemáticas y metodologías (históricas, sociológicas, etnológicas, lingüísticas, etc.), particularmente a través de la participación en investigaciones, compromete a realizar desviaciones propias para enriquecer la percepción del campo pedagógico (modelo 2). Por otro lado, la utilización de sistemas de conceptos y de lenguajes distanciados, en contraste con aquellos relativos a la praxeología pedagógica, es inherente al trabajo de análisis que el tercer modelo propone como objetivo y medio de formación. Estas dos perspectivas se combinan en las investigaciones-acciones que pueden asociar a los practicantes, enseñantes en formación e investigadores, para analizar prácticas innovadoras que contemplan conjuntamente objetivos de transformación de estas prácticas, de la formación y de la producción de un saber.

3. EL ENFOQUE TECNOLÓGICO

El enfoque *tecnológico* aporta una contribución altamente significativa a la formación de los enseñantes por el hecho mismo de sus ambigüedades. Estas ambigüedades se vuelven cada vez más manifiestas a través de la creciente sofisticación de las técnicas utilizadas y los progresos de la investigación sobre las implicaciones y las modalidades de su utilización. Toda práctica pedagógica utiliza medios técnicos de información y de comunicación (*mass media* y auxiliares de exploración, de la expre-



sión y de la transmisión) propios de un tipo de cultura: papiros, impresos, fotografía, etc. No es solamente el recurso a estos instrumentos, sino también la organización de las tareas y la definición de los roles que suponen, así como el abanico, más o menos amplio, de estrategias que permiten, lo que es constitutivo de una técnica educativa. Es decir, que la adopción de medios técnicos, cualesquiera que éstos sean, presenta siempre problemas para la realización de un proyecto pedagógico, y que las facilidades que puedan proporcionar no dejan de tener restricciones y desviaciones que pueden cambiar el sentido. Recordemos la polémica de los manuales y la de los bolígrafos.

De todas formas, las nuevas tecnologías, especialmente las audiovisuales y la informática, después de su entrada en el campo de la pedagogía, alteran su dramaturgia y suscitan apasionamientos y miedos según el poder y la riqueza de sus recursos, que podemos designar como inimaginables. Amenazando a la pedagogía artesanal en sus postulados y sus hábitos más enraizados, enfrentando a los enseñantes y a los responsables pedagógicos con “obligaciones que elegir” relacionadas con las inversiones en material, los modelos pedagógicos y hasta los objetivos, si no con las mismas finalidades de la enseñanza, como destaca Monique Linard,²² las nuevas tecnologías funcionan como analizadores particularmente eficaces. En los lugares de formación de enseñantes, esta función de analizador de las nuevas tecnologías se ejerce doblemente, en el nivel del acto de la enseñanza, que es el objetivo de la formación, y en el nivel del dispositivo de formación.

Las ambigüedades casi paroxísticas de las tecnologías avanzadas se han puesto frecuentemente en evidencia.²³ Debido a que asocian un máximo de contratiempos con un máximo de libertad, su adopción concretiza e intensifica el proceso pedagógico, el cual, como ya expliqué anteriormente, se debate entre lo instrumental y lo dramático:

— Un material costoso, molesto, que exige cuidados de mantenimiento y de ajuste, pero que da el poder de captar a nuestro antojo todo

tipo de información, de imágenes, de situaciones; de amplificarlas, de reproducirlas, de fijarlas o de realizar acercamientos.²⁴

— Las máquinas registradoras neutras, testimonios objetivos que liberan mensajes expresivos y significativos, marcados por la sensibilidad y la ideología de aquél que las ha producido.

— Una tecnología reductora y selectiva en sus usos demostrativos y racionalizadores, pero que puede, por el contrario, abrirse ampliamente a un proceso exploratorio, asociar lo imaginario con la realidad, hacer soñar.

También podemos ver que las experiencias y las investigaciones desarrolladas en Francia, desde hace una decena de años, condujeron a cambiar los modos de utilización de las nuevas técnicas en la práctica de la formación de enseñantes, mientras que la problemática de la formación se transformaba profundamente. Podemos ver que esta evolución ha sido espectacular con sólo hablar de los medios audiovisuales utilizados por la formación pedagógica de los enseñantes o de los futuros enseñantes. Se trata de una concepción instrumental que pretende modernizar las condiciones de los *aprendizajes* y de aumentar el rendimiento, para dar lugar a una concepción “operativa” que integre lo audiovisual en un *proceso de formación y de hecho en una herramienta de análisis* con diversas finalidades. S. Maire y G. Motet proponen una tipología de modelos de formación por lo audiovisual, que converge de manera impresionante con la que hemos usado aquí. Ellos distinguen:

— la función didáctica (informaciones por tele-enseñanza, utilización de una película en un curso);

— la formación expresiva (experiencias de prácticas semióticas que pretenden una apropiación del lenguaje audiovisual a través de las producciones personales y colectivas);

— la función de investigación (centramiento en el análisis dentro de los procedimientos de autoscopia, de heteroscopia, de microenseñanza y de otras simulaciones).

La articulación de la teoría y de la práctica queda aquí bien clara. Es lo audiovisual, en tanto



práctica, el motor de esta evolución. Por la concretización y la acentuación de los postulados del proyecto pedagógico al cual está sirviendo, por el juego del dominio y del poder que lo acompañan, y por la ruptura que realiza con las prácticas tradicionales. Pero es, por otro lado, dentro de las opciones tomadas en el marco de una teoría de la acción pedagógica, donde hay que buscar el sentido dado a estos repliegues o a estas circunvoluciones. Lo audiovisual es un analizador, pero no un analista ni el creador del proyecto. Las primeras películas representando secuencias de lecciones impartidas por los maestros aplicadores o de ensayos de clases realizados por los profesores-alumnos, no tuvieron más interés que el de facilitar la observación de la clase: economía del desplazamiento, eliminación de tiempos muertos y posibilidad de repetir la proyección. El comportamiento del maestro se apreciaba de acuerdo con una norma preestablecida. El alumno-maestro se visualizaba en acción sobre la pantalla, para tomar conciencia de sus errores con la ayuda del profesor de psicología o del director de la escuela normal (como podemos ver en uno de los primeros documentos de este tipo, realizados por el centro audiovisual de Saint-Cloud). Pero, poco a poco, con los equipos de televisión y de información del "Comité de Coordinación de acciones de formación de profesores de escuelas normales para el empleo de técnicas modernas de educación" en 1973, cuya preparación estuvo a cargo del C.A.V.* de Saint Cloud y de la O.F.R.A.T.E.M.E.,** fueron apareciendo nuevas formas de formación con otros modos de utilización de la imagen y otras concepciones de la observación. La atención se centro más en el procedimiento de la toma del sonido e imagen que sobre el producto terminado. Los interrogantes sobre las decisiones realizadas por el operador-observador, así como el valor del modelo presentado,²⁵ facilitados por la movilidad de la cámara de video, se han convertido en algo igualmente

significativo. El avance, del cual son testimonio las conclusiones de los encuentros interacadémicos y las otras publicaciones del C.C.E.N.,*** se realiza hacia una pedagogía del proceso que, al mismo tiempo, privilegia el análisis. Los alumnos-maestros son invitados a construir su proyecto de formación a partir de diversas experiencias y de las revisiones de sus observaciones y reflexiones. Uno de los itinerarios propuestos se vio interrumpido por momentos de análisis: registro de situaciones pedagógicas, análisis de los registros por grupos con registro de la sesión, análisis del contenido del discurso, análisis de las necesidades de formación, establecimiento de un plan de formación.²⁶ La idea central que subyace a esta valoración del análisis, de los contenidos de los discursos, de las necesidades, de las finalidades educativas, es que, para llevarse a cabo como un proceso personal, a veces llamado autoformación, la formación no debe restringirse a modelos prefabricados, ni a programaciones impuestas. Es necesario que cada uno determine los objetivos y el recorrido, a partir de estos múltiples análisis para los cuales la herramienta del video puede servir de apoyo.

También la microenseñanza, vista desde esta lógica, no puede aceptarse bajo la forma clásica, como se practicó en los Estados Unidos. Si ésta aparece como la única tentativa propuesta para asegurar un adiestramiento sistemático para dominar el acto de la enseñanza, la concepción de la formación de la cual es portadora, estrechamente conductista y modelizante, es todo lo contrario a aquella que inspira la corriente de los audiovisualistas, de las escuelas normales. Por lo tanto, se busca integrarla dentro de una perspectiva de formación global, donde pueda tomar un valor prospectivo (y no más estrechamente correctiva). Entonces ya no se practica esencialmente para la adquisición o el perfeccionamiento de una serie de habilidades, sino como soporte de un proceso individual y colectivo en el cual se trata de analizar las condiciones situacionales e institucionales.²⁷

* C.A.V.: Centre audiovisuel. [T.]

** O.F.R.A.T.E.M.E.: Office français de technologie en matière éducative. [T.]

*** Centre des écoles normales. [T.]



Monique Linard e Irène Prax experimentaron en la Universidad de Nanterre una práctica de microenseñanza centrada en el trabajo de grupo en el cual se propicia el estilo cooperativo, a través de la manipulación de aparatos para los enseñantes en formación y una animación centrada en la tarea y sobre el grupo. Ésta es una pedagogía del proceso que, organizada en un espacio transicional, pretende una autonomización de los participantes en relación con el dispositivo y en relación con los formadores.

La microenseñanza es, así, deliberadamente pervertida. Concebida según la lógica de las adquisiciones que lleva consigo un máximo de racionalidad y coherencia, se convirtió en las escuelas normales y en Nanterre en un "instrumento polémico",²⁸ inductor de un proceso sin límites y fuente de análisis multirreferenciales.²⁹

En la línea de esta evolución se inscribe la reciente creación de los Laboratorios de Ensayos Pedagógicos (L.E.P.) en ciertas escuelas normales. El texto difundido por la dirección de las escuelas abre la vía para la concepción de la formación de los enseñantes que, por el momento, se opone al sistema de las treinta "unidades de formación".

"El L.E.P. se fundamenta sobre una concepción de la formación de enseñantes según la cual el acto educativo se adquiere y se construye en forma diferente al simple registro de informaciones teóricas o la simple imitación de prácticas confirmadas. Aprender por la acción y por la reflexión sobre la acción, con la ayuda de la mirada de los otros, es el principio esencial que da al L.E.P. su significación y su lugar dentro de la formación de enseñantes. Este lugar podrá llegar a ser central en el momento en que los enseñantes mismos prefieran enfocar la formación en la construcción y el análisis de sus propios ensayos pedagógicos".³⁰

4. EL ENFOQUE SITUACIONAL

Los enfoques funcionalistas, científicos y tecnológicos abordan el proceso de formación en

su exterioridad. Dentro de sus problemáticas, identifican como objeto de la acción de formación a los enseñantes en formación continua, o los futuros enseñantes en formación inicial, como quien dice "los formados". A veces se reconocen en su calidad de sujetos, de sujetos individuales deseosos y activos, pero no como sujetos de la formación, es decir, sujetos del discurso de la formación, base y punto focal de todas las significaciones relacionadas con ésta.

El sujeto de la formación así entendido es el centro del enfoque situacional.

Llamo *situacional* a todo enfoque que desarrolle una problemática de la formación basada en la relación del sujeto con las situaciones (educativas) en las cuales está implicado, incluyendo la situación de su propia formación. La relación con una situación implica a la vez una posición en su propia estructura espacio-temporal y en su campo institucional, y en parte la puesta en escena de las interacciones que se llevan a cabo, en el drama educativo con sus peripecias, sus ambigüedades y sus repercusiones sobre los actores.

La perspectiva situacional se origina en una racionalidad que no se limita sólo a los aspectos funcionales de la práctica enseñante, sino que incluye también la experiencial. Tiene en cuenta las múltiples dimensiones de lo vivido, con sus componentes individuales y colectivos, psicológicos y sociopolíticos, sus procesos manifiestos e inconscientes. Es decir que, dentro de esta perspectiva, la formación es indisolublemente personal y profesional, ya que se trata, esencialmente y antes que nada, de abordar las situaciones definidas profesionalmente y asumidas personalmente, situaciones en las cuales las capacidades de sentir, de comprender y de actuar del enseñante, están imbricadas con las exigencias del rol y las realidades del campo educativo.

Interrogarse sobre la formación en términos de sus relaciones con las situaciones educativas, es situarla en una zona de turbulencia, ahí donde interfieren realidad y subjetividad. Una situación es una realidad trascendente al sujeto, irreductible al conocimiento que puede tener de



ella: es el objeto de una exploración que nunca termina. Es, por otro lado, objeto de la inversión. Regulable, modificable, pero jamás dominada en su totalidad. En fin, es el objeto de la experiencia, no en el sentido de la experiencia que uno posee (un saber-hacer errante por la antigüedad de una práctica), ni en el sentido de la experiencia que uno hace (una modificación provocada para obtener un efecto nuevo), sino en el sentido que le da Dewey, de una investigación existente a la vez prueba y acción.³¹ Carl Rogers recogió y enriqueció esta noción deweyana de experiencia. La aportación más decisiva que dio a la teoría de la formación fue la idea de que el aprendizaje, “esta penosa reorganización” se efectúa sólo cuando es significativo en relación con la experiencia del sujeto. La experiencia así entendida es subjetiva-objetiva, ya que “lo más personal es también lo más general”.³²

Esta experiencia no es otra que la práctica, a condición de incluir en la práctica no solamente las prácticas didácticas y pedagógicas más o menos tecnicizadas, sino también el conjunto de condiciones donde se ejercen estas prácticas: el marco institucional, el medio ambiente material y social.

Por lo tanto, el trabajo de la formación no se limita a que el sujeto se apropie de las prácticas para estar en condiciones de reproducirlas, se adiestre en ciertas habilidades, o se familiarice con las metodologías: consiste fundamentalmente en ampliar, enriquecer, en elaborar su experiencia, y acceder, a través de la desviación de la teoría, a nuevas lecturas de la situación. Así, dejando para un segundo tiempo la preocupación de la elaboración de las tareas, este tipo de formación se orienta en primera instancia hacia la aprehensión y comprensión del drama educativo en el que el enseñante desempeña un rol prescrito, dentro de un marco dado, con su personalidad singular. A él se le solicita:

— adquirir un conocimiento de las estructuras y del funcionamiento de la escuela en la presente sociedad, así como de lo que está en juego en el nivel individual y social de la educación;

— poner a prueba: en su relación con los alumnos, con sus colegas, con los padres, con el inspector, etc., su relación con la infancia, con la adolescencia, con la autoridad en las funciones que él asume como transmisor de conocimientos, estimulador de intereses, animador de grupo, evaluador, selector;

— comprender lo que hace, lo que se hace a través de él, de qué representaciones sociales es portador, cómo rechaza o se presta al juego institucional, qué sentido tienen sus comportamientos y sus deseos.

Se pueden emplear múltiples medios: observaciones, lecturas, intercambios; pero tal enfoque de la formación tenderá a privilegiar las puestas en situación deliberadamente organizadas, sin dejar de tener en cuenta, según el principio del isomorfismo, los aspectos situacionales de todo proceso de aprendizaje.

El privilegio de los pequeños grupos que prevalece en todos los sectores de la educación de adultos se inscribe dentro de esta perspectiva. El pequeño grupo presenta ventajas funcionales evidentes con respecto a la clase o al aula universitaria: proximidad del enseñante (o del formador) y control más cómodo del proceso de los participantes. Pero de todas formas el aspecto situacional es igualmente importante: participación en una aventura colectiva, intensidad de las interacciones entre participantes, facilidad de observación y de análisis. Al igual que en una estructura pedagógica particularmente manipulable, el pequeño grupo es el lugar de una experiencia manejable y analizable sobre la comunicación, la relación con los otros, el conflicto y la cooperación, la toma de decisiones y el deseo en conflicto con la regla.

El recurrir a simulaciones (juego de roles, psicodrama, sociodrama) surge de una didáctica situacional, la cual, bajo el velo de la ficción, permite libremente escoger y poner en marcha situaciones imaginarias que se prestan a la dramatización, la observación y el análisis.

Pero aquí también, al igual que en los otros enfoques, el proceso de formación toma un curso y un sentido diferente según el modelo que subyace a la práctica pedagógica. El interés por



las *Situaciones de formación*, recogiendo el título de la obra en la que el C.E.P.R.E.G.³³ describe una epopeya que le hizo recorrer el trayecto de los tres modelos, puede centrarse en los aprendizajes: identificación de los fenómenos de grupo, adiestramiento en la observación más o menos sistematizada, técnicas de animación, procedimientos de negociación, etc.

El hecho de centrarse sobre tales aprendizajes conduce generalmente a codificar situaciones, a aprehenderlas a través de formatos de observación o de esquemas de situaciones-tipo, o si no a partir de modelos normativos. Por lo tanto, la situación abierta a la investigación se vuelve de inmediato vallada, encuadrada, encerrada, para permitir una producción de información almacenable y utilizable en situaciones análogas, con el riesgo de inspirar conductas repetitivas. Con o sin el empleo de un formato, el taller pedagógico da lugar frecuentemente a reducciones de este tipo. Como señalan Ruth Kohn, Jean Massonnat y Michel Piolat, “la mayor parte de los talleres de los medios profesionales son, en efecto, espacios intensivos de imitación y de reproducción de saber-hacer observados”. El enfoque situacional proporciona, a una pedagogía de las adquisiciones, un soporte de realidad cuyo efecto no es más que ser muy estimulante y en el cual los modelos de acción son muy seductores: cuando falta la mediación dada por el análisis, lo que se denomina aprendizaje sobre la tarea no permite espacio alguno para la apropiación asimiladora.

Por el contrario, el enfoque situacional adquiere un sentido dinámico con la pedagogía centrada en la experiencia.

La apuesta es que las experiencias vividas sin objetivos inmediatos de adquisición, cualesquiera que éstas sean, suscitan la disponibilidad ante lo imprevisible, desarrollan la capacidad de movilizar su energía para afrontar situaciones, explorar, emprender, llevar a cabo, y además, hacen emerger nuevos deseos. La formación psicosociológica opera desde esta óptica. Los grupos de evolución, en sus diferentes versiones, dan lugar al espacio-tiempo de una experiencia desconectada del ambiente coti-

diano, propia para el descubrimiento de uno mismo, de los otros, del grupo y de la institución. El grupo de base (también llamado grupo T o grupo de diagnóstico), que proporciona a los participantes la posibilidad de vivir cada uno y en conjunto una aventura relacional intensa, no debe observarse como el modelo o como el prototipo de grupo de formación. Representa, mejor dicho, el caso límite de un grupo que, en ausencia de objetivos de producción o de aprendizaje, cataliza las emociones, las reacciones y las proyecciones que mueven sordamente la vida de los grupos, cualesquiera que éstos sean. La lógica de la pedagogía del proceso está llevada a su máximo límite: es a partir de su diferencia radical que tal tipo de experiencia vivida por ella misma, por cada uno por su propia cuenta como una puesta a prueba, se vuelve significativa para los enfrentamientos futuros. No obstante, se trata de una experiencia bastante específica. La estructura del grupo de diagnóstico y de su modelo de funcionamiento, provocan sentimientos y comportamientos de dependencia y contradependencia, de agresividad, de frustración, de rivalidad y de alianza, similares a los que se viven en situaciones educativas. Es una especie de puesta al desnudo de la problemática educativa, o por lo menos de sus aspectos profundos: la dialéctica del deseo y de la ley, la relación saber-autoridad, los juegos de poder y de influencia.³⁴

Vista desde este ángulo, la participación en un grupo de diagnóstico es una especie de iniciación, a la vez descubrimiento y “aprehensión” de fuerzas que se presentan en los grupos y en particular en situaciones educativas. Tal experiencia representa, específicamente para el enseñante en formación, una aproximación muy indirecta, e inicialmente inversa, del rol que él debe asumir en esta situación. Es un proceso movilizador, y en ciertos casos desestabilizador, cuyo desarrollo se juzga como susceptible de provocar una desestructuración-reestructuración de imágenes de deseos y de defensas que se relacionan con esta situación. No voy a extenderme sobre los grupos de formación. Sólo decir que, desde el momento en que se les denomina grupos de



evolución, se pone más énfasis en la eficacia del proceso que provocan que en el adiestramiento para el análisis de situaciones. Jean Maisonneuve distingue, en los modelos de grupos de formación, concepciones y modos de animación que otorgan, en mayor o menor grado, el mismo valor al proceso que al análisis.³⁵

Otra práctica de formación de tipo situacional centrada en el proceso es el “taller de responsabilidad, cuya idea fue propuesta en el Coloquio de Amiens, y que desde entonces se practica en la formación de maestros. Se trata de aprehender activamente, de vivir libremente la situación de enseñanza (el enfrentamiento con los alumnos, la conducta de la clase) con los riesgos y los pasos en falso que puede dar la inexperiencia, con el descubrimiento de las necesidades de formación provocadas por la experiencia de la inexperiencia. De ninguna manera es una formación “improvisada”. El taller es sólo un momento del proceso de formación, la inmersión en una situación de la cual uno sale impresionado, movilizado, más que instruido sobre un saber-hacer. La corriente de la pedagogía institucional, a través de las peripecias de su historia, pasando por los Grupos de Educación Terapéutica (G.E.T.), hasta el “Colectivo de los equipos de pedagogía institucional”, no ha dejado de impulsar las prácticas de formación continua, apoyándose en diversas situaciones. Entre ellas los cursos de enseñantes con su consejo,³⁶ espacio de dramatización y de regulación, y sus talleres, lugar de producción “común y socializable”, los grupos de trabajo centrados en las prácticas profesionales, el “mono” que, a partir de la presentación del caso de un niño participante del grupo, realiza un “adiestramiento para el coanálisis”. Estas situaciones, estas técnicas, estos procesos, estos análisis, construyen la trama de una “formación para la práctica de lo institucional”. Ahí se ve cómo teoría y práctica se enfrentan, se entremezclan, en ocasiones a costa de un alegre desorden, en un movimiento de conquista y de creación dando lugar a la formación de los enseñantes que participan en ellas.

La pedagogía centrada en el proceso se trans-

forma así, de forma natural, en una pedagogía centrada en el análisis.

La clave de una pedagogía centrada en el proceso es la formación a través de experiencias de situaciones reales en las cuales uno asume temporalmente un rol, a través de experimentar situaciones de formación donde se efectúa un trayecto, o incluso en el juego de situaciones simuladas, en concreto, vivir una experiencia que obliga a reaccionar, a ajustar las conductas, a sobreponerse a los miedos y a tomar decisiones.

Las situaciones se viven y también se dan para ser comprendidas. Sólo se viven plenamente cuando el que se compromete se dedica a tratar de encontrar tanto los diversos sentidos que encubren, como el sentido de su relación con ellas. Ningún enfoque es tan propicio para una pedagogía centrada en el análisis, como situacional. Se obtiene este esfuerzo de desciframiento del sentido (psicológico, social, político) por el acto mismo de formarse, cuando uno ha reconocido que ninguna técnica o modelo de acción, que ninguna conducta aprendida, es efectivamente movilizadora de la práctica si no se comprende, es decir, si no encuentra su lugar en el campo de los deseos y representaciones propias de aquél que las vive. Es admitir que sólo hay cambio posible en el nivel de las prácticas a través del trabajo teórico del practicante sobre su propia percepción de las situaciones, y de sí mismo como actor dentro de ellas. El eje central de la formación es, por lo tanto, el desarrollo de la capacidad de análisis, el adiestramiento para cuestionar las situaciones *in vivo* (adiestramiento para la observación, para la escucha, para la interpretación de actitudes de las interacciones, de las relaciones de poder, etc.) o en la evocación que se hace dentro del seno de un grupo de formación (grupo de análisis de experiencias de estudios de casos, etc.).

Frecuentemente, el acceso a estos tipos de formación centradas en el análisis se hacen sólo fuera de la Educación Nacional, participando en sesiones de organismos privados, o por iniciativa de un movimiento pedagógico como la F.O.E.V.E.N.,³⁷ a la vez interior y exterior a



la institución escolar. Es importante que los enseñantes encuentren, fuera de su contexto escolar, lugares de formación de este tipo, donde el ejercicio de análisis se vea facilitado por la distancia tomada y por el intercambio con otras categorías de personal igualmente enfrentado a los problemas relacionales e institucionales. Pero también es importante señalar que una formación centrada en el análisis da lugar a resistencias dentro de la institución escolar. Allí donde ha podido funcionar, en el I.N.A.S. (Instituto Nacional de Administración Escolar) o en ciertos centros que aseguran la formación continua de formadores de maestros de primer grado, tales como el de Versailles y el de Toulouse por ejemplo, los obstáculos administrativos fueron más frecuentes que los estímulos, en detrimento del interés manifestado por los participantes, como podemos ver en el testimonio presentado en una reciente obra colectiva que relata algunas de estas experiencias: *Former des enseignants, approche psychosociologique et institutionnelle*.

Así progresa hoy, a través de estos cuatro enfoques —funcionalista, científico, tecnológico y situacional— la problemática de la formación de los enseñantes, durante largo tiempo estancada y sin perspectivas. Enfoques o metas transformadoras que provienen de diferentes horizontes, que se desarrollan según racionalidades específicas, pero que interfieren y oscilan cada una entre el dominio y la apertura.

He tratado de mostrar que aquellos modelos pedagógicos, explícitos o implícitos, que guían los esfuerzos de renovación de la formación de los enseñantes, parecen más o menos preocupados tanto por la emancipación de los enseñantes atrapados en las luchas de su práctica, como, a fin de cuentas, por la emancipación de los alumnos.

Notas de la lectura

¹ Esta tipología es un producto de la destilación. Después de haber observado y analizado sobre el terreno diferentes dispositivos de formación de enseñantes en Francia, Dinamarca, Inglaterra, Suecia, Quebec y los Estados Unidos, el grupo de trabajo de C.O.P.I.E., en el cual participé, experimentó la necesidad de hacer un balance en la perspectiva de sus constata-

ciones y de buscar la vía para una teorización. En el transcurso de un seminario de reflexión del subgrupo francés, yo propuse cierta tipología fundada sobre la distinción de tres tipos de prácticas de formación.

No cabe duda de que los modelos obtenidos en esta tipología fueron sugeridos por las observaciones realizadas por el grupo de trabajo de C.O.P.I.E. y que estuvieron presentes en todos los lugares donde yo tuve que ver con acciones en formación de enseñantes. Pero esto lo logré por una vía alterna: fue separándome radicalmente de las reflexiones colectivas que se esforzaban por clasificar y comparar las diversas experiencias, y lanzándome a una libre especulación sobre las nociones de aprendizaje, experiencia, análisis y procesos, que logré definir las categorías *a priori* resultando ser éstas las que mejor convenían para una visión en perspectiva de las observaciones (véase *Cahiers du C.O.P.I.E.*, n. 1, 1979).

² P. Bourdieu, *Le Sens Pratique*, París, Editions de Minuit, 1980.

³ O. Reboul, *Que'est-ce qu'apprendre?*, París, P.U.F., 1980.

⁴ La formation des enseignants au College Education de l'Education de l'université de Houston (Texas): C/PBTE ("Formation des enseignants: problématique, orientations, perspectives", *Cahiers du C.O.P.I.E.*, n. 1, 1979).

⁵ Una práctica enseñante de la formación justifica a cada paso su acción por la evocación que hace de sus aplicaciones futuras en su oficio, o aun más por su adecuación a las exigencias del examen que deben aprobar. Eliminar esta seguridad para lanzarse dando rodeos, tomar desvíos o provocar titubeos o confusiones, se vive como pérdida de tiempo y de control, como descuido e incluso delito.

⁶ B. Schwartz, *Une autre école*, París, Flammarion, 1977 (trad. cast.: *Hacia otra escuela*, Madrid, Narcea, 1986).

⁷ Henri Bassis define la formación como "un desarrollo de auto-socio-construcción" (117).

⁸ Alain, *Propos sur l'éducation*, París, P.U.F., 1948.

⁹ La vía III son los ciclos de enseñanza llamados prácticos que, antes de la instauración del colegio único, recibían a los niños considerados como incapaces de seguir en un nivel escolar del sexto al tercer nivel.

¹⁰ M. Jacquey, "Pour la recherche d'alternatives dans le travail social", *Connexions*, n. 32, 1981, págs. 75-84.

¹¹ Jean Maisonneuve, a propósito de la intervención psicopsicológica, muestra que la tendencia mayéutica a la cual recurre el análisis de situaciones por los actores, tiene una función "transreguladora". Distingue tres tendencias: ortopédica, demiúrgica y mayéutica, que corresponden aproximadamente a los tres ejemplos de mi trilogía. ("Réflexions autour du changement et de l'intervention psychosociologique", *Connexions*, n. 3, 1972, págs. 9-24).

¹² A. Jouy-Chelim, *Le Phénomène école à l'Education surveillée. Les paradoxes de la reproduction et de la représentation*, tesis de tercer ciclo, dactylo., Universidad de París-VIII, 1981, pág. 230.

¹³ M. Mannoni, *La Théorie comme fiction, Freud, Groddeck, Winnicott, Lacan*, París, Seuil, 1979, pág. 19 (trad. cast.: *La teoría como ficción*, Barcelona, Crítica, 1980).

¹⁴ L. Althusser, *Positions*, París, Ed. Sociales, 1976 (trad. cast.: *Posiciones*, Barcelona, Anagrama, 1977).

¹⁵ Gracias a diversas publicaciones y sobre todo a una serie de encuentros: Congreso internacional de ciencias de la educación (París, 1973); Jornadas de estudios sobre la formación



de los enseñantes y de los animadores (Nancy, 1975); Comité de enlace de las universidades para la formación de los enseñantes (1976-1978); Coloquio sobre la utilización de la investigación en la formación de los enseñantes y animadores (Rennes, 1978); Universidad pedagógica de verano sobre la formación de los enseñantes (Rouen, 1977, Toulouse, 1978, Grenoble, 1978); Coloquio sobre la formación de los enseñantes del Instituto de Ciencias de la Educación de París-X-Nanterre (1979).

¹⁶ De Louis Cros (*L'Explosion scolaire*, C.U.I.P., 1961) y Louis Armand y Michel Drancourt (*Plaidoyer pour l'avenir*, 1961) a Gaston Berger (*L'Homme moderne et son éducation*, P.U.F., 1962) a André Grandpierre (*Une éducation pour notre temps*, Berger Lavrault, 1983), etc.

¹⁷ Esto no significa que los trabajos efectuados por O.C.D.E., o efectuados por los expertos contratados por la O.C.D.E., lleven la marca de este funcionalismo.

¹⁸ C. Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société*, París, Seuil, 1975 (Trad. cast.: *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona, Tusquets, 1983).

¹⁹ F. Imbert. "Les Equivoques du changement, nouvelle pédagogie et management", Actes du Colloque sur la formation des enseignants, Université de Paris-X-Nanterre, 1980, págs. 138-141.

²⁰ A. M. Huberman, "L'Evolution de la formation américaine", en *Traité des Sciences Pédagogiques*, de M. Mialaret, tomo 7, *Fonction et formation des enseignants*, París, P.U.F., 1978, págs. 315-339.

²¹ Véase prefacio de Les Atomes, por J. Perrin, París, Plon, 1936.

²² M. Linard, resumen del taller 7, "L'avènement des nouvelles technologies et la formation", Actes du Colloque sur la formation des enseignants, Université de Paris-X-Nanterre, 1980, págs. 169-183.

²³ Véase por ejemplo, L. Porcher, F. Mariet, *Media et formation d'adultes*, París, E.S.F., 1976, véase también 167, 174.

²⁴ Los compromisos tecnológicos se vuelven insostenibles cuando se imponen deliberadamente como compromisos para el cambio, como obligación de innovar.

²⁵ En 1968 realizamos una película para la televisión escolar sobre "La discusión de grupo en la clase", que mostraba en tres episodios la introducción de escenas de discusión en pequeños grupos con alumnos de una clase práctica de tercero de secundaria del liceo de Sèvres. Nuestra intención fue hacer aparecer la posibilidad y los recursos de un dispositivo pedagógico poco conocido y poco practicado en aquel entonces. La realización de esta película que inducía un proceso de cambio que afectaba al funcionamiento del grupo-clase, la relación entre los alumnos y el profesor, constituía una inter-

vención en el sentido psicosociológico de la palabra. Las sesiones preparatorias, las entrevistas en el transcurso de los tres días de rodaje, las sesiones de evaluación y de facilitación del retorno a la cotidianidad después de este episodio, que había sido vivido como traumatizante y exaltante, constituyeron la parte más interesante de esta experiencia. La más interesante para nosotros, pero también para el profesor y los alumnos de la clase, y finalmente también para los grupos de profesores ante los cuales la película fue presentada. Sus preguntas giraron especialmente sobre el proceso que se desarrolló en la clase durante el rodaje, más que sobre el contenido de la película.

²⁶ M. Fauquet, "Autoscopie collective et analyse des besoins en formation", *Media. Revue des techniques modernes d'éducation*, n. 75-76, diciembre de 1975, págs. 9-10.

²⁷ Danielle Zay trazó esta evolución en un documento reciente "L'audiovisuel, facteur d'innovation dans la formation des enseignants", Centre audiovisuel de l'E.N.S. de Saint-Cloud, 1981.

²⁸ Mottet, *Bulletin de liaison du C.C.E.N.*, n. 5, 1978, pág. 113.

²⁹ "L'intégration du micro-enseignement dans la formation". *Seminaire national de Toulouse*, 1978, Bulletin de liaison du C.C.E.N., n. 5, 1978, pág. 133.

³⁰ Media-Formation. Documento de estudio L.E.P., abril de 1980.

³¹ J. Dewey, *Experience and Education*, Nueva York MacMillan Co., 1938.

³² Véase 209, pág. 24. Véase también el análisis que hace André de Peretti de la noción de experiencia según Rogers: *Pensée et vérité de Carl Rogers*, Toulouse, Privat, 1974, págs. 147-158 (trad. cast.: *Pensamiento de Carl Rogers*, Madrid, Atenas, 1979).

³³ C.E.P.R.E.G.: Centro de perfeccionamiento de los responsables de grupo.

³⁴ Georges Lapassade reconoce que los grupos T son el lugar de exploración crítica de los postulados fundamentales del proceso pedagógico. Véase "Fonction pédagogique du T-group", *Bulletin du psychologie*, n. 158-161, Psychologie sociale III, groupes 159.

³⁵ Uno de los aspectos más significativos de la formación en grupo, una vez que está organizada y/o asegurada por el organismo solicitante, es la contradicción experimentada por los participantes entre la libertad de expresión personal, la cual están invitados a ejercitar, y las exigencias de su institución, a las cuales no dejan de estar sometidos. Buena o mala madre, la institución está presente, aun en su trayecto de pasar inadvertida (por lo menos temporalmente).

³⁶ Consejo de clase. [T.]

³⁷ F.O.E.V.E.N.: Federación de Obras Educativas y de Vacaciones de la Educación Nacional.



HACIA LA ALTERNATIVA

.....



TEMA 1a. La construcción de los contenidos escolares. Proyecto de intervención pedagógica

**LECTURA:
EPISTEMOLOGÍA
DE LA DIDÁCTICA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES***

PRESENTACIÓN

En este capítulo se hace un análisis sobre la importancia de constituir una didáctica de las Ciencias Sociales y para ello, Alicia R. W. de Camilloni plantea cinco aspectos fundamentales que le dan sentido al discurso didáctico dentro de las Ciencias Sociales.

- 1o. La determinación del status epistemológico de las Ciencias Sociales.
- 2o. La posibilidad de integración de las diferentes Ciencias Sociales entre sí.
- 3o. El valor de verdad o certeza del conocimiento social.
- 4o. Los límites de la objetividad o neutralidad de ese conocimiento.
- 5o. Su relación con los valores y con la acción del hombre.

Cada uno de estos puntos tienen su propia especificidad y dinámica propia; aunque en algunos casos se relacionan. Además de ello, representan diferentes enfoques o teorías que se entrecruzan haciendo más complejo el análisis; aunado a esto la polémica que se da sobre el sentido epistemológico de la didáctica.

Un segundo aspecto que plantea este capítulo consiste justamente en reflexionar sobre la polémica que ha suscitado el estatus epistemología de la didáctica y su carácter como disciplina científica. Para algunos autores tales

como T. W. Moore y Hirst entre otros sostienen que la didáctica no puede tener un carácter científico por tres aspectos.

- 1o. Por estar relacionada con la actividad docente.
- 2o. Por causar supuestos valorativos.
- 3o. Por los modos de validación o justificación de sus conclusiones.

Ante estos tres aspectos preguntémosnos el por qué Alicia R. W. de Camilloni se propone polemizar con el carácter epistemológico y científico de la didáctica porque ni más ni menos está polemizando con una vieja discusión en torno a la validación de las Ciencias Sociales como tal y la separación entre las ciencias naturales.

Y en un segundo nivel la especificidad de las Ciencias Histórico-Hermenéuticas a partir de que no hay conocimiento específicamente social ni conocimiento en general que pueda ser caracterizado como libre de valores.

Para fundamentar este planteamiento la autora recupera la teoría crítica y a la Escuela de Frankfurt en especial a Theodor Adorno, Horkheimer y Jurgen Habermas para afirmar la validez de la didáctica como disciplina científica y en particular como una ciencia social.

Por último en tercer aspecto que se analiza es la relación que se da entre la construcción de una Ciencia Social y la teoría de cómo debe ser enseñada. Con ello, se afirma la importancia de la didáctica de las Ciencias Sociales y el reconocimiento de la enseñanza y el aprendizaje.

Cabe mencionar que este artículo puede relacionarse con el libro de Gilles Ferry La trayectoria de la formación docente (Los enseñantes entre la teoría y la práctica).

**EPISTEMOLOGÍA DE LA DIDÁCTICA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las ciencias sociales constituye una compleja tarea, ya que exige a la didáctica

* Beatriz Aisenberg y Silvia Alderopqui. "Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales", en CAMILLONI, de Alicia R. W. Didáctica de las ciencias sociales. México, Paidós, 1994. pp. 25-41.



la resolución sistemática de una serie de problemas que, si bien son comunes a la enseñanza de todas las disciplinas, en el caso de las ciencias sociales se perciben con mayor agudeza y evidencia en razón de la problemática propia de los contenidos con los que debe trabajar. Para construir una didáctica de las ciencias sociales y establecer el carácter propio del conocimiento de sus contenidos es necesario dar respuesta explícita a cuestiones tales como la determinación del *status* epistemológico de las ciencias sociales, la posibilidad de integración de las diferentes ciencias sociales entre sí, el valor de verdad o certeza del conocimiento social, los límites de la objetividad o neutralidad de ese conocimiento y su relación con los valores y con la acción del hombre. Evitar resolver, u ocultar, estos problemas hace imposible la construcción del discurso didáctico. Del mismo modo, es imprescindible resolver problemas de carácter específicamente didáctico, tales como el establecimiento y desarrollo de criterios para la selección de contenidos disciplinares o no disciplinares, para su conversión o trasposición didáctica, para el manejo de la clase y para la producción de materiales didácticos.

Por otra parte, ambos tipos de problemas deben ser encarados teniendo en cuenta que es una característica actual de cada una de las ciencias sociales y de su conjunto el presentar desarrollos simultáneos que corresponden a diferentes enfoques y teorías, sin que exista un paradigma o un programa de investigación científica que se pueda considerar predominante o que se proyecte a corto plazo con posibilidad de ser aceptado como tal por las comunidades científicas.

En el terreno didáctico, diferentes autores desarrollaron propuestas curriculares muy interesantes que, de hecho, procuraban dar respuesta a esta pluridimensional cuestión. Son ya clásicos, por ejemplo, los proyectos de Jerome Bruner ("El hombre, un tema de estudio")¹ y el de Lawrence Stenhouse ("Humanities Curriculum Project").² Ambos autores diseñaron e implementaron proyectos contruidos a partir de la adopción de decisiones con respecto

a cada uno de los problemas que hemos planteado antes. Esas respuestas surgen con claridad, explícita o implícitamente, cuando se analizan dichos proyectos.

Pero, si el objeto de la didáctica, la enseñanza de las ciencias sociales, se presenta como una labor de extrema complejidad cuando se la encara seriamente, la construcción de una didáctica de las ciencias sociales, esto es, de una teoría de la enseñanza de las ciencias sociales, se revela doblemente intrincada. A la complejidad de su objeto (la enseñanza de las ciencias sociales) se añade el controvertido carácter epistemológico de la didáctica misma como disciplina. Para resolver este problema es menester responder, por ejemplo, a las siguientes preguntas: ¿qué tipo de conocimiento es el conocimiento didáctico? ¿Cuál es la relación de la didáctica con otras disciplinas, pedagógicas o no? ¿Cómo se construye el discurso didáctico? ¿Qué relación se establece entre el discurso didáctico y la práctica pedagógica? ¿Qué papel juegan los valores en la teoría didáctica? Su carácter normativo, ¿es un obstáculo para que la didáctica se construya como ciencia y, en particular, como ciencia social?

Como se ve, estas preguntas son isomórficas de los interrogantes que planteábamos acerca del objeto propio de la teoría de la enseñanza de las ciencias sociales. Responder a estas últimas preguntas permite avanzar en la construcción de una respuesta en los dos niveles que presenta el problema: en un primer nivel, ¿qué características debe asumir la didáctica de las ciencias sociales como región disciplinar, en el marco de una disciplinal mayor que la contiene, la didáctica general? Y, en segundo lugar y en un nivel más específico, ¿qué enseñar y cómo enseñar en el dominio de las ciencias sociales?

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES COMO DISCIPLINA

Como afirma Gilles Ferry, el discurso de la pedagogía es el discurso propio de un saber-hacer complejo, es un saber sobre el saber-



hacer.³ Este saber se caracteriza porque se construye a través de un proceso de reflexión-acción-reflexión. La reflexión se enmarca en teorías, las enriquece, las reestructura.

La reflexión procesa la acción en términos teóricos. Acción realizada/observada/recordada/imaginada/deseada/, tampoco exenta de reflexión. Las propias teorías permiten ir más allá de la simple observación de prácticas propias y ajenas. En la permanente fecundación entre teoría y práctica pedagógica se construye el discurso didáctico.

Es indudable que, en la actualidad, el *status* epistemológico de la didáctica es una cuestión controvertida que ha dado lugar a diferentes interpretaciones.

Entre los autores que han tratado el tema, una postura, por ejemplo, que cuenta con un consenso elevado es la que sostiene que la didáctica, como parte de una teoría de la educación, es una teoría práctica, no científica. Así, T. W. Moore sostiene, en un texto clásico sobre esta cuestión, con Paul Hirst, que siendo una disciplina prescriptiva o recomendatoria no puede tener carácter científico.⁴ De acuerdo con esta afirmación, la didáctica no puede ser sometida a los mismos controles que los que recibe una teoría científica. Para validar el conocimiento pedagógico, según estos autores, es necesario demostrar que las conclusiones valen la pena de ser puestas en práctica, que la acción es factible, que tiene coherencia interna, que sus supuestos no son contrarios a las leyes científicas y que son moralmente aceptables los métodos pedagógicos recomendados.

Los representantes de esta postura sostienen, en síntesis y poniendo mayor énfasis en uno u otro argumento según quién sea el autor, que la teoría didáctica no puede tener carácter científico en razón de su estrecha relación con una actividad práctica como la actividad docente y por causa de sus presupuestos valorativos, de su carácter normativo o prescriptivo y de los modos de validación o justificación de sus conclusiones que son empleados corrientemente.

Este razonamiento, sin embargo, parte de un supuesto que debe ser analizado y discutido,

porque el concepto de ciencia que se adopta responde a la misma interpretación positivista de la ciencia, que para algunos epistemólogos pone en cuestión, también, el carácter científico de las denominadas ciencias sociales.

Según ese concepto positivista de la ciencia, ella tiene como meta alcanzar la verdad, y postula como ideal el logro de un conocimiento absoluto de la realidad en sí misma. Pretende llegar a conocer la totalidad de su dominio. Y, aunque algunos de estos autores acepten, incluso, que las teorías científicas tienen un carácter hipotético, metas móviles, un camino itinerante y carencial, se descartan siempre de las teorías que son calificadas como científicas todas las implicaciones normativas. En esta concepción, la ciencia es eminentemente desinteresada, en el mismo sentido en que Aristóteles diferenciaba la *teoría* de la *praxis* y de la *poiesis*.

Así, pues, en este enfoque, razón y decisión, conocimiento y valores están estrictamente separados entre sí. El interés y la inclinación son expulsados de la ciencia. O son apartados, al menos, cuando no responden a lo que se establece como racionalidad científica. Es el caso de Popper, por ejemplo, cuando exige “como una las tareas más significativas de la crítica científica, la desvelación de las confusiones de esferas de valor y la separación de cuestiones concernientes a valores puramente científicos como la verdad, la relevancia, la sencillez, etc., de problemas extracientíficos”.⁵ Los dominios del ser y del deber ser se diferencian rigurosamente. Y el campo del deber ser queda librado a la irracionalidad. En su crítica a esta postura, Jürgen Habermas sostiene que, a partir de esta concepción de la ciencia, “cada valor individual aparece como un apelo-tonamiento de sentido, marcado tan sólo con el estigma de la irracionalidad. A causa de ésta, la preponderancia de un valor sobre otro, esto es, el compromiso que tal valor exige para su actuación, no puede de ningún modo fundamentarse”.⁶

En el marco de una concepción positivista o neopositivista de la ciencia, por lo tanto, sería discutible toda afirmación que postule el carácter científico de la didáctica, del mismo modo



que muchos enfoques y teorías de las ciencias sociales caen bajo idéntico anatema racionalista. Para esta corriente, entonces, la didáctica es una disciplina que no puede ser considerada como un punto de vista científico porque está íntimamente ligada a la búsqueda del logro práctico de los fines de la educación, comprometida, por consiguiente y necesariamente, con un plexo de valores, con un discurso que nunca puede excluir los juicios del deber ser, aunque sí pueden caber dentro de ella diferentes teorías científicas.⁷ La didáctica, a partir de la aceptación de una concepción positivista o neopositivista de la ciencia, es una teoría diferente, no científica. Es una teoría práctica.

Frente a esta postura epistemológica, ejemplificada en Moore y Hirst, no se trata de manifestar nuestro disenso centrandolo en el eje de la discusión en una descripción y una caracterización diferentes de las que se hace de la didáctica, desde esa perspectiva.

Nadie podría afirmar seriamente que la didáctica es desinteresada y objetiva, o que se limita a desarrollar un conocimiento explicativo o comprensivo de los procesos que configuran su dominio y que no presenta postulaciones normativas para la acción. Lo que sí debe discutirse, y se ha discutido efectivamente, es el concepto positivista de la ciencia, en particular cuando es aplicado al análisis de las ciencias sociales. En este terreno, otros autores han revelado no sólo lo inapropiado de una concepción semejante, porque no describe lo que ocurre históricamente en este campo de construcción de conocimiento, sino también porque es programáticamente limitante, porque amputa desarrollos ya realizados y obstaculiza concreciones posibles de los conocimientos acerca de las problemáticas sociales. Si bien ninguna ciencia se limita a reflejar más o menos pasivamente el mundo exterior, en las ciencias sociales la neutralidad valorativa es imposible. Es en la región de construcción del conocimiento acerca de la sociedad y los procesos sociales donde se advierte más intensa y directamente la importancia de los valores. Gunnar Myrdal asegura que la valoración es parte de la ciencia, y que no

podemos imaginar ningún conocimiento social "desinteresado", lo cual no está en contradicción con la búsqueda de racionalidad en el pensamiento.⁸

Nos apoyamos en esta interpretación que enfrenta al neopositivismo, y acordamos, pues, en que no hay conocimiento específicamente social ni conocimiento en general que pueda ser caracterizado como libre de valores. Es por esta razón, y no sólo porque hay un progreso constante de las ciencias por acumulación de conocimientos e invención de nuevas teorías explicativas, que las ciencias, y, entre ellas las ciencias sociales, deben construirse y reconstruirse permanentemente. Esta aserción no implica afirmar el relativismo absoluto del conocimiento científico. La ciencia es un saber público, no es individual y, si bien los valores no pueden estar sujetos a verificación, el desarrollo teórico que los sustenta sí puede, y debe, ser validado. Porque los que están en juego no son los valores individuales sino que se trata de valores socialmente relevantes. Y esta relevancia puede, en efecto, ser demostrada. Conocimiento y valor, lejos de oponerse o de reducirse el uno al otro, se constituyen conjuntamente. El juicio de valor y la decisión son también el fruto de procesos cognoscitivos y no sólo nuevas respuestas emocionales e irracionales. Exigen, por lo demás, que el sujeto sea consciente de su existencia, de sus supuestos y, además, que los someta a reflexión crítica. Deben ser problematizados en términos de su objetividad-subjetividad histórica y, por ende, de su universalidad. De este modo se puede concluir que un discurso en el que los valores jueguen un papel fundante no queda necesariamente por ello fuera del campo de los discursos científicos.

En la concepción positivista de la ciencia, así como se diferencian y desarticulan los conocimientos y los valores, también se establece una clara demarcación entre lo teórico y lo práctico, entre el conocimiento y la acción, si bien dentro de ese encuadre se puede aceptar, como lo hace Popper (1978), que "serios problemas prácticos, como el de la pobreza, el del analfabetismo, el de



la opresión política y la inseguridad jurídica han constituido importantes puntos de partida de la investigación social”.⁹ Estos problemas, sin embargo, deben ser teorizados, para el neopositivismo, en la forma de enunciados descriptivos y explicativos, sin que el lenguaje prescriptivo, orientado a la acción, pueda ser puesto en relación lógica con ellos. Popper alerta a los economistas, por ejemplo, para que a través de la crítica “eviten las infiltraciones normativas”,¹⁰ en un sentido semejante al que, a principios de este siglo, era sostenido por Max Weber desde otra postura epistemológica.

Según este último, una ciencia empírica, experimental, nunca podría tener por tarea el establecimiento de normas e ideales para derivar de ellos recetas para la praxis. El llevar los fines a la práctica es cosa de la voluntad. De acuerdo con la perspectiva weberiana, la ciencia puede dar el conocimiento, pero “la elección sólo concierne a la persona”.¹¹ Desvinculadas la teoría y la acción, las ciencias deben ubicarse, sin duda, en el campo de la teoría. Max Weber no aconsejaba ni pasividad ni indiferencia al científico social, pero afirmaba que la ciencia como tal no puede dar valores normativos a sus juicios, aunque las ciencias sociales hayan nacido históricamente de consideraciones prácticas.

Este reconocimiento del origen práctico de los problemas que impulsan el desarrollo de las ciencias sociales es, como se ve, compartido por Popper y por Weber. Pero ambos coinciden en afirmar la necesidad de establecer una clara delimitación entre la teoría científica y la acción.

Cuando se analiza buena parte de la literatura dedicada al tratamiento de la caracterización epistemológica de la didáctica, es habitual que el punto de partida de ese análisis sea la adopción de la concepción de la ciencia que, desde diversos marcos teóricos, establece la exigencia de la delimitación de teoría científica y acción, de teoría científica y valores y de teoría científica y normatividad.

Desde esa perspectiva, la pregunta acerca de si la didáctica (en general o, específicamente, la didáctica de las ciencias sociales) puede asumir el carácter de disciplina científica sólo podría

tener una respuesta negativa. Es evidente que, en tanto saber-hacer, en tanto disciplina de carácter —al menos parcialmente— normativo y como conocimiento necesariamente impregnado de valores, la didáctica no podría aspirar sino a ser considerada una “teoría práctica”, no científica. Pero, así como desde otras corrientes epistemológicas, en particular desde la teoría crítica, se recupera para las ciencias sociales la relación esencial de conocimiento y valor, también se propone rearticular los dominios del ser y del deber ser. Frente a aquello, que en Popper y en Weber aparecía como necesariamente dissociado, Habermas, por ejemplo, se pregunta: “¿Es que el conocimiento reducido, de acuerdo con el planteamiento positivista, a ciencia empírica está desgajado realmente de toda vinculación normativa?”.¹² Una primera cuestión a señalar es que la respuesta de la Escuela de Frankfurt parte de efectuar una distinción entre las ciencias fácticas y los modos de conocimiento en las ciencias naturales y en las ciencias sociales. Si Popper mismo ponía en duda su principio de la “unidad del método”,¹³ la Escuela de Frankfurt sostiene que lo histórico y lo social no pueden ser comprendidos por la lógica discursiva con categorías sencillas y unánimes, porque lo histórico y social es, simultáneamente, contradictorio, determinable, racional, irracional, dominado por la naturaleza ciega y transmitido por la conciencia.

Theodor Adorno afirma, por ejemplo, que los datos ya están cualificados. Para él, “la anticipación del conjunto estructural constituye el primer paso en la comprensión de la realidad. La teoría tiene que descomponer la consistencia del objeto en un campo de tensión, de lo real y lo posible, puesto que este último no existe sin aquél. La anticipación de la unidad del todo constituye la premisa inalienable de todo análisis de los fenómenos sociales”.¹⁴ No se ignora la investigación empírico-analítica en las ciencias sociales, pero se la usa como materia para la interpretación de cada caso concreto.

Al tiempo que se conceptualiza a la sociedad como un proceso histórico, se concibe cada situación como fruto de un antagonismo dialécti-



co con otra situación de la que nace y mediante una relación entre teoría y praxis. Ninguna disciplina puede aislarse de otra y ninguna puede conformarse con una comprobación empírica y una descripción de los hechos.

Por lo tanto, en la construcción del conocimiento del proceso social, el mismo análisis que se efectúa de ese proceso debe ser comprendido, y es entendido según Habermas, como una posible crítica de sí mismo. El anta-gonismo epistemológico de la teoría crítica se manifiesta, de este modo, contra el “conformismo positivista” y no contra la investigación científica rigurosa.

El propósito es no quedar atado acríticamente al contexto social. “No se puede separar cognición e interés en la forma de definición del ‘objetivismo’ científico”, afirma Habermas. Su presunta separación, ideal de la ciencia positiva, sería ilusoria y sólo serviría para ocultar la verdadera relación entre conocimiento e interés. Con conciencia crítica, constructora de teoría, apoyada en una ciencia experimental estricta y en una ciencia analítico-descriptiva, el científico social no puede detenerse ante la realidad ni limitarse a ella. La crítica y la solución son inseparables. La ciencia no es un fetiche. Tiene estrecha relación con los problemas reales. Como dice Adorno, “toda crítica implica una posibilidad de solución”.

Como vemos, en la teoría crítica, la ciencia social es definida a partir de una ruptura con la concepción positivista. El dualismo hechos/decisiones y la contradicción conocer/valorar, característicos del positivismo, son negados.

Para Horkheimer, por ejemplo, la praxis, como mediación histórico-social, afecta tanto al sujeto como al objeto. En Habermas, el nexo teoría-praxis es tan necesario que el predominio de la praxis desprendida de la teoría llevaría según él “a una civilización exclusivamente técnica”, civilización peligrosa “por la dicotomía de la conciencia y por la escisión de los hombres en dos clases: ingenieros sociales y moradores de hospicios cerrados”.¹⁵ Pero, aunque la teoría no deba ser excluyentemente científica, también debe ser entendida en términos de un vasto concepto de racionalismo en el

que confluyen interés y razón. Encontramos en Habermas que tres son los intereses que dirigen el conocimiento humano: el trabajo (la acción técnica), la interacción (acción práctica) y la reflexión (acción emancipatoria). La concepción amplia de totalidad racional radica en la unidad del hombre. Hay una realidad fundamental, que es la reflexión. Ética y ciencia se integran.

Desde este punto de vista, entonces, se abre un nuevo camino para el análisis del status epistemológico de la didáctica. Si desde una perspectiva positivista o neopositivista le es negada la posibilidad de constituirse en una disciplina científica por esencia y no por su nivel de desarrollo histórico, hemos visto que, a partir de un nuevo concepto de ciencia social, tomando la teoría crítica, los obstáculos epistemológicos pueden ser levantados. La didáctica puede ocuparse y preocuparse de la práctica pedagógica, estar impregnada de valores elegidos y adoptar una postura normativa, sin perder su potencial para construirse como disciplina científica. Pero, para ello, debe encararse su construcción como un programa o conjunto de programas a ser realizados. Pues difícilmente puedan ser calificadas como científicas todas las producciones incluidas dentro de lo que hoy se denomina disciplina didáctica. Como Durkheim antes lo señaló, Bourdieu, Chamboredon y Passeron indican más tarde que para hacer sociología científica es necesario “saldar cuentas” con la sociología espontánea. Y lo plantean como un problema inicial que debe ser resuelto a causa de su decisiva importancia: “la vigilancia epistemológica se impone particularmente en el caso de las ciencias del hombre, en las que la separación entre la opinión común y el discurso científico es más imprecisa que en otros casos [...] la familiaridad con el universo social constituye el obstáculo epistemológico por excelencia para el sociólogo [...]”.¹⁶

Dice Bachelard que “nada se da, todo se construye”,¹⁷ y esta afirmación vale tanto para quienes ya son portadores del espíritu científico y asumen, en consecuencia, la tarea de construir la ciencia, como para quienes son sujetos de la enseñanza y del aprendizaje y deben formar o ser formados en ese espíritu. Se construye el



conocimiento, se construyen las teorías científicas, se construye el mundo, se “inventa”. Pero todo ello, si no ha de ser una impostura,¹⁸ ha de hacerse con cuidado, con arreglo a ciertas reglas, pautas o principios.

Así como el sociólogo debe romper con la “sociología espontánea”, la didáctica debe proceder a una doble ruptura: con la “didáctica espontánea” de los docentes y con el conocimiento “espontáneo” y las teorías implícitas acerca de lo social y de la realidad en general, de las que son portadores maestros y alumnos (y que de ninguna manera son “naturales”).

Varios son los obstáculos que deben vencerse para que la vigilancia —la autovigilancia— permita repensar la realidad pedagógica y social en otros términos. Entre esos obstáculos ocupa un lugar importante el lenguaje común a lo “espontáneo” por una parte, y al discurso didáctico científico y sobre los procesos sociales, por la otra. Como afirman Bachelard y luego Bourdieu, las prenociones y las nociones científicas se confunden en el conocimiento de lo social, pero deben ser separadas o diferenciadas, al menos, aunque ambos tipos de nociones puedan llegar a coexistir en un mismo sujeto.

Esta necesidad de diferenciación surge con evidencia cuando se analiza la historia de la didáctica, en la que *doxa* y *episteme* se han confundido permanentemente. Los filósofos analíticos hicieron un aporte sustancial en este sentido, que podríamos denominar “sanitario”. Sus trabajos de denuncia sobre el empleo de lemas pedagógicos en el discurso de la disciplina brindaron un instrumento de gran valor para el ejercicio de una de las suertes de “vigilancia epistemológica” aplicables a los nuevos desarrollos de la didáctica.

Si ellos exigen hoy un empleo sistemático de los resultados de la investigación psicológica, sociológica, antropológica, cultural y lingüística, es igualmente manifiesto que se está comenzando a cubrir un número importante de campos que se incluyen en la teoría de la enseñanza, con investigación encarada desde una perspectiva específicamente didáctica.

Hasta aquí, pues, desde la definición que

asumimos de la ciencia y, en particular, de las ciencias sociales, la didáctica podría ser aceptada como disciplina científica y, en particular, como una ciencia social. Pensamos que cuenta con suficientes condiciones de validación y justificación de los conocimientos y las normas que ofrece, o podría ofrecer, para la configuración de la práctica pedagógica y para la mejor comprensión de ésta.

Claro es que plantear de esta manera el carácter epistemológico del discurso didáctico, implica desterrar a la didáctica del paraíso artesanal en el que creció durante siglos.

Primero el conductismo, y luego los enfoques cognitivos y, entre ellos, especialmente, los que toman como eje la construcción de significados, plantean la imprescindibilidad de que la didáctica se constituya en un dominio del saber apoyado en el aporte riguroso de disciplinas científicas. Pero uno y otro programa de investigación científica definen a la ciencia de distinta manera y también a la didáctica. El programa que podría ser compatible con la afirmación de que la propia didáctica puede constituirse en una disciplina científica, contraponiéndose, sin embargo, a la perspectiva positivista del conductismo, que la interpreta como tecnología y no como ciencia, es el que podríamos denominar “programa científico de una didáctica centrada en los significados”. Entendida de acuerdo con ese programa de trabajo, se podría definir a la didáctica, al menos potencialmente, como una ciencia social, estructurada en torno de algunos supuestos básicos, hipótesis y conceptos comunes a más de una teoría científica y centrada en una peculiar definición de su objeto de conocimiento y acción: la enseñanza como proceso mediante el cual docentes y alumnos no sólo adquieren algunos tipos de conocimiento sin calificar sino como actividad que tiene como propósito principal la construcción de conocimientos con significado.

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES COMO CIENCIA SOCIAL

Postular el carácter epistemológico isomórfico de la teoría de la enseñanza de las ciencias so-



ciales en relación con el contenido específico de cuya enseñanza trata, permite comprender los problemas que se plantean a didactas y docentes y explicar las muchas dificultades que presenta su resolución. Al mismo tiempo que, como base teórica, nos brinda una fértil orientación, útil para la búsqueda de soluciones en los niveles teórico-práctico y práctico relacionados con la didáctica.

Desde este enfoque, construir una ciencia social y una teoría acerca de cómo debe ser enseñada son tareas que se enmarcan en problemáticas epistemológicas similares. Entre estas problemáticas se destacan, por ejemplo, la necesidad de garantizar la ampliación de los horizontes espaciales y temporales de sabios, docentes y alumnos; de resolver las complejas relaciones entre el pensamiento nomotético y el pensamiento idiográfico, o las relaciones entre la objetividad y la subjetividad tanto del sujeto cognoscente como de la comunidad científica, docente o escolar a la que aquél pertenece. También debe resolver la vinculación entre la teoría y la acción intelectual o práctica. Otro problema que es menester considerar es el que plantea la aceptación del carácter inevitable de la existencia del conflicto conceptual como punto de partida, trayecto y meta del trabajo intelectual en cualquiera de los niveles en que éste se realice: el de los sabios, el de los docentes o el de los alumnos.

La ampliación de los horizontes espaciales y temporales es un requerimiento de altísima importancia cultural para todos ellos, ya que superar el antropocentrismo, el etnocentrismo y el localismo es requisito para la construcción del conocimiento científico y para la construcción de una sociedad igualitaria, justa y solidaria. Es fácil percibir cuántas de las disputas metodológicas o de las controversias en torno de la cuestión de la selección de los contenidos para el currículo escolar han surgido de posturas pseudocientíficas en las que, hasta en posiciones presuntamente objetivas, no se hacía más que ocultar el etnocentrismo de historiadores y geógrafos o, de modo similar, de profesores de historia o geografía. El concepto de “trascenden-

cia” con respecto a la situación, que tiene tanto peso en la didáctica bruneriana, por ejemplo, expresa con claridad esta meta del trabajo intelectual.

Entendemos que el aceptar este principio como eje implica su adopción para los dos niveles, el de la construcción de la ciencia y el de la teoría de su enseñanza. Si las ciencias sociales exigen un compromiso que rompe los límites de los intereses personales o locales, siempre pequeños y parciales, y por ello, mezquinos, la universalidad de la humanidad como noción esencial también es meta fundamental de la enseñanza de las ciencias sociales.

Estas ciencias procuran, igualmente, acrecentar la capacidad de comprensión/explicación de los procesos sociales. Para ello, deben plantear y resolver, empleando conceptos utilizados desde Windelband hasta Piaget, la relación a establecer entre el pensamiento acerca de lo general, nomotético, ya que permitirá formular leyes, y la conceptualización de lo individual, idiográfico, que toma en cuenta sólo lo propio y único de cada proceso social.

Al caracterizar a la historia, F. Braudel afirma que “[...] la historia no consiste únicamente en la diferencia, en lo singular, en lo inédito, en lo que no se ha de repetir. Y, además, lo inédito nunca es perfectamente inédito. Cohabita con lo repetido o con lo regular”.¹⁹ Este problema que se propone resolver Braudel con respecto a la clásica categorización de la historia como ciencia idiográfica, ¿no es semejante a las dos cuestiones que, en planos distintos, deben resolver didactas y docentes al construir, unos, una teoría de la enseñanza, y al adoptarla y llevarla a la práctica los otros?

¿No ocurre algo similar con las siguientes dos afirmaciones del mismo autor?: “[...] el viejo oficio de historiador no cesa de retoñar y reflorar en nuestras manos [...]”.²⁰ Didactas y docentes pueden hacer idéntica aserción en relación con su tarea y, más aún, con Braudel, pueden sostener que “las respuestas de los grandes historiadores del pasado ya no responderían a nuestras preguntas”.²¹ También aquí lo que se dice de la historia se puede predicar de la didac-



tica. Pero, a diferencia de la historia, en la didáctica, los procesos metodológicos del comprender/explicar se enmarcan en lo que Max Weber hubiera denominado “ciencia dogmática”, ya que no se trata de encontrar el sentido “objetivamente justo” o “verdadero” metafísicamente fundado. Lo que se busca construir en la didáctica es el sentido “justo” y “válido”, tarea que comparte con la jurisprudencia, la lógica y la ética, según la caracterización que hace Max Weber de esas ciencias.

La acción didáctica es una acción con sentido, orientada a fines, y la didáctica se ocupa no sólo de la investigación empírica con el propósito de establecer su racionalidad, sino también de prescribir los fines cuyo logro es deseable y los medios más apropiados para alcanzarlos. Para ello no es suficiente una aprehensión intuitiva o empírica del sentido. Es fundamental construir la norma a partir de una racionalidad explicativa.

Por ello, comprender la relación causal de los procesos de enseñanza y aprendizaje supone explicarlos conceptualmente, para lo cual se hace necesario estructurar, en un marco teórico integrado, los aportes de las diferentes ciencias que se han ocupado específicamente de estudiar esos procesos o que trabajan con objetos próximos que contienen, se intersectan o están incluidos en los procesos que la didáctica estudia y construye.

La teoría didáctica, por lo tanto, no es autónoma. Es una teoría de encrucijada, en la que confluyen aportes de todas las ciencias sociales y también de otras ciencias como, por ejemplo, las biológicas. Los aportes, sin embargo, aunque imprescindibles, son leídos desde el objeto de la didáctica, la enseñanza, por lo que la disciplina conserva su identidad propia.

Como teoría juega, simultáneamente, y como lo afirmaba Braudel para la historia, con lo general y con lo único e irrepetible. Pero lo general tiene aquí un papel particular, dado el carácter normativo de la didáctica. Para entender este punto, es útil el análisis que hace Charles Taylor de la teoría social. Según Taylor, la validación de una teoría social no se hace “mediante la

comparación con un ámbito de objetos independiente. Aquí la confirmación tiene en cuenta el modo como la teoría configura la práctica”.²² La didáctica, como teoría social, configura la práctica y se valida para ella. Pero no sólo en términos de la eficacia y eficiencia de los medios cuyo uso preconiza sino también, y fundamentalmente, en relación con el valor de los fines que presiden la elección de los medios. Siendo normativa, tiene que dar cuenta y orientarse hacia lo general y repetible, pero la naturaleza del acto pedagógico no permite obviar lo que tiene de único e irrepetible. El pensamiento nomotético y el pensamiento idiográfico reclaman ambos su participación y requieren ser articulados en los procesos de comprensión/explicación y de definición normativa de la disciplina.

Desde esa misma perspectiva se puede resolver la articulación objetividad/subjetividad del sujeto cognoscente (docente o alumno) en una didáctica de las ciencias sociales. Si no es posible sostener la neutralidad valorativa de las ciencias que constituyen el contenido por enseñar, tampoco es posible afirmarla para la teoría de su enseñanza, lo cual no excluye la exigencia de rigor conceptual ni instala la disciplina en el reino de lo caprichoso, convencional o sólo individualmente válido.

La negación de la neutralidad valorativa también implica la negación de la búsqueda del consenso teórico en los enfoques didácticos o en los contenidos enseñados.

Michael Apple hace un importante análisis de la exclusión del tema del conflicto en las ciencias como contenido curricular. Este escamoteo conduce al estudiante a varias suposiciones tácitas: la ciencia está compuesta por verdades que cuentan con el consenso de todos los científicos; otros (los científicos) son los únicos que construyen el conocimiento legítimo, el conflicto es intrínsecamente malo; la lógica válida para la ciencia es la lógica reconstruida luego de la aceptación de los nuevos conocimientos por la totalidad de la comunidad científica. Las luchas intelectuales e interpersonales a través de las cuales se ha construido la



ciencia se ignoran o se ocultan. La ciencia, por lo tanto, se cosifica. “Se presenta a los niños una *teoría del consenso en la ciencia*”.²³ Así se expresa, y se genera, el miedo a la controversia.

Sin embargo, la controversia es inherente al progreso científico e, igualmente, al aprendizaje de las ciencias. Y más aún, en el dominio de las ciencias sociales, donde no existe y, quizá, nunca pueda existir teoría, paradigma o programa de investigación científica que puedan considerarse hegemónicos. La didáctica de las ciencias sociales no puede construir sobre la arena como si construyera sobre la roca.²⁴ Pero tiene que construir sus pilares teóricos y, para ello, el planteo de los distintos aspectos críticos de su *status* epistemológico resulta indispensable.

Pero si el planteo del problema ha sido una constante en la didáctica desde su constitución oficial como disciplina en la *Didáctica Magna* de Comenio, las respuestas a ese problema habrán de variar necesariamente según las circunstancias históricas y el proyecto educativo en el que se contextualicen. Y, en este caso, esas respuestas serán constitutivas, a la vez, del discurso didáctico y de los contenidos de cuya enseñanza se habrá de ocupar la teoría.

Como dice Castoriadis, “todas las sociedades hasta ahora han intentado dar una respuesta a unas cuantas preguntas fundamentales. [La sociedad define] su identidad, su articulación, el mundo, sus relaciones con él y con los objetos que contiene, sus necesidades y sus deseos [...]. Las preguntas no se plantean previamente a las respuestas. La sociedad se va constituyendo al hacer surgir, en su vida, en su actividad, una respuesta de hecho a estas preguntas”.²⁵

Para Castoriadis, como para Habermas, los actos y los objetos sociales sólo pueden ser definidos o aprehendidos mediante la comprensión de la orientación global del hacer social, ya que el hacer y su dimensión significativa son indisociables.

Una didáctica de las ciencias sociales que, en tanto teoría social es ella misma una forma de la práctica social, es un camino abierto a docentes y alumnos para la construcción y la restauración de los significados sociales en una y diversas

sociedades y con una y diferentes miradas. Para ello deben utilizar las que Bruner denomina “poderosas herramientas de interpretación”. No existe una única explicación causal del hombre, la sociedad y la cultura. “En última instancia —escribe Bruner— ni siquiera las explicaciones causales más poderosas de la condición humana pueden tener sentido y plausibilidad sin ser interpretadas a la luz del mundo simbólico que constituye la cultura humana”.²⁶ Una cultura en la que, a través de “prolongados e intrincados procesos de construcción y negociación” de significados, se instituye la noción de “realidad social”, de carácter público y comunitario que sirve de base para que “la gente organice su experiencia, conocimiento y transacciones relativas al mundo social”.²⁷ La enseñanza de las ciencias sociales es una forma privilegiada de intervención en ese proceso, que debe dar paso a la ruptura epistemológica necesaria para la conquista de un conocimiento científico de la propia realidad y de los procesos sociales en lo que se instituye y a los que ella instituye a su vez.

Notas de la lectura

¹ Bruner, Jerome, *Hacia una teoría de la instrucción*, México, UTEHA, 1969, cap. 4.

² Stenhouse, Lawrence, “El aprendizaje hacia la responsabilidad” en Edmund J. King y col.: *Las necesidades de la sociedad moderna y la función del maestro*, Buenos Aires, El Ateneo, 1973.

³ Ferry, Gilles, *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, Dunod, 1983. [Trad. cast.: *El trayecto de la formación*, México, Paidós, 1991.]

⁴ Moore, T. W., *Introducción a la Teoría de la Educación*, Madrid, Alianza, 1980.

⁵ Popper, Karl R., “La lógica de las Ciencias Sociales”, en Popper, K. R. Adorno, T. Dahrendorf y Habermas, J., *La lógica de las Ciencias Sociales*, México, Grijalbo, 1978, pág. 20.

⁶ Habermas, Jürgen, *Teoría y praxis*, Buenos Aires, Sur, 1966, pág. 141.

⁷ Moore, T. W., ob. cit., pág. 21.

⁸ Citado por Jerzy Topolsky, *Metodología de la historia*, Madrid, Cátedra, 1983, pág. 261.

⁹ Popper, Karl, ob. cit., pág. 11.

¹⁰ Popper, Karl, citado por Luis Ángel Rogo, “El método empírico y el conocimiento económico”, en *Ensayos de filosofía de la ciencia*, Simposio de Burgos, Madrid, Tecnos, 1970.



pág. 97.

¹¹ Weber, Max. "La objetividad del conocimiento en las ciencias y en la política social", en *Sobre la teoría en las Ciencias Sociales*. Barcelona, 1971, pág. 10.

¹² Habermas, Jürgen, "Teoría analítica de la Ciencia y la Dialéctica" en *La lógica de las Ciencias Sociales*, ob. cit., pág. 73.

¹³ Popper, Karl, citado por Rojo (nota 10), ob. cit., págs. 113 y 114.

¹⁴ Mansilla, H. C. F., *Introducción a la teoría crítica de la sociedad*, Barcelona, Seix Barral, 1970.

¹⁵ Habermas, Jürgen, *Teoría y praxis*, Buenos Aires, Sur, 1966, pág. 161.

¹⁶ Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C., *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, México, Siglo XXI, 1986, pág. 27.

¹⁷ Bachelard, G., *Epistemología*, Barcelona, Anagrama, 1989, pág. 189.

¹⁸ Foucault, Michel, *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI, 1986, pág. 354. Según Foucault, hablar de ciencias del hombre es un puro abuso del lenguaje. No son ciencias, pero

tampoco falsas ciencias; son configuraciones epistemológicas que pertenecen, sin embargo, al dominio positivo del saber —son casi ciencias.

¹⁹ Braudel, Fernand, *La historia y las ciencias sociales*. Madrid, Alianza, 1968, pág. 112.

²⁰ Idem, pág. 21.

²¹ Idem, pág. 24.

²² Taylor, Charles. "La teoría social como práctica" (fragmento), en J. M. Mardones: *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*, Barcelona, Anthropos, 1991, pág. 310.

²³ Apple, Michael, *Ideología y currículo*, Madrid, Akal, 1986, pág. 119.

²⁴ Veca, Salvatore, "Modos de la razón", en Aldo Gargani (comp.), *Crisis de la Razón*, México, Siglo XXI, 1986, pág. 257.

²⁵ Castoriadis, Cornelius, "La institución imaginaria de la sociedad", en Eduardo Colombo: *El imaginario social*, Montevideo, Tupac-Nordam, 1989.

²⁶ Bruner, Jerome, *Actos de significado*, Madrid, Alianza, 1990, pág. 133.

²⁷ Idem., pág. 49.



TEMA 1b. *La epistemología de la investigación acción. Proyecto de acción pedagógica.*

LECTURAS:

A MANERA DE PRÓLOGO, INTRODUCCIÓN, SOCIALIZACIÓN Y EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE GRUPAL E INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: HACIA UNA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO*

PRESENTACIÓN

En el prólogo, la autora nos comenta los propósitos para desarrollar una propuesta didáctica integral en los procesos formativos del docente en donde incorpore dentro de su práctica de enseñanza-aprendizaje una concepción del mundo. Para ello recupera Anita Barabtarlo la definición de educación de G. Bertin (1983).¹ También hace referencia a tres factores que intervienen en toda concepción del mundo éstos son: 1o. Intelectual, 2o. Personal; 3o. Un componente práctico;² éstos les dan sustento según la autora al trabajo didáctico integral en la formación de formadores y a su propuesta didáctica que parte del método de la investigación-acción.

En un segundo nivel Anita Barabtarlo nos indica cuál es el sentido del libro, el cual no pretende ser un tratado de metodología de la investigación educativa y que sólo representa el producto de trabajo de 13 años de investigación en el campo de la formación de docentes³ que

inicia con una investigación titulada El docente como investigador de su práctica⁴

Por otro lado, la propuesta del docente-investigador que se presenta en este libro se fundamenta en el campo del conocimiento sociopsicopedagógico, y la de considerar al docente como un intelectual orgánico.⁵

En el libro se describen y analizan las experiencias de cinco talleres sobre la formación de profesores de nivel preescolar; Educación Básica; Educación Media Superior; Educación Superior y Posgrado, en diversos campos disciplinarios.

Por último en este libro se analizan los aspectos de la teoría del aprendizaje grupal y del método de la investigación-acción y su convergencia para integrar la docencia y la investigación.

En la introducción se analizan los problemas de educación a los que se enfrentan las universidades tales como: la masificación de la enseñanza; la corta duración de los semestres; la gran cantidad de información que contemplan los programas de estudio; la improvisación; los métodos de enseñanza-, etc.⁶ Esto ha provocado la baja calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La autora plantea que ante esta serie de problemáticas se han dado varias alternativas pedagógicas que abarcan desde aspectos generales como son los cambios institucionales, hasta aspectos específicos dentro del quehacer pedagógico; por diversas concepciones teóricas.

Por otra parte Anita Barabtarlo expone cuál es el fundamento de la investigación explicando las características que le dan sustento al marco teórico-conceptual; las hipótesis; la investigación de campo; a partir de instrumentar cinco talleres sobre la práctica educativa e investigación-acción; por último se exponen los objetivos generales como específicos de la investigación.

En el capítulo I Socialización y evaluación, se hace un análisis sobre la concepción de educación de Emilio Durkheim y del concepto de socialización. También plantea la concepción de educación; de hombre; de cultura y de intelectual orgánico en Gramsci.

* Anita Barabtarlo y Zedansky. "A manera de prólogo, Introducción, Socialización y educación y Aprendizaje grupal e investigación-acción: Hacia una construcción del conocimiento", en: *Investigación acción: Una didáctica para la formación de profesores*. UNAM-Castellanos editores, México, 1995, pp. 7-45.



En el capítulo 2 Aprendizaje grupal e investigación-acción: Hacia una construcción del conocimiento se exponen las ideas centrales sobre la concepción de enseñanza-aprendizaje, ésta se basa en la relación educador-educando y en la relación de ambos con el conocimiento resalta la importancia que tiene dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje grupal, en el cual los sujetos conozcan desde el interior del mismo grupo su acción y situación para hacerse a sí mismo objeto de su conciencia.

Por último Anita Barabtarlo expone las características del método de investigación-acción éste tiene como base la concientización de un grupo para la acción y en la acción con la finalidad de ayudar a la transformación de la realidad.

Por otro lado es necesario mencionar que estos artículos aquí analizados sólo representan una parte de la estructura del libro por lo que se recomienda al profesor-alumno analizar los demás capítulos de acuerdo a sus expectativas profesionales.

A MANERA DE PRÓLOGO

A menudo encontramos en la bibliografía del campo pedagógico-didáctico, que el docente debe dedicarse exclusivamente a su función, que es la de enseñar.

Pero, ¿qué implica enseñar?

Este libro trata de esclarecer esta concepción, intentando dar algunas alternativas a la enseñanza tradicional a partir del desarrollo de una propuesta didáctica integral en los procesos formativos del docente (que va más allá de la técnica), para que el profesor a partir de su práctica, del proceso de enseñanza-aprendizaje, coadyuve a la elaboración de una concepción del mundo, así como a la conformación de las convicciones necesarias para asumirla.

La conceptualización de educación que se retoma para el proceso formativo es la de G. Bertin (1983), quien nos dice que: “educación, es un proceso por el cual se estimula en el

alumno su potencial de vitalidad en los aspectos teórico-prácticos de la inteligencia, la disponibilidad hacia los otros y el compromiso social”.

Así, se sostiene que los procesos formativos de los docentes siempre están referidos a la formación de los estudiantes.

Toda concepción del mundo requiere de la conjugación de tres factores que son: a) intelectual, referido a los conocimientos que se han asimilado a lo largo de la vida; b) personal, referido al desarrollo de la personalidad (el hombre se representa imágenes de los fenómenos de la vida de acuerdo con los valores y particularidades psicológicas: necesidades, motivaciones, ideales); y c) un componente práctico, que supone la actividad vinculada a la voluntad, es decir, una praxis.

Estos tres aspectos conforman una cosmovisión, son los componentes que se retoman para el trabajo didáctico integral en la formación de los formadores y constituyen el tema eje de esta obra.

La propuesta didáctica de formación de profesores en investigación educativa, a partir del método de la investigación-acción, trata de contribuir a desarrollar las potencialidades creativas de los docentes para que tiendan a constituirse en “modelos de creatividad para los alumnos”.

Así, el proceso educativo está dirigido a la formación de un pensamiento independiente y creador que dé posibilidad al sujeto que se forma de tomar actitudes propias para enfrentarse (a sí mismo, y a la sociedad en la que vive), a partir de la capacidad de expresar y legitimar formas alternativas de conocimiento, valores y modos de vida.

El libro no es un tratado de metodología de la investigación educativa, y no pretende convencer a los docentes de que “además de su docencia, hagan su investigación”. Por el contrario, hace énfasis en las necesidades de ser mejores profesores y en ese sentido, reconceptuar su (nuestro) papel como docentes y de comprender la relación docencia investigación como un medio de recuperación, por parte de los profesores, de ese saber docente que se compone de ele-



mentos pedagógicos, afectivos y disciplinarios, a partir de participar activamente en la producción de los modos del saber y del saber mismo.

El presente trabajo es producto de 13 años de investigación en el campo de la formación de docentes en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la Universidad Nacional Autónoma de México. En este Centro, la formación de recursos humanos para el campo de la docencia se apoya en una concepción que considera esta actividad como un fenómeno educativo y social global, por lo cual no se la reduce a una simple relación entre profesor y alumno en el aula, sino que ésta viene a ser concreción de las relaciones sociales, psicológicas, pedagógicas y didácticas que la configuran, y por eso su ejercicio requiere de un enfoque integral, multirreferencial y multidisciplinario.

En este contexto, iniciamos hace 13 años una investigación titulada "El docente como investigador de su práctica" (Barabtarlo A., Escudero, T. y Theesz M.), cuyo objetivo primordial se orientó a la construcción de un modelo didáctico para la formación de profesores a partir de una concepción flexible y participativa, así como abrir la posibilidad de influir en la currícula de los programas de formación contemplando el vínculo docencia-investigación como un proceso dialéctico estrechamente relacionado. Así, la investigación iniciada en 1981, y que tiene un carácter de permanente en su propia concepción (investigación-acción), centra su mirada, su objeto de estudio, en la investigación en la docencia, de la docencia y para la docencia.

En la investigación se plantearon interrogantes acerca del tipo de profesor que se quiere formar y para qué (un perfil ideal); acerca del carácter de la relación entre docencia e investigación; así como el papel que juega la investigación en la formación docente.

La propuesta del docente-investigador se inscribe en el campo del conocimiento sociopsicopedagógico y deriva de la necesidad de que éste capte su problemática, como sujeto histórico, a partir de las relaciones y formas de actividad que mantiene con los demás hombres, para conocer e interpretar el mundo educativo y so-

cial. El origen de la propuesta didáctica está en el replanteamiento de las relaciones sociales y en una redefinición de los valores que reconoce el proceso educativo a partir de la construcción de un proyecto democrático de educación para el cambio.

En nuestras universidades, el tipo de organización y práctica docente que ha predominado es aún el de corte napoleónico, donde el sentido del conocimiento y su transmisión provienen de valores legitimados por una cultura hegemónica.

En la presente propuesta, la formación didáctica del docente pone énfasis en considerarlo como un intelectual orgánico, comprometido por la necesidad de contribuir a la formación de una sociedad civil suficientemente desarrollada, madura, para coadyuvar a la conformación de un régimen social democrático.

Este replanteamiento de la función docente requiere de nuevas formas de organización social educativa en donde la investigación juega un papel fundamental. Por ello, la hipótesis central que orienta este trabajo es que "hay una estrecha relación entre el profesionista que se quiere formar y el proceso de adquisición del conocimiento".

En el libro se presenta la descripción y análisis de cinco talleres impartidos en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México en un periodo que va de 1981 a 1991.

A la fecha, abril de 1994, se han llevado a cabo alrededor de 15 talleres en el ámbito de:

- a) diferentes instituciones educativas que abarcan la formación de profesores de nivel preescolar; educación básica; educación media superior; educación superior y posgrado; y
- b) diversos campos disciplinarios.

La práctica de los talleres ha posibilitado la conformación teórico-metodológica de un modelo didáctico cuya construcción es permanente, no acabada, donde la realidad y el modelo se retroalimentan recíprocamente, retomando como



fuente principal a la experiencia y la cotidianidad de los docentes.

El modelo se sustenta en el binomio aprendizaje-investigación en el cual la construcción de conocimientos es de carácter colectivo.

De los talleres que se presentan, en dos de ellos, la planeación, coordinación y posterior evaluación contó con la participación de Margarita Theesz; los otros tres fueron responsabilidad de la autora.

Para finalizar, se hacen algunas consideraciones metodológicas sobre las características de la organización de las relaciones sociales en el espacio formativo que denominamos taller:

1. La metodología participativa sustenta dos criterios fundamentales que posibilitan la formación de un grupo; el de la horizontalidad y el de la participación plena, que aluden a las necesarias condiciones que facilitan la explicación y complementación de las experiencias de los sujetos.
2. El criterio de horizontalidad supone una igualdad entre los individuos que participan en el proceso educativo, debido a que las experiencias tienden a adquirir la misma validez en el proceso de formación; y la participación plena se refiere a que todos los sujetos tienen las mismas oportunidades

para ser generadores, transmisores y receptores en el proceso de conocimiento (se plantean en este orden, jerárquico descendente en relación a la valoración que se le da a cada actividad cognitiva en la propuesta de formación).

Por último, en este libro, pretendemos esclarecer e identificar los aspectos de la teoría del aprendizaje grupal y del método de la investigación-acción, y su convergencia para integrar la docencia y la investigación.

Notas de la lectura

¹ Para precisar sobre dicho concepto consultar a Bertin, Giovanni, *Educación y Alienación*, México, Edit. Nueva Imagen, 1981.

² La autora expone que estos tres factores serán ejes de este libro.

³ En el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE).

⁴ En esta investigación participan Barabtarlo, A., Escudero, T. y Theesz, M.

⁵ Para tener un conocimiento más amplio sobre el significado de intelectual orgánico consultar a Gramsci, A., *La alternativa pedagógica*, Barcelona, Edit. Fontana, 1981.

⁶ Incluyendo a esta serie de problemas de que el profesor universitario es un profesionista especializado en una rama de conocimiento pero que carece de preparación; así como los factores institucionales.



INTRODUCCIÓN

“La teoría y la práctica, como en el castigo de Sísifo, es un esfuerzo permanente e inacabado de comprensión, revisión y superación sobre una cuesta sin fin, difícil y llena de tropiezos. Es la cuesta que el hombre ha venido transitando desde que el mundo es mundo.”

Orlando Fais Borda

Los problemas que imperan actualmente en las universidades, tales como la masificación de la enseñanza, la corta duración de los semestres, la gran cantidad de información que contemplan los programas de estudio, la improvisación, en muchas ocasiones, de los métodos de enseñanza, etcétera, traen entre otras consecuencias, la baja calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde intervienen institucionalmente profesores y alumnos.

El profesor ve constantemente obstaculizada su práctica educativa por los factores mencionados, encontrándose la mayoría de las veces con grupos muy numerosos, heterogéneos, por cuanto hace al nivel de conocimientos de los alumnos, y muchas veces con un programa impuesto que no corresponde a la realidad social. Además, es de hacerse notar que el profesor universitario es un profesionista especializado en una rama del conocimiento, pero que carece de preparación pedagógica que le permita orientar adecuadamente la formación integral de los estudiantes. Todo esto, aunado a los factores institucionales, le impide evaluar y autoevaluar su práctica con miras a mejorarla.

Para resolver algunos de estos problemas, se han venido proponiendo diversas alternativas pedagógicas que abarcan desde aspectos muy generales como son cambios institucionales, hasta aspectos más específicos como las prácticas concretas del quehacer pedagógico.

Así tenemos, por ejemplo, el planteamiento de Ivan Ilich quien encuentra en la institución *Escuela* el origen de todos los males sociales, y propone, a partir de un análisis que realiza de la misma, la creación de instituciones conviviales donde desaparece el profesor como “dis-

tribuidor de mercancía” y el alumno como su “consumidor” (entendiendo a la educación como mercancía).

Berenfeld, no siendo tan radical, liga el problema de la educación al de la libertad y a la transformación de la realidad social. Esta relación educación-libertad supone una enseñanza que no separe lo intelectual de lo afectivo, cosa que la Escuela hace con el niño a partir de un currículum que ignora su vida subjetiva. Critica el ideal a priori del fin de la educación que es definido por el sistema social y propone desmascarar a la pedagogía tradicional mediante una actitud crítica.

Gastón Mialaret subraya la necesidad de hacer realidad una pedagogía experimental investigando sobre el valor de los procedimientos y métodos de enseñanza para retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje. J. Filloux se pregunta acerca de cómo se sitúa el profesor en calidad de actor social, pues se le considera como un agente de cambio, y, en tal sentido, debe poseer una formación básica que le capacite para desarrollar su creatividad. Así, propone un análisis de las zonas de libertad y estreñimiento del mismo profesor, a partir de una aproximación individual y colectiva a esas zonas.

Surge en América Latina, en la década de los sesentas, una corriente de la educación popular estrechamente vinculada con la investigación participativa, cuyo iniciador es Paulo Freire. Éste propone una metodología basada en la concientización.

Su concepción antropológica, filosófica y pedagógica del hombre, como “ser de relaciones, que no sólo está en el mundo sino con el mundo”, conlleva el objetivo primordial de educar para hacer crecer; y para esto es imprescindible superar el vínculo pedagógico basado en el principio de dependencia, o sea, desarrollar la necesidad de crear nuevos vínculos que comprendan la relación educando-educador en la perspectiva de una educación liberadora.

En Argentina surge una corriente pedagógica apoyada en lo que se ha denominado didáctica crítica (Barco, Rodríguez, Bohoslavsky, Bléger.



Bauleo, Ezpeleta, Pichón Rivière, etcétera), que pone énfasis en el proceso de aprendizaje, en los mecanismos que lo posibilitan u obstaculizan, y que se contraponen a los planteamientos de la tecnología educativa, que enfatiza la obtención de conductas observables.

Esta didáctica es una propuesta en construcción 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.

Concibe al profesor como un *promotor de aprendizaje* y no como un intermediario entre el alumno y el conocimiento.

Esta investigación, la propuesta de formación del Profesor investigador, se inscribe en los lineamientos de una didáctica en donde se concibe al acto de enseñar y de aprender como “el acto de adquirir, indagar, investigar, entendiendo a la unidad enseñanza-aprendizaje como una continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en espiral, a partir de un clima de interacción, donde los implicados descubren, redescubren, aprenden y enseñan” (P. Rivière).

Así, el quehacer docente se concibe como el actuar partiendo de la comprensión global de la relación que el profesor establece entre un trabajo educativo realizado en una institución, con las necesidades reales de la sociedad.

Los supuestos de esta propuesta son los siguientes:

Dentro de un sistema capitalista dependiente como lo es el de las sociedades latinoamericanas, y concretamente la mexicana, es posible realizar acciones que tiendan o contribuyan a una transformación social.

No es partiendo de la educación como se va a realizar una transformación de la sociedad, pero la educación, como parte de la superestructura de aquella, mantiene una esfera de autonomía que le permite contribuir con su propia dinámica a retrasar o acelerar los cambios sociales.

El ámbito de la formación de profesores en un espacio que permite introducir, generar y desarrollar prácticas diferentes a las que se encuentran en vigor.

El profesor desempeña un papel muy importante en la sociedad, como agente fundamental en el proceso de socialización.

En este sentido, es necesaria la formación del mismo para que logre una conciencia crítica de la realidad social y educativa que vive, así como para propiciar en él una actitud constante de investigación que le permita planificar, realizar y evaluar su práctica con iniciativa y madurez crítica.

Desarrollo de la investigación

a) Marco teórico-conceptual

Para elaborar el marco teórico-conceptual que sirvió de apoyo a la investigación acudimos a la literatura referida a la pedagogía aplicada al adulto con el enfoque participativo, que empieza a desarrollarse en la década de los sesentas. Esta modalidad educativa cuestiona los enfoques tradicionales, así como las teorías del desarrollo y la modernización, y redefine el rol (papel) asignado al profesor, considerado tradicionalmente como el “eterno enseñante”, enfatizando la participación comprometida de los sujetos implicados en el proceso educativo.

Las experiencias en educación parten del conocimiento de la realidad, del análisis e interpretación colectiva, de ésta, para posibilitar la toma de una actitud crítica y de compromiso frente a la misma para su modificación.

En los capítulos relativos al marco teórico se aborda una concepción de hombre-sociedad y de conocimiento. A partir de la teoría del aprendizaje grupal (centrada en la acción de la ideología y los valores), se explicitan las categorías de análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje apoyado en el trabajo grupal y participativo; así como la concepción de este tipo de trabajo como labor de comunicación y concientización.

Ahí mismo, por otra parte, se explican los objetivos y fundamentos de la metodología participativa en cuanto a que posibilita las condiciones para una producción social de conocimientos, y toma los principios fundamentales de la investigación-acción como un método de investigación en la práctica. Además, dentro del marco teórico se alude a las concepciones gramscianas acerca del intelectual orgánico para



desarrollar lo relativo al nuevo papel del profesor, y de cultura alternativa, para contextualizar su formación en un proyecto educativo-pedagógico y social.

b) Hipótesis

El perfil ideal del profesor-investigador que se quiere formar es el siguiente:

Será un productor de conocimientos, capaz de combinar el conocimiento de contenidos y métodos pedagógicos con la práctica de la investigación; un profesor no solamente reproductor de conocimientos y valores, sino también generador de los mismos.

El trabajo parte del supuesto general de que existe una relación entre el tipo de profesor que se quiere formar y el proceso de adquisición del conocimiento, es decir, como se adquiere éste.

En el marco de esta investigación, conocer y pensar están íntimamente relacionados; así, pensar en nuestra manera de establecer relaciones entre las cosas, es una elaboración personal y colectiva al mismo tiempo.

La hipótesis central está referida al papel del docente-investigador como generador de conocimientos y valores, y, en este sentido, trata de destacar la importancia de una metodología participativa en su formación.

El aprendizaje participativo supone una redefinición de las relaciones sociales para la producción de conocimientos; en este sentido, existe *una relación entre la organización de las relaciones sociales para la producción de conocimientos y el proceso de producción de los mismos.*

Otra hipótesis que se desprende de la primera estima que la organización de las relaciones sociales para la producción de conocimientos supone también una reorganización de la personalidad.

c) Investigación de campo

Este tipo de formación requiere de una constante construcción y recreación de los marcos conceptuales, así como la creación de instrumentos metodológicos con características desprendidas de lo *qué se investiga, de quién, y para qué se le investiga.*

La investigación de campo se realizó mediante la instrumentación de cinco talleres sobre práctica educativa e investigación-acción que funcionaron dos en el CISE-UNAM, uno en la Escuela Normal Superior y otro en la Dirección General de Orientación Vocacional de la UNAM y uno más en el Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la misma institución.

El primer taller tuvo un carácter piloto (30 profesores de distintas instituciones de educación superior); el segundo taller se formó con profesores de la Escuela Normal Superior (25 profesores), el tercero, con 30 Asesores de la Dirección General de Educación Especial de la SEP, el cuarto con 25 orientadores de la DGOV, y el quinto con la participación de 25 profesores que estaban cursando el posgrado (Maestría), en Ciencias Sociales.

Cada taller se programó para tres etapas:

1. *De formación didáctica.* Esta etapa contempla dos aspectos fundamentales:

- a) La integración del grupo que comprende el trabajo de organización participativa;
- b) Una introducción a las metodologías participativas y al método de la investigación-acción, así como la vinculación de ésta con una concepción transformadora de la enseñanza-aprendizaje (aprendizaje grupal).

2. *De diseño de la investigación.* Secuenciada con la primera y presente desde el inicio del proceso, en la cual se elabora el diseño de la investigación que tendrá carácter participativo.

3. *Una tercera etapa,* que constituye la fase de seguimiento participativo (de carácter continuo y permanente). Tiene un carácter retroalimentador de la instrumentación institucional del proyecto de investigación.

Esta fase no se toca en este trabajo.

Objetivo General de la Investigación

- a) Proponer una metodología de investigación-acción para la educación formal, aplicable a la formación de profesores.



Objetivos específicos

- a) Propiciar un cambio de actitud del profesor respecto a la relación docencia-investigación.
- b) Presentar las características más relevantes de la educación formal de adultos y la responsabilidad de su superación mediante cambios metodológicos en la formación docente.
- c) Impulsar la formación en investigación como elemento fundamental para que el docente conozca su realidad educativa y pueda contribuir a una transformación cualitativa de la misma.
- d) Construir técnicas para recolección de información y evaluación desde un enfoque participativo.
- e) Aportar a una construcción teórico-metodológica de los procesos de aprendizaje en el aula.
- f) Aportar elementos para consolidar equipos de trabajo.

SOCIALIZACIÓN Y EDUCACIÓN

¿Educación, para qué?

“Jugar el juego de la realidad, sin cartas reales en la mano”.

R.D. Laing

Emilio Durkheim define a la educación como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social [...] y tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado, la sociedad política en su conjunto, y por otro, el medio al que está particularmente destinado”.¹ Esta concepción de educación se refiere al ideal del hombre que la sociedad se hace, de su deber ser intelectual y moral.

La función que Durkheim atribuye a la educación está estrechamente vinculada a una con-

cepción del conocimiento. En este caso, a una visión positivista del mundo, que supone una sociedad universal, ahistórica, cuyo desarrollo es de orden natural, donde el conocimiento es estático, acabado, concluido, y donde toda práctica pedagógica se caracteriza principalmente por la transferencia de conocimientos de “los que conocen (generaciones adultas), a los que no conocen (generaciones no maduras)”.

Aquí la primera interrogante consiste en aclarar qué significa ser adulto, y, si este concepto tiene que ver con la madurez emocional e intelectual, qué papel ha venido jugando la educación en nuestro sistema capitalista dependiente para su formación.

El supuesto del que parto al respecto, es que la educación, a través de un currículum establecido, nos ha venido formando, desde los primeros años de la niñez, en lo que Freire ha denominado una conciencia mágica y, en el mejor de los casos, ingenua.² Es decir que el llamado adulto no es tal.

El proceso de socialización se da a través de las instituciones que forman a la sociedad, la familia primero, y después la escuela. Este proceso tiene como una función, entre otras, la de garantizar la reproducción de la ideología dominante.³

Para esto, en un proceso de legitimación de la sociedad, se ha venido formando un sistema de roles que tienen una importancia estratégica en cuanto que contribuyen a dar forma al comportamiento socialmente esperado de los hombres. El individuo, en virtud de los roles que desempeña, tiene que penetrar en áreas del conocimiento socialmente objetivado, no sólo en el sentido cognoscitivo, sino además en el social, dado por normas, valores y emociones, es decir, se nos enseña lo que hay que experimentar y lo que no hay que experimentar.

El hombre se somete desde su nacimiento a una educación que desde temprano convalida y cultiva sólo algunos de sus atributos, aquéllos de los cuales la sociedad espera extraer una utilidad posterior. El individuo aprende lo que el sistema exige; y de esta manera es inducido a organizar lo que Gouldner denomina su *sí mis-*



mo y su personalidad, de acuerdo con las normas operativas de la utilidad. De esta manera, la realización del rol o papel ha de ser aprendida y sentida como correcta, eficaz, recompensadora, para la satisfacción individual y para la solidaridad con el grupo a que se pertenece. Debe llegarse a desarrollar estos sentimientos de una manera natural. La estructura social refuerza el aprendizaje de los roles mediante un sistema de premios y castigos.

Ahora bien, ¿cómo y en qué medida lo social configura la estructura psíquica de los individuos en la sociedad capitalista?

A partir del proceso de socialización se ha ido modelando en el niño una identidad constituida por roles adjudicados, correspondientes a valores socialmente legitimados, misma que va a marcar con su estructura rígida el desarrollo mental y social del niño, configurando potencialmente un adulto de pensar ingenuo, un hombre que se sienta adherido a un espacio garantizado, y que, por lo tanto, sus acciones lo lleven a ajustarse y adaptarse a ese espacio a lo largo de su vida.

Esta socialización ha venido configurando un yo debilitado, que cambia pero no crece. En consecuencia, los valores y sentimientos constituyen una "selección prefabricada"; es decir emociones prefabricadas e imitadas han venido funcionando como sentimientos y normas de orientación. Se dan así, en la vida social, una serie de acontecimientos a los que los individuos se acomodan con una conciencia adaptada para observar y entender estos sucesos como reales y aun como gratificantes.

Ahora bien, si la educación se ha caracterizado principalmente por ser un instrumento alienante, como dice Bertin, y responsable del deterioro intelectual de la población, también se la puede entender como el conjunto de prácticas dirigidas a la integración del hombre en su esencia, es decir, como ser social. En este sentido, la educación, "es un proceso por el cual se estimula en el alumno su potencial de vitalidad en los aspectos teóricos y prácticos de la inteligencia, la disponibilidad hacia los otros y el compromiso social".⁴

Entender a la educación en su aspecto contradictorio, como socialización para la adaptación-socialización para el cambio, significa considerar su papel y funciones como elementos superestructurales que, guardando una autonomía relativa, le permiten contribuir a retrasar o acelerar los cambios sociales.

El papel y funciones que la educación juega en el proceso de socialización está relacionado con la formación de la personalidad. Es decir, con la relación del hombre y el mundo para apropiarse de él, y con el significado de esta relación.

Al hombre consumidor de roles, que asimila la experiencia social y el comportamiento fragmentados, adaptándose al medio se opone la concepción de la personalidad creativa, que no sólo emplea los conocimientos adquiridos, sino que crea y que, además de describir y experimentar, interpreta y transforma.

Educación para el cambio

"El aparato hegemónico ideológico envuelve por completo al ciudadano, lo integra desde la infancia en el universo escolar y más tarde en el de la iglesia, el ejército, la justicia, la cultura, el ocio, y aún el sindicato, y así hasta la muerte, sin dejarle el menor respiro; esta prisión de mil ventanas simboliza el reinado de la hegemonía cuya fuerza reside en el hecho de que sus barrotes sean tanto más eficaces cuanto que son menos visibles".

A. Gramsci

La propuesta metodológica de la formación de profesores en investigación educativa se centra en la formación de un hombre nuevo a partir del replanteamiento de las relaciones sociales educativas y en la redefinición de los roles (cambio de valores), de los sujetos sociales.

Entendemos al hombre, con Gramsci, como el "proceso de sus actos". El hombre es un conjunto de relaciones activas en el cual, si bien la individualidad tiene la máxima importancia, no es el único elemento a considerarse; la humanidad que se refleja en cada individualidad se compone del individuo, los otros hombres y la



naturaleza. El hombre no entra en relación con los otros hombres por yuxtaposición, sino orgánicamente, es decir, en cuanto forma parte de organismos, desde los más simples hasta los más complejos. Estas relaciones son activas, conscientes y corresponden al mayor o menor grado de conciencia que de ellas tenga aquél. Por ello se puede decir que cada cual se cambia a sí mismo, se modifica, en la medida que cambia y se modifica el conjunto de relaciones de las cuales se constituye en centro de anudamiento. Si la individualidad es el conjunto de estas relaciones, crearse una personalidad significa adquirir conciencia de las mismas; y modificar la personalidad significa modificar el conjunto de estas relaciones.

En consecuencia, para Gramsci las relaciones pedagógicas no pueden estar limitadas al ambiente escolar, sino que deben extenderse a la sociedad en su conjunto, ya que toda relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica.

Gramsci critica la cultura de la burguesía que se caracteriza por un saber enciclopédico, “en la cual el hombre no se contempla más que bajo la forma de un recipiente que hay que rellenar con datos empíricos, con hechos en bruto e inconexos que él tendrá luego que encasillar en el cerebro como las columnas de un diccionario, para poder contestar en cada ocasión a los estímulos del mundo externo”.

De ahí que Gramsci busque un nuevo concepto de cultura que es concebida como organización, disciplina del yo interior, apoderamiento de la propia personalidad, conquista de una conciencia superior, por la cual se llega a comprender el valor histórico que uno como sujeto social tiene. Así la educación es una lucha contra la naturaleza para dominarla y crear al hombre propio de su época.

Durante la etapa preescolar es cuando los niños adquieren una disciplina colectiva, pues la conciencia del niño no es algo individual, sino el reflejo de la fracción de la sociedad civil en la que éste participa. El profesor, a partir de la educación, descubre la forma de historizar progresivamente al niño, conduciéndolo fuera de

las sedimentaciones mitológicas del folclore que lo aprisionan, y para ello el profesor debe conocer su folclore; esto es, conocer qué otras concepciones del mundo y de la vida operan de hecho en la formación intelectual y moral de las generaciones más jóvenes, para llevarlas a concepciones superiores. Gramsci considera necesaria la dirección para llegar a los umbrales de la conciencia, es decir, al *consenso consciente*; sin embargo, no se debe eliminar la espontaneidad del niño, más bien se debe equilibrar la espontaneidad con la dirección, para lograr que el mundo interior aflore hasta los umbrales de la conciencia del educando.

Así propone la escuela creativa, donde el alumno, después de haber adquirido ciertos hábitos de disciplina, se encamina hacia un principio de dominio del ambiente descubriendo la propia personalidad por un esfuerzo espontáneo y autónomo (de autodisciplina intelectual y autonomía moral), sobre el fundamento alcanzado de colectivización.

La escuela y los docentes, como elementos de la sociedad civil, son para Gramsci los que tienen mayor carga de responsabilidad en la tarea de universalizar la ideología de la clase hegemónica, creando la armonía entre ideología y política (consenso-dirección), ya que la homogeneización del ambiente educativo es condición para la prefiguración, en términos pedagógicos, del bloque histórico (una nueva sociedad).

Así, el docente, como intelectual orgánico, es el encargado de posibilitar el consenso espontáneo que las masas de la población dan a la dirección; es decir, debe preparar a la población para que sepa trazarse el objetivo de la elaboración y organización de un sistema de consenso, previo a la conquista del poder y de las estructuras institucionales, teniendo siempre en cuenta que el cambio del hombre (como ser social y de la sociedad) se ha logrado cuando frente a situaciones límite recupera por un periodo histórico-biográfico la hegemonía de su capacidad de síntesis autocrítica afirmativa y no culpígena que lo impulsa a la acción.

La construcción de una sociedad democrática requiere de la existencia de una sociedad civil



suficientemente desarrollada (y ésta requiere de una población madura, que haya roto con la conciencia mágica y/o ingenua) de manera que los ciudadanos partan de organizarse autónomamente.

En síntesis, el papel que la educación y sus agentes juegan para construir una sociedad civil desarrollada, es el logro de una conciencia posible que permite adquirir visiones de conjunto para realizar acciones consecuentes en la construcción de una sociedad igualitaria.

APRENDIZAJE GRUPAL E INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: HACIA UNA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Hacia una nueva didáctica

Como se ha mencionado en la introducción de este trabajo, la propuesta del profesor-investigador se enmarca en una didáctica que pone énfasis en los mecanismos que posibilitan u obstaculizan el proceso de aprendizaje.

Para llegar a una conceptualización y operativización de la misma es necesario referirse a dos aspectos inseparables:

1. La concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de interacción y comunicación.
2. La concepción del aprendizaje como el aprender a aprender.

1. El proceso de enseñanza-aprendizaje

Entenderemos al proceso de enseñanza-aprendizaje como una situación donde se generan vínculos específicos entre quienes participan en él (docentes y alumnos, ambos sujetos de aprendizaje), a partir de situaciones de problematización, concientización y socialización, orientadas a conocer, comprender, explicar y valorar, así como a transformar la realidad de la práctica educativa. Persigue como finalidad el

aprender a aprender, a partir de una concepción didáctica del aprendizaje grupal.

Una didáctica diferente a la tradicional⁵ se inscribe en los lineamientos de una pedagogía de la creatividad que supone, por una parte, la búsqueda de nuevas formas de conocimiento o de expresión, de nuevos instrumentos y procedimientos, así como de nuevas posibilidades para aprender a diagnosticar la realidad, a partir de un nuevo tipo de relaciones pedagógicas. Por ello la aportación de Paulo Freire acerca de la educación liberadora es fundamental en la construcción de esta didáctica.

Esta concepción se basa en la relación educando-educador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en la relación de ambos con el conocimiento. Así, el conocimiento y la comprensión de la práctica educativa no se da de manera contemplativa sino a través de una acción y participación transformadoras. Esta didáctica comprende al educador como un sujeto histórico, que a partir de la comprensión de las relaciones sociales y de las formas de actividad (praxis) que establece con los demás hombres conoce e interpreta el mundo en general y el mundo educativo en particular.

La formación de educadores o docentes significa desarrollar un hombre que a partir de su praxis social trate de conocerse y conocer al mundo, de aceptarse y aceptar su realidad, de modificarse y modificar su realidad: un hombre maduro capaz de aceptar a la manera problemática su problematicidad sin que se desconcierte. Esta formación se contempla dentro de un proyecto educativo-pedagógico-social que pretende recuperar la totalidad del ser humano, integrando la experiencia y el comportamiento fragmentados a partir de una relación educativa.

2. Una concepción del aprendizaje: aprender a aprender

La apropiación intelectual del mundo por parte del sujeto es un acto de conocimiento. El sujeto que conoce es un conjunto de relaciones sociales; así, su percepción y comprensión de la



realidad implican una interpretación de la misma a partir de valores.

El sujeto que conoce es su propio objeto de conocimiento; investiga su pensar, lo que piensa, cómo lo piensa y en torno a lo que piensa. En consecuencia, sujeto y objeto de conocimiento no son entidades distintas.

La propuesta del aprendizaje que pretende un aprender a aprender parte del aprendizaje genético, que es el que permite al sujeto utilizar sus propios razonamientos de partida y abrirse camino al conocimiento con los procedimientos que le son propios, lo cual le llevará a cometer errores necesarios en la búsqueda de los razonamientos correctos. La misma realidad se encarga de invalidar los razonamientos inadecuados. Toda situación nueva es asimilada e interpretada por el sujeto según un sistema de referencia previamente estructurado que lo lleva a dar una mayor importancia a aquella información que, en función de dicho sistema, se le presenta como la más significativa (en relación a la biografía personal), sin desconocer a la restante. La resistencia que el sujeto opone a la nueva situación, y que se manifiesta por una contradicción entre los distintos esquemas de pensamiento produciendo un desequilibrio en el cuadro de referencia del individuo, obliga a éste a una modificación de su sistema de interpretación.

En síntesis, la construcción intelectual es el resultado de la necesidad de resolver una contradicción entre esquemas que conducen a conclusiones opuestas. Se opera una modificación del esquema organizador en cada acto de generalización y ésta influye o condiciona una nueva construcción entendida como organización a un nivel superior.

En la concepción del aprender a aprender, lo que se generaliza no son los resultados de la construcción, sino el procedimiento constructivo mismo.

Una didáctica alternativa, en este sentido, rechaza al profesor como un reproductor o ejecutor de modelos de programas rígidos o prefabricados. La instrumentación didáctica, entendida como la organización de los factores que

intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de posibilitar en un tiempo determinado el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y los cambios de actitud en el alumno, es un quehacer de constante replanteamiento, susceptible de continuas modificaciones, producto de evaluaciones permanentes (P. Morán).

La nueva didáctica implica un cambio de actitud tanto de los profesores como de los alumnos, para el desarrollo de una conciencia crítica. Implica también un cambio en el sistema educativo que enfatiza la transmisión de conocimientos aislados, para construir un sistema de conocimientos a partir de una concepción de totalidad. Esta construcción del conocimiento supone el desarrollo de formas colectivas de organización y producción del mismo.

Aprendizaje grupal: Una teoría de la acción

Un cambio de actitud por parte del profesor, en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, supone: a) un conocimiento por parte de los profesores, lo más objetivo de la realidad; b) una conciencia crítica de la misma realidad; c) una reflexión dialéctica y constante sobre la acción docente emprendida.

En el marco de esta propuesta, aprendizaje e investigación son dos momentos dialécticos relacionados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no estrictamente diferenciados, en donde el aprendizaje se traduce en enseñanza e investigación y donde la investigación se traduce en enseñanza y aprendizaje.

Entendiendo al hombre como hacedor de cultura, el aprendizaje grupal implica cambios en la psique y en los valores. De esta manera en él mismo se va construyendo una historia.

Se trata de reconocer a conciencia el valor de las acciones; de traer a la luz, articuladas en una cadena de significantes histórico-biográficos, las verdaderas razones de las actitudes, de los comportamientos que llevan siempre a una elección y que permanecen ambiguos, latentes, en el accionar humano.



De esta manera se trata de generar, a partir del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, una regulación intelectual afectiva que supone un análisis de la vida psíquica ligada a la praxis, posibilitando el desarrollo del espíritu científico de los participantes en el proceso educativo.

A partir del aprendizaje grupal el proceso de formación supone que los sujetos conozcan desde el interior del mismo grupo su acción y situación, para hacerse a sí mismos objeto de su conciencia. En el grupo, lo fundamental es el vínculo del sujeto, que es social, con otros sujetos. Los aspectos que constituyen la *dimensión* de lo social: ideología, lenguaje y conocimiento, penetran en la realidad de un grupo, y es a partir del proceso de aprendizaje grupal como se van desmitificando las relaciones 'normales' de los sujetos, comprendidas y explicadas por las formas de organización social, mismas que se manifiestan en el discurso cotidiano, para la construcción de una conciencia posible.

La dimensión de lo social no se mantiene como una realidad externa con respecto al grupo y a los sujetos que lo forman; penetra en la realidad grupal y desde dentro determina su conciencia a través de las formas de organización de las relaciones sociales y del trabajo de la conciencia real, misma que se manifiesta en una ideología, en un lenguaje, que es forma o expresión social del conocimiento, y en un sistema del saber.

El trabajo grupal se traduce en comunicación y concientización. A través de él trata de lograr la comprensión del fenómeno de la introyección de la conciencia dominadora en la conciencia dominada, es decir, del reconocimiento de la conciencia dual (ella, y la otra hospedada en ella).

El reconocimiento de la conciencia dual es un paso indispensable para el logro del diálogo (que sólo se puede dar entre sujetos de un pensar crítico); y este pensar supone una transformación permanente de los sujetos y su realidad.

La concientización no opera como un fenómeno de la psicología individual: su dimensión es colectiva. En este sentido la comunicación viene a ser una acción consciente, realizada en-

tre sujetos a fin de hacer conocer sus problemas, aspiraciones, miedos, ilusiones, necesidades, deseos, y de reconocer mutuamente los elementos y conflictos implícitos en los propios mundos individuales, para tomar una posición dentro de ellos de acuerdo a una jerarquía de valores, a partir de una toma de conciencia del nivel de comunicabilidad del pensamiento. Aquí el lenguaje constituye un bagaje formativo en cuanto que, a partir de él, se establece una relación de significación en el enfrentamiento con la experiencia. El lenguaje permite al hombre salir de sí mismo y relacionarse con otros hombres.

Se trata entonces de desmitificar, de encontrar lo que se oculta detrás del lenguaje cotidiano, de lo que está tras la mutua adulación, tras ese dar y recibir estima, estatus, protección, seguridad, estableciendo una comunicación real a partir del conocimiento de los pasos en las vicisitudes de la alienación de toda persona, para retroceder hacia lo que en cada momento es su único origen: la experiencia y las acciones de todos y cada uno de los sujetos que participan en el proceso grupal. Se trata entonces del reconocimiento por el sujeto del significado que representa para otros sujetos.

El trabajo grupal significa en este contexto un intercambio de experiencias en un conjunto de individuos que, reconociéndose con las mismas necesidades y problemas, optan por acrecentar cualitativamente sus experiencias para coadyuvar a un proceso de toma de conciencia de la realidad que contempla a la propia en calidad de sujeto social.

Este proceso implica un trabajo de investigación que requiere de la destrucción de costumbres intelectuales que puedan obstaculizar al aprendizaje en el proceso de formación de los docentes.

Investigar significa, en este contexto problematizar, cuestionar a la realidad, para descubrir, a partir de lo aparente de los acontecimientos a los que nos acomodamos en la vida diaria con una falsa conciencia, las condiciones sociales reales formativas de la idiosincrasia para el logro de una conciencia crítica que per-



mita la integración del hombre: “ser de relaciones que no solamente está en el mundo, sino con el mundo” (Freire), con la realidad.

El conocimiento (aprendizaje), se produce simultáneamente a la modificación de la realidad, teniendo en cuenta que aquél tiene su punto de partida en la argumentación dialógica acerca de las acciones concretas. Se trata de la comprensión, por parte del sujeto, de la realidad, así como de la identificación de los factores latentes que condicionan toda experiencia humana.

Investigación-acción: Un método para la apropiación de la realidad

El concepto de acción cultural tomado de la antropología de Paulo Freire, juega un papel esencial en la construcción de esta didáctica. Se basa en la educación para la liberación del hombre que es un proceso permanente de acuerdo al principio de que el hombre es un ser inacabado. Es un proceso condicionado históricamente; una educación para y del hombre concreto insertado en una realidad concreta y en una estructura social que lo condiciona. Educandos y educadores se van a educar dentro de un mismo proceso y ambos van a aprender del mismo. Así, el proceso de aprendizaje partirá de las experiencias y necesidades sentidas por los sujetos que participen en el mismo; estas experiencias constituyen el punto de partida para la producción del conocimiento.

Este nuevo vínculo educando-educador supone la sustitución de las relaciones de dominación y poder por la búsqueda de la verdad.⁶

Los tres postulados referidos 1) a la reflexión, la acción y a la transformación para el logro de una conciencia crítica; 2) al diálogo que supone al hombre como ser de relaciones sociales, y 3) a la relación educando-educador en el proceso educativo se concretan en la modalidad de investigación participativa que es la investigación-acción. Al acto de consumir ideas se opone la concepción de crearlas y transformarlas a partir de una praxis social, dialógica y cultural.

La investigación participativa pretende romper con la concepción del “elitismo científico”; la imagen del investigador, del científico, también cambia; pierde sus cualidades “míticas” para que éste sea aceptado como un hombre concreto y no como un sabelotodo cuya labor se reduciría a dar y difundir las soluciones correctas. Sin embargo, se requiere de un trabajo de formación en investigación participativa. Ésta viene a ser un proceso fincado en la producción de conocimientos que se lleva a cabo de una manera colectiva. Es importante tener en cuenta la composición social del grupo, ya que facilita u obstaculiza la expresión y la discusión de los problemas identificados, y fomenta, o no, la confrontación de los diferentes puntos de vista sobre estos problemas.

Un proceso participativo implica: desenvolvimiento del sujeto como ser social; posibilidad de emitir puntos de vista; evocar experiencias y compartirlas; analizar las condiciones de vida y concientizarse sobre las posibilidades de cambio.

En la investigación-acción, un principio fundamental afirma que el *sujeto es su propio objeto de investigación* y que, como tal, tiene una vida subjetiva. Así la transformación de la realidad investigada supone una transformación del mismo investigador. A partir de una teoría de las acciones es como podemos observar e interpretar los cambios que tenemos como sujetos sociales en un primer momento, para coadyuvar a las transformaciones sociales (en una institución y en una sociedad) con acciones a mediano y largo plazos.

La acción aparece así vinculada a lo afectivo y a lo cognitivo; el sujeto siempre está comprometido en el proceso de aprendizaje, en la investigación, en forma afectiva e ideológica. Percepción y acción no pueden darse separadamente, constituyen una totalidad en permanente estructuración. Conforme a esta concepción de la formación, al investigar la realidad, el hombre se hace a sí mismo objeto de su propia conciencia; y el mismo proceso de concientización le posibilita avanzar en el proceso de investigación de la realidad. Si en-



tendemos a la investigación como un proceso de producción de conocimientos, y a la acción como la modificación intencional de una realidad dada, la investigación-acción para la formación de profesores en investigación educativa supone un proceso de producción de conocimientos, a partir de una modificación intencional de las relaciones sociales, para la generación de los mismos.

En este contexto, el conocimiento se entiende como una construcción grupal que supone un proceso de ruptura de concepciones cognoscitivas y valorativas para la generación de otras, y donde el conocimiento implica también la comprensión de ese cambio.

Así el trabajo de formación tiene como eje estructurante la formación de un pensar crítico, de una conciencia sobre cómo se produce el conocimiento, acompañada de una búsqueda para generar los mecanismos de producción del mismo.

Algunas consideraciones metodológicas de la investigación-acción

El método de la investigación-acción se circunscribe a un grupo social y su desarrollo se dirige a la solución de problemas identificados por el grupo. La identificación del problema, la recolección sistemática de datos, la interpretación consensual de los mismos y la aplicación de los resultados de la investigación implican un compromiso colectivo.

Por su propia especificidad, la investigación-acción pone énfasis en el análisis cualitativo de la realidad. Siendo el sujeto su propio objeto de investigación, vuelca una riqueza de información en lo que aporta de sus experiencias, de sus vivencias.

Ahora bien, ¿qué implicaciones metodológicas y analíticas trae el romper con el binomio sujeto-objeto de investigación, es decir, con la dicotomía estudioso y estudiado?

El objeto principal de la investigación-acción es la concientización de un grupo para la acción y en la acción, con la finalidad de coadyu-

var a transformar la realidad. El grupo adquiere su propia identidad en base al problema que se investiga; así, tiene que devenir consciente de su situación, de sus intereses y sus potencialidades de cambio. Al ser el propio sujeto su objeto de investigación como individuo y como parte de un grupo, él mismo debe tomar control de su situación.

En este sentido, del tipo de investigación se deduce una metodología y una estrategia analítica, así como sus formas de validación.

En tanto que la investigación-acción (I-A) se realiza en los grupos sociales (micro), pone énfasis en describir y explicar los dinamisismos que se observan, o sea, cómo se reproducen y cómo se transforman éstos en el seno de ese grupo. Sin embargo, este trabajo de micro espacio se vincula a uno macro, ya que la I-A tiende a una transformación de la realidad, teniendo en cuenta que el sujeto individual es un ser de relaciones sociales.

La dimensión de lo social (lenguaje, ideología y conocimiento), está presente en lo micro (realidad grupal). El aprendizaje grupal, como teoría de la acción y de los valores, y la investigación-acción como métodos de investigación de la realidad para su transformación, permiten generar los mecanismos para enlazar lo micro y lo macro. Los conocimientos llevan a la acción en la medida que la comprensión de la realidad sea un proceso colectivo y continuo que no disocie a los que saben de aquéllos que cambian la realidad. Para esta concepción de la investigación, el conocimiento válido es el que permite comprender la totalidad de nuestra vida como sujetos sociales, y nuestra especificidad como profesionistas; es el que nos capacita para conocer en profundidad a los sujetos, hechos y acontecimientos; el que permite diferenciar la esencia de la realidad de una simple opinión; el que nos posibilita poder dialogar, es decir compartir ideas con otros, planteando preguntas importantes; el que contribuye a dar sentido y orientación a los hechos cotidianos; el que refuerza la responsabilidad personal y social.

En la investigación-acción la verificación de hipótesis está en relación a la posibilidad de com-



prender una serie de factores que contribuyen a crear una situación social que es percibida como problema por los involucrados en el proceso de aprendizaje-investigación. Se trata de comprender cómo ciertos factores se combinan entre sí para ciertos efectos, pero también que la relación causa-efecto no es unidimensional. La interpretación obedece al cómo y al por qué, pero no prueban postulados.

En este contexto, las técnicas tienen su propia especificidad. No se trata de llenar cuestionarios; la información y el análisis se dan a partir de la dinámica grupal. El diario de campo (para registro y evaluación), y el grupo operativo, como el espacio de interacción permanente, constituyen las técnicas aplicadas en este trabajo de investigación.

La investigación-acción es científica en cuanto a sus procedimientos y rigor; en este sentido, por cuanto hace al *criterio de validez*, los datos surgen de la iniciativa y la participación del grupo que pretende conocer la realidad. La transformación de ésta significa transformar la propia, como sujetos; y por lo que respecta a la *confiabilidad*, ésta se da a través de múltiples aproximaciones a la realidad: por las discusiones grupales, las historias de vida, las dramatizaciones, etcétera. La acumulación de

información que se produce a lo largo de un proceso de interacción permite advertir la firmeza de la información y las circunstancias que la alteran, pues la realidad es recreada a través de los propios actores, y, en este sentido, hay una distorsión mínima entre el dato y la realidad.

Notas de la lectura

¹ Emilio Durkheim, *Educación y sociología*. Buenos Aires. Edit. Dehapiere, 1974.

² Por conciencia mágica se entiende la que capta los hechos otorgándoles un poder superior al que tiene, porque la dominan desde afuera, y al cual se somete por docilidad. Por conciencia ingenua se entiende la que se cree superior a los hechos, dominándolos desde afuera; y se juzga libre para entenderlos como mejor le agrade, es acomodaticia. Lo que la caracteriza se sobrepone a la realidad.

³ Althusser es el principal representante generador de la teoría de la reproducción. Su influencia predomina en autores como Baudelot y Establet, Pierre Bourdieu y J. Claude Passeron.

⁴ Giovanni Bertin, *Educación y alienación*, México, Edit. Nueva Imagen, 1981.

⁵ La que pone el énfasis en una concepción positivista del saber, caracterizada por vínculos pedagógicos de sumisión-dominación, de los que "no saben por los que saben o son poseedores de la verdad".

⁶ Las concepciones de violencia y dominación aparecen como ejes centrales en la elaboración pedagógica de Freire. "Nadie es si prohíbe que los otros sean."



TEMA 1c. *La gestión escolar como objeto de conocimiento. Proyecto de gestión escolar*

LECTURA:

MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN*

*Para poder profundizar sobre la gestión pedagógica se recomienda al profesor-alumno complementar esta lectura con el libro John D. Wilson, *Cómo valorar la calidad de la enseñanza en especial el artículo "Calidad de la aplicación"*.*

PRESENTACIÓN

En este artículo se analiza la importancia de la gestión pedagógica, su papel articulador entre las metas y lineamientos propuestos por el sistema y las concreciones de la actividad escolar.

La autora toma como base para explicar lo anterior, los siguientes aspectos:

1o. Reflexiona sobre algunas características de cómo se presentan los contenidos de la pedagogía, la didáctica y la psicopedagogía, sociología de la educación, administración educativa, etc., estos modelos presentan sus peculiaridades en el manejo de contenidos y al mismo tiempo difieren en cuanto sus prácticas y en el análisis de los problemas centrales de enseñanza y del aprendizaje.

2o. Al papel de la gestión no se le da la importancia debida dentro de la formación profesional; mostrándola como una gestión en el término administrativo.

3o. Por tal motivo es necesario darle la importancia a la gestión pedagógica ya que permite articular los problemas educativos con las gestiones políticas, administrativas y técnicas, al igual que en la investigación sobre el currículo y sobre la institución escolar.

4o. Por último Justa Ezpeleta, expone las características de cómo se puede realizar una investigación basándose en la gestión pedagógica y en la etnografía.

MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

PROBLEMAS Y TEORÍA A PROPÓSITO DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA

Lo mismo que el lenguaje, la teoría cumple con la función de identificar sectores de la realidad, de hacerlos existir para la conciencia. Lo que no se nombre o no se delimita con palabras y conceptos, difícilmente existe para el conocimiento. Puesto que el conocimiento siempre puede ampliarse, la teoría es portadora de un movimiento dual. Al tiempo que ayuda a develar la realidad, también contiene la posibilidad de clausurarla: la forma de localizar un objeto (cuyo origen remoto no sólo radica en las preguntas que movieron a buscarlo sino en la perspectiva desde la cual fueron formuladas) puede oscurecer a otros objetos que también "están allí". Por esto es que a medida que crece el conocimiento, las teorías cambian o son reemplazadas. Al avanzar sobre lo no conocido e identificar campos significativos de problemas, la investigación alimenta al cambio teórico, amplía la comprensión de sectores de la realidad y, generalmente, puede sugerir caminos para operar sobre ella.

Esta reflexión viene al caso a propósito del concepto "gestión pedagógica" cuya escasa resonancia en los medios políticos y educativos puede asociarse a la sospecha de una combinación poco legítima de diferentes órdenes de problemas. Los antecedentes teóricos de las disciplinas involucradas en el campo educativo, sumados a las prácticas consagradas para operar las escuelas, pueden fortalecer aquella sospecha de ilegitimidad. En efecto, las cuestiones pedagógicas todavía se siguen concibiendo al

* Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán. "Momentos de la investigación", en: *La gestión pedagógica de la escuela*. UNESCO/ORELAC, Santiago, Chile, 1992, pp. 101-117.



margen de las materias propias de la gestión y éstas, condenadas al encierro administrativo, se han resuelto, a su vez, sin relación con las primeras.

Esta presentación sobre algunos aspectos de la gestión pedagógica intenta llamar la atención sobre su importante papel articulador entre las metas y lineamientos propuestos por el sistema y las concreciones de la actividad escolar.

En este sentido, quisiera postular que la trama organizativa de la escuela —esa trama poco visible y poco cuestionada por “natural”— es un componente esencial de la gestión pedagógica. Que aunque tradicionalmente ubicada en el campo administrativo, no puede pensarse como una “forma” independiente de su contenido puesto que la estructuración y conformación institucionales de las escuelas constituyen el primer condicionante del trabajo educativo. Que en lo que aún se piensa como dimensión estrictamente administrativa hay comprometidas opciones cuya naturaleza, para el quehacer docente, adquiere la forma de decisiones técnico-pedagógicas. La visión economicista que no supera la concepción del sistema educativo como típica organización de servicios —asimilable a cualquier otro servicio estatal— contribuye a profundizar sus debilidades. Con ello se pierden precisamente los elementos que lo particularizan y diferencian de los demás. Y en este caso se trata de diseñar las condiciones para transformar a las personas, con toda la proyección que implica esta área en la organización y cambio de las sociedades.

En primer término, quisiera destacar algunos rasgos de los enfoques teóricos dominantes en la formación especializada que abonan la percepción escindida de dimensiones que en el nivel de las prácticas escolares se unifican. Luego intentaré mostrar cómo la construcción de otros acercamientos teóricos —en la investigación— pueden hacer visibles los problemas tanto de la gestión escolar como de la pedagogía. Trataré de hacerlo a través de la discusión de algunas categorías y de unas pocas referencias a información empírica que en la actual organización escolar comprometen la eficacia de su acción.

Los problemas

Los problemas pedagógicos de la escuela cuentan con un antiguo y vasto volumen de estudios. Contenidos y métodos, enseñanza y aprendizaje así como las relaciones que suponen, han suscitado el trabajo de no pocas disciplinas. Basada en estas tradiciones, la formación de maestros y especialistas en educación ha mantenido, en gran medida por omisión, una clásica separación entre la problemática pedagógica y el campo que contiene a la gestión.

La pedagogía, la didáctica y la psicopedagogía que predominantemente se enseñan, trabajan con modelos teóricos que apelan al recorte de los procesos, relaciones o elementos constantes y significativos para la representación pura de cada uno de sus campos. El nivel de abstracción propio de esos modelos, útil para clarificar los problemas de las disciplinas, no tiene el mismo efecto con relación a los dilemas de la práctica. Tal enfoque contribuye a deshistoriar los objetos de estudio cuando en su constitución se omiten, por ejemplo, las características —centrales para la enseñanza— que diferencian a alumnos, maestros y sus relaciones. Consecuentemente, así como puede hablarse de un maestro o de un niño poco reconocibles en alguna realidad, también se olvida al continente concreto, material, en donde suceden las relaciones o procesos estudiados: la escuela. Cuando, en el mejor de los casos, ella es asumida como un supuesto, queda acordada de hecho su neutralidad respecto de la enseñanza. Los enfoques dominantes en la sociología de educación, por su parte, guardan similares rasgos con relación a la importancia otorgada a la escuela. Porque es propio de su campo, la disciplina repara en las diferencias sociales entre los alumnos —sin hacerlo entre los maestros— para confrontarlas, en general, con el sentido de los valores, contenidos, actitudes o relaciones propuestos por la escuela. Rozando con frecuencia los problemas de la organización institucional, la disciplina no los ha relevado como objetos de su interés, ni parece haber advertido la importancia de la organización para las prác-



ticas escolares. Ball (1977) señala que la sociología de la educación nunca hizo suyos los problemas de la organización y apunta que, por otra parte, los estudios provenientes de las teorías de la organización ofrecen muy poco sobre las manifestaciones específicas de esta dimensión en la vida escolar.¹

Marco o escenario de procesos determinados y de indudable importancia —la socialización o el aprendizaje, por ejemplo— la escuela en sí misma, careció de interés para aquellos desarrollos. La exclusión de ese espacio social desestimó, precisamente, el lugar de la gestión pedagógica.

Por su parte, las disciplinas presumiblemente más próximas a la gestión —política educativa, administración y organización escolares— refieren sus aportes hacia las discusiones teóricas de sus campos de origen (la política y la administración) o bien hacia el análisis del cuerpo jurídico y normativo que regula el funcionamiento del sistema y de las escuelas, entendidas éstas como unidades homogéneas. Si bien se discute la pertinencia de conocer este marco, que además importa para la gestión, llama la atención en cambio la ausencia de su complemento: el del nivel de la acción que es justamente el propio de la gestión.

“La escuela” que iluminan estos tratamientos se agota en la lógica de un sistema prescriptivo cerrado, en cuya formulación no caben los problemas de la operación. El anclaje y la movilización de las normas de las situaciones reales, no alcanza allí estatus teórico.

El papel de la gestión, más que minimizado parece descartado, de hecho, en el universo de la formación profesional. La representación del mundo escolar así conformada, asimila la débil noción de gestión al terreno de “lo administrativo” que, por determinación de la teoría consagrada, no llega a rozar el campo del currículo. Pero la escuela es, precisamente, el lugar donde estos dos elementos coinciden. Encuentro que no sucede en el plano abstracto de la armonía normativa, sino en las tensiones que surgen de actores y relaciones que en circunstancias precisas y condiciones materiales diversas, organizan y desa-

rollan su actividad. Es en esta dinámica donde necesariamente se construyen estrategias para la acción porque la realidad introduce la dificultad o el conflicto y obliga a las opciones y donde, por lo mismo, los acuerdos, la negociación o las diversas formas de imposición abonan el curso del movimiento institucional.

Por su parte, las orientaciones normativas que se asimilan a la acción estratégica no presentan un panorama sencillo. Si la distancia entre toda norma y su posibilidad de realización es previsible, en el devenir cotidiano de la escuela se manejan, además, prescripciones de órdenes diversos (mínimamente los de origen administrativo, laboral y curricular) que operan simultáneamente.

Junto a la escisión teórica señalada, la concreción material de los sistemas educativos sancionó canales diferentes para resolver la organización institucional de los establecimientos y la organización curricular. Las formas de operación así producidas ignoran los puntos de contacto que han transformado a la administración en obstáculo para la enseñanza y que, atendidos, potenciarían recíprocamente a ambas instancias.

El crecimiento de la burocracia que acompañó a la expansión del sistema educativo, generó requerimientos —administrativos y técnicos— que amplían permanentemente las obligaciones de las escuelas. Aparte del volumen de tareas implicadas en estas intervenciones, ellas conservan la lógica de incomunicación y ausencia de complementación que separa lo pedagógico de lo administrativo. La mayor densidad del trabajo institucional alimentada por éstos y otros factores, afecta directamente al quehacer educativo. La “forma material” escuela, por ello se transformó en condición de factibilidad de los procesos de enseñanza.

Es así como la organización del establecimiento —desde la constitución del cuerpo docente hasta las prácticas de comunicación y control— más que conformada para contener y facilitar la tarea pedagógica parece diseñada para coexistir paralelamente con ella y, por lo mismo, en no pocas ocasiones, obstaculizarla.



En este contexto, los problemas pedagógicos encuentran su lugar casi exclusivo en el espacio destinado para que el maestro “cumpla” con su trabajo: en las aulas, es decir en el horizonte de cada docente con sus niños. La institución prefiere no enterarse de que es allí donde se juegan cosas como la selección de los contenidos y el ensayo o la aplicación rutinaria de procedimientos; donde lejos de los sistemas axiológicos y de las secuencias metódicas, el pragmatismo o la reflexión asistemática resuelven las maneras de cubrir un programa en el escaso margen de un ciclo escolar. De hecho, los problemas pedagógicos adquieren para la administración el estatus de asuntos personales cuyo carácter necesariamente no sobrepasa el límite de lo doméstico.

La atención a la gestión pedagógica, como focalización de un campo de problemas, permite advertir articulaciones que desafían la capacidad de desplegarlas y mostrar su significación. ¿Cómo lograr que un problema doméstico acceda al rango de uno institucional?, ¿cómo lograr que una cuestión institucional —con tantos anclajes y expresiones particulares— sea asumido como problema político?

Gestión pedagógica es un concepto pertinente a la escala de las unidades escolares; las escuelas singulares son al mismo tiempo su condición de posibilidad y su ámbito de existencia. La estructura y dinámica organizativa de la escuela, su conformación profesional técnica y material constituyen las bases reales para que el currículo y su operación encuentren una forma determinada. Forma que no es neutra respecto de la calidad de la enseñanza ni inocente respecto de los resultados de la escolaridad.

Hablar de gestión pedagógica implica tender un puente hacia las gestiones política, administrativa y técnica cuya autonominación en los niveles superiores a la escuela les ha hecho prescindir de esta instancia donde sus políticas para realizarse necesariamente confluyen. Es decir que aunque la escuela es el contexto específico de la gestión pedagógica ésta, sin embargo, no empieza ni termina en los establecimientos en tanto no se trata de unidades autosuficientes.

La coyuntura actual parece favorecer a las fuerzas, aportes y factores, de diversa naturaleza, que podrían abonar el camino para legitimar el tema.

En el contexto latinoamericano es notable la coincidencia de los discursos políticos con los técnicos al acentuar la atención sobre la calidad de la enseñanza.

En igual dirección, algunos países de nuestro subcontinente empeñados en procesos de recuperación democrática han comenzado a producir hechos y señales indicadores de que el tema que nos ocupa no sin dificultades, puede ser objeto de claras y novedosas estrategias políticas.

Desde otro lugar, la investigación sobre el currículo y sobre la institución escolar se han visto llevados por la trama de los procesos que estudian, a enfrentarse de diversos modos con las prácticas de la gestión.

Transgrediendo los límites acotados por las definiciones disciplinarias clásicas, estos trabajos vienen señalando — en los últimos años— diversos hitos significativos para la operación pedagógica de las escuelas.

La gestión

Mi encuentro con la gestión como tema de interés es reciente. Sin buscarlo, se me impuso en el curso de mi investigación sobre las “Condiciones institucionales del trabajo docente” que se proponía identificar las situaciones particulares de trabajo que ofrecen las escuelas para el desempeño de la docencia (Ezpeleta, 1989; Tovar 1989; Subirats y Nogales 1989). El objetivo de este estudio definió desde sus orígenes ámbitos particularmente significativos para los asuntos de aquí interesan: analizar en profundidad un grupo de escuelas determinadas; atender a la composición de los cuerpos docentes, es decir, localizar las características del grupo de maestros que conforman el plantel y, finalmente, explorar en sus expresiones cotidianas las relaciones que más allá de la enseñanza se establecen entre los maestros y la institución.



La relevancia otorgada al establecimiento, singular, determinado, provenía de la línea de estudios sobre la vida cotidiana de la escuela (Rockwell— Ezpeleta, 1984, Ezpeleta, 1986) y surgió de valorar que las explicaciones disponibles —mayoritariamente sociológicas— preocupadas en unos casos por la integración social o, en otros, por la reproducción de la desigualdad, si bien iluminaban las relaciones entre sociedad y sistema educativo, no alcanzaban para entender los procesos escolares asociados al éxito o al fracaso. Por qué algunas escuelas obtienen resultados exitosos y por qué otras no lo logran.

La elección de explorar la vida cotidiana, prescindiendo del recorte previo del salón de clases, provenía de vislumbrar que la escuela resuelve su existencia a través de innumerables procesos sociales que amenazan u obstruyen, pero siempre contienen y atraviesan a los procesos de enseñanza. Identificar esos procesos, distinguir las prácticas que lo expresan, amplía la comprensión sobre las formas de existencia material y social de la escuela y permite aproximarse a las condiciones institucionales de posibilidades de los procesos educativos.

La construcción teórica de este enfoque, libera de la referencia central al modelo pedagógico vigente como marco de alguna clase de “medición” y permite percibir elementos que, más allá del modelo o a pesar de él, despliegan su influencia en las escuelas. El maestro deja de ser objeto de confrontación o de evaluación respecto de algún ideal, para pasar a ser un protagonista que actúa siempre ubicado entre los cauces que ofrece la institución y —sin dejar de estimar los márgenes de lo permitido— las direcciones que su idiosincracia y su experiencia profesional le señalan.

Esta mirada enfrenta a situaciones de especial significación para la operación de la institución. En otros términos, para entender mejor el sector y la escala de la realidad que justificó su construcción: la unidad escolar. Sin embargo y precisamente por la escala en que trabaja, ofrece al sistema elementos que escapan al alcance de su perspectiva estructural y por ello aporta tam-

bién a su conocimiento. En el plano metodológico, la perspectiva etnográfica constituye una de las formas más promisorias para lograr este tipo de acercamiento.

Un maestro ciudadano

Para la articulación teórica de los procesos cotidianos la categoría de “sujeto” es la referencia central. Este sujeto se constituye en el cruce de múltiples relaciones sociales y decanta intereses y valores personales múltiples y aún contradictorios. Ni el actor ni la sociedad, apunta Dubet (1989), pueden pensarse alrededor de un principio único. “Desgarrado entre distintas lógicas, contradictorias y complejas, el actor se construye en varios niveles de la práctica”.

Con esta construcción teórica del sujeto puede encontrarse a un maestro que es también un ciudadano, un sindicalista, un artesano, un comerciante, mayoritariamente mujer y ama de casa entre varias otras definiciones posibles; a personas con ideales, proyectos y necesidades materiales cuyos sentidos a menudo compiten entre sí.

Éste no es el sujeto de la tradición pedagógica, para la cual el maestro se resuelve aislado las dimensiones que importan para la enseñanza y para el ideal educativo y es, además, articulado alrededor de un sistema coherente de valores.

La apertura a las múltiples determinaciones que conforman al maestro posibilita integrar conceptualmente un elemento olvidado por la teoría pedagógica y por tanto, escindido de las exigencias que formula para el ejercicio docente; su carácter de trabajador. La inserción del maestro en la escuela reconoce una doble e inseparable vinculación pedagógica y laboral. Esta doble condición de profesional y trabajador asalariado, no resulta indiferente para el tema de la gestión.

La historia y la sociedad que vive, lo mismo que a todos, lo atraviesan. En épocas de escasez de empleo como las que vivimos, la docencia constituye un mercado cuyo crecimiento comparativamente, se mantiene. Para algunos, la escuela resuelve principalmente esta necesidad de



trabajar; para otros es también el ámbito de la realización personal. Para todos, en la resolución de sus vidas la escuela es, en principio, un lugar de trabajo. Contrario a la consideración arquetípica de un docente congelado en su plenitud, propia de la pedagogía, nuestro enfoque requiere atender a la trayectoria de los sujetos. Así es posible reconocer un proceso de “hacerse maestros”, una construcción del oficio lograda en progresión y sostenida entre los límites que provee la dependencia laboral y las exigencias profesionales. Es en sus lugares de trabajo donde los maestros aprenden el oficio con mayor o menor interés, con fuertes convicciones profesionales o con los mínimos recaudos para asegurar su permanencia en el empleo. Este actor es constitución que una reformulación teórica permite encontrar —y que da cuenta de un maestro más real que aquél reiteradamente definido por la vocación— es una de las tantas razones que conduce a valorar la necesidad de atender a la gestión pedagógica en las escuelas.

Las prácticas que sostienen la doble calidad de profesional y asalariado ayudan a comprender mejor las tan heterogéneas relaciones con la docencia que pueden encontrarse en el magisterio y asimismo, a descubrir en la escuela ámbitos, significados, estructuras, controles que amplían su generalizada y dominante representación unidimensional como agencia de transmisión de valores y conocimiento.

A través de sus relaciones y prácticas cotidianas, son esos sujetos maestros en relación con los sujetos del medio social que corresponden, quienes realizan los modos de ser de las escuelas. Resolviendo su trabajo, en cada caso preciso, ellos tornan elásticos los parámetros de la organización y perfilan las formas variables que diferencian a las escuelas entre sí.

La acción social

Lo mismo que el sujeto, la escuela puede reconstruirse de otros modos para ampliar su comprensión. Cuando se observa su cotidianidad, el concepto de institución escolar pierde su

fuerte adscripción a los criterios predominantemente pedagógicos que en el plano formal la estructuran. Sus contenidos y formas son tan heterogéneas como complejos son los sujetos “enteros” (Heller, 1977) que las componen. Y así como éstos se constituyen en varios niveles de práctica, la escuela lo hace conjugando diversas dimensiones de la acción social.

Se desplaza así la noción de homogeneidad de los establecimientos, dominante en las disciplinas pedagógicas y en la administración. Se va haciendo claro que la articulación central, definitoria de los modos de existencia escolar no radica en el cuerpo normativo, sino más bien en las condiciones técnicas, materiales y sociales comprometidas en su hacerse cotidiano. Sin desaparecer, como referencia relativamente constante, aquel cuerpo es parcial, fragmentario y diferencialmente integrado por cada establecimiento, según lo permitan sus concretas circunstancias.

Se comprende, no obstante, que para la perspectiva estructural del sistema las normas constituyen en efecto el eje articulador en tanto proveen de la necesaria unidad para la concepción y operación del conjunto. Para efectos de la gestión política y técnica que actúan en la administración —por encima de la escuela— este nivel regulador general y común no debe confundirse, sin embargo, con la realidad de las unidades en donde finca la gestión pedagógica. Las escuelas no son la continuidad natural del orden normativo en la práctica, sino realidades complejas estructuradas con referencia a él.

La jerarquización de las tareas formalmente previstas es reformulada, de modo variable, por múltiples ordenamientos que allí coexisten. La prioridad otorgada por los reglamentos y las teorías al quehacer técnico, pierde a menudo ese carácter entre todas las acciones que se tornan necesarias para resolver la vida del establecimiento.

El seguimiento de nuestro sujeto profesional y trabajador permitió identificar, en la estructura de la institución, la coexistencia de por lo menos tres tipos de ordenamientos que en la labor diaria sintetizan las principales reglas de



juego para permanecer en él: uno es técnico-pedagógico, otro es administrativo y otro es laboral. Sólo el análisis permite separarlos. La tarea pedagógica como instancia permanente, gana o pierde espacio según el peso de las otras exigencias pero, su peso real en la vida escolar, no puede entenderse con independencia de éstas.

Con un peso que las teorías no valoran, las órdenes administrativo y político; la socialización construida en cada cuerpo docente; entre éste y el medio social inmediato y con no poca importancia, la dimensión laboral de la organización, son algunos de los contenidos que filtran, condicionan o se imponen al quehacer específicamente docente (Ezpeleta, 1991). Toca a la dirección de la escuela, núcleo de la gestión en ella, articular las estrategias que en definitiva son las que perfilan las prioridades para la acción del cuerpo docente en cada establecimiento.

Aunque el tema de la dirección —que es clave— quede apenas mencionado, quiero pasar a otro ligado a él. que enuncié antes y ha sido menos atendido. Viene de más lejos, trasciende a la dirección y toca el engarce entre las políticas educativas y las posibilidades de gestionar pedagógicamente a la escuela.

En el proyecto sobre las condiciones institucionales del trabajo docente, llegamos a esbozar el concepto de “modalidad institucional”. La reconstrucción de aquellos ordenamientos que coexisten, condujo a identificar algunas conformaciones típicas en el grupo de establecimientos con población marginada, que estudiamos. Por modalidad institucional, entiendo una particular confluencia y combinación de características significativas determinadas por la administración y la organización escolares. Ellas sientan las bases para el funcionamiento institucional a través de la selección y distribución diferencial de elementos entre las escuelas, donde este carácter diferencial —negado— permite prever los alcances y límites de la acción escolar. Sólo después de este aporte de la administración es cuando comienza la tarea directiva. Para ejemplificarlo, mencionaré unos pocos rasgos que caracterizan a los lugares donde se concentra el fracaso.

Nuestra perspectiva de estudio hace posible hablar de escuela sólo cuando una población localizada produce una entidad social sobre el esquema abstracto de la normativa. La población de la escuela no está compuesta sólo por los niños. Para la operación técnica del plantel, es la población docente la que se torna decisiva. Sobran elementos para presumir que su composición y competencias tienen alguna relación con los resultados que se obtienen. Si en cada caso la experiencia de vida de los niños impone un umbral que reclama decisiones *ad hoc* para organizar el aprendizaje, la experiencia profesional de los maestros constituye la fuente de esas decisiones técnicas. No pocos estudios han dado cuenta de las características sociales de la población estudiantil que fracasa. Son escasos, en cambio, los trabajos sobre las características profesionales y sociales de los cuerpos docentes que los atienden. Esta ausencia no es ajena a lo que la teoría permite ver o no ver como problemático.

Los criterios administrativos y laborales que rigen la ubicación de los maestros los suponen indiferenciados y aptos, desde el comienzo, para resolver cualquier situación de aprendizaje. Sobre esta falsa presunción, la administración decide la trayectoria ocupacional precisamente en la dirección opuesta a las necesidades técnicas de la enseñanza. La concepción burocrática del trabajo se impone sobre la pedagógica y coloca a los docentes que se inician (y a los que se quiere castigar) en los destinos más exigentes; para atender a los sectores marginados del campo y la ciudad, aquéllos que por su distancia social con la cultura de la escuela requieren de la mayor pericia técnica.

Dentro de la escuela, por extensión de esta lógica, toca a los maestros principiantes hacerse cargo de los grupos y grados más dificultosos.

La ubicación de los maestros que, sin entenderse como tal, constituye una estrategia pedagógica se mueve al margen de las necesidades y decisiones de las unidades escolares. Una política de asignación de personal, determinada por encima de ellas, está definiendo de hecho un aspecto esencial de las condiciones de enseñanza.



De ello resulta que las escuelas que atienden a población marginada, reciben la mayor concentración de inexperiencia profesional.

Las formas del control laboral constituyen otro elemento digno de mención. Interpelados como profesionales por el currículo, los maestros son controlados como burócratas. Los controles efectivos, de contenido formal y administrativo no encuentran equivalentes en los que podrían referirse a la dimensión pedagógica. La llamada evaluación profesional atiende a los comportamientos que expresan el compromiso de los docentes con los criterios y políticas locales de los directivos y, salvo casos extremos, es normalmente independiente de la competencia técnica que se demuestre en el salón. He aquí otra instancia, con incidencia en el dominio curricular y en la calidad del servicio que escapa al manejo de los establecimientos.

En otro orden de cosas, la vida académica de la escuela se ve condicionada también por políticas de alcance estructural como las relativas al financiamiento de la educación. El mantenimiento y expansión de los locales y su equipamiento, convertidos en problema particular de cada escuela, no sólo agrega para los docentes la función de gestión financiera sino que la integra de diversos modos a la evaluación profesional. Las políticas de financiamiento diferencial que descansa en el aporte de los padres con menores posibilidades económicas, genera entre éstos y los docentes relaciones aún más perversas que las implícitas en la formación profesional.

Por otra parte, la dirección de la escuela, concebida y exigida más como representante de la administración que como cabeza de una empresa pedagógica, está prefigurada para optar por prioridades que impacten "hacia arriba" antes que dirigidas hacia el cuerpo docente y su trabajo en las aulas.

Las consecuencias para la calidad de la enseñanza de este tipo de políticas, de las que sólo he mencionado las más evidentes, son numerosas y afectan en diversos niveles al trabajo educativo.

Hegemonía de la operación pedagógica

Para terminar, es preciso recordar que la circunstancia histórica que enmarca esta reflexión tiene componentes que desafían toda capacidad para encontrar salidas. El objetivo de elevar la calidad del servicio junto a la calidad de la enseñanza sucede hoy en el momento en que todo gira alrededor del adelgazamiento del Estado. Una de sus expresiones, la descentralización, toca significativamente al campo educativo. Además del problema financiero cuya resolución no está clara, la lógica del movimiento descentralizador sigue asentada en la escisión de lo administrativo con lo pedagógico. La concepción de fondo sobre la operación de los establecimientos, no parece haber cambiado aunque el tema de la gestión ha sido destacado en las nuevas políticas.

La creciente atención a las políticas públicas que caracterizó a la última década otorgó a la gestión un carácter estratégico. Las corrientes que así lo postulan abandonan la visión sistemática, atenúan la rigidez normativa y la fuerte referencia a las necesidades del aparato para dar paso a una perspectiva abierta a los procesos sociales, a legitimar la toma de decisiones en las unidades "de la línea del frente" y así asegurar la efectividad de los servicios (Aguilar, 1991). Sin dudar de la potencialidad de estos planteos en educación, se corre el riesgo de agilizar solamente la gestión administrativa si no se revisan las concepciones vigentes que definen su operación paralela a la actividad pedagógica.

En una lógica poco clara, los discursos políticos tienden a asociar la descentralización administrativa con el cambio curricular para presentar una alternativa al problema de la calidad. En este sentido conviene recordar la experiencia de diversos países cuando muestran que son las circunstancias históricas nacionales las que otorgan el valor a los modelos centralizados o descentralizados y que éstos no son buenos o malos en sí mismos. Lo que importa lograr, en nuestro caso, es que la dinamización de la gestión logre articular los



elementos sustanciales y específicos que caracterizan al sector.

La gestión de la escuela se ha entendido hasta ahora como administrativa. Su escaso rendimiento permite advertir que los lineamientos propuestos por las instancias superiores, a la escuela, para ser efectivos, necesariamente deben confluir en la hegemonía de la operación pedagógica. La articulación de estrategias que sucede en el ámbito de la escuela —su gestión— por otra parte, constituye la única forma que toma la política del sistema en sus “líneas

del frente”; la forma en que, de hecho, se expresan las políticas globales.

Notas de la lectura

¹ En algunos centros de formación, se ha integrado recientemente el análisis de lo que ha dado en llamarse la práctica docente, con base en los aportes de la investigación-acción o de la etnografía. Aunque la confluencia que nos ocupa se hace parcial o centralmente evidente en esos análisis de las prácticas, su formulación para nuestras realidades comienza y su inclusión en los cuerpos disciplinarios aludidos se ve todavía ajena.



TEMA 2. Los contenidos educativos: su lugar en el proyecto

LECTURA

LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA. PRINCIPIOS PARA LA REFLEXIÓN*

PRESENTACIÓN

En este documento los autores plantean siete propuestas sobre los principios organizativos de los contenidos de la enseñanza los cuales (según) estos autores servían de base para modificar las condiciones de la educación y de igual manera para que se puedan discutir en coloquios internacionales.

Del primero se destaca la necesidad de la revisión constante de los programas de estudio, en donde se incorporen los avances más significativos de la ciencia y las transformaciones de la sociedad y en donde se analice también los alcances y limitaciones de un programa.

De la segunda propuesta se plantea la necesidad de que exista una selección de los contenidos y que éstos permitan llevar al alumno a un pensamiento reflexivo y crítico e impulsar nuevas estrategias en el aprendizaje.

La tercera propuesta consiste en el análisis de un programa de estudio tanto en la concepción vertical como horizontal y su coherencia en relación con la currícula del nivel de enseñanza para el cual fue diseñado reflexionando en los objetivos así como en las pretensiones teóricas y prácticas de dicho programa.

La cuarta propuesta se basa en el análisis de los contenidos a partir de una evaluación pro-

funda en donde se destaquen los logros, alcances y limitaciones de dichos contenidos.

La quinta propuesta tiene como fundamento las maneras como se ha expresado el rendimiento de la transmisión del saber; dejar de impulsar contenidos enciclopédicos para optar por un proceso de enseñanza-aprendizaje en donde se articulen los conocimientos obligatorios, optativos y facultativos e interdisciplinarios.

La sexta propuesta plantea la necesidad de un trabajo colegiado en donde participen todos los profesores de diferentes disciplinas involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje para intercambiar experiencias sobre las formas de la enseñanza así como del aprendizaje.

Por último la séptima propuesta señala la importancia de la coherencia en los contenidos y el equilibrio que se debe dar entre las diferentes especialidades, sin que se pierda su excelencia.

Por tal motivo no se debe de dejar de lado la importancia de cada uno de los contenidos que implícitamente o explícitamente se dan al interior de un programa de estudios cualquiera que sea el nivel de enseñanza.

Es necesario mencionar que dichos principios o propuestas se sustentan a partir de un trabajo profundo de estos autores y de otros que representan la comisión de estudios sobre los contenidos de la enseñanza.

LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA. PRINCIPIOS PARA LA REFLEXIÓN

El ministro de Educación Nacional de Francia creó a finales de 1988 una comisión de estudio sobre los contenidos de la enseñanza. Dicha comisión, presidida por Pierre Bourdieu y François Gros, estuvo conformada por Pierre Baqué, Pierre Bergé, René Blanchet, Jacques Bouveresse, Jean-Claude Chevallier, Hubert Condamines, Didier DaCunha Casielle, Jacques Derrida, Philippe Joutard, Edmond Malinvaud y François Mathey.

* Pierre Bordieu y François Gros. *Los contenidos de la enseñanza. Principios para la reflexión*. Revista Universitaria Futura, Vol. 2. No. 1, UAM, México, Febrero 1990. Traduc. Mario Rueda Beltrán. pp. 20-25.



La primera tarea que se propuso esta comisión fue elaborar una propuesta sobre los principios organizativos de los contenidos de la enseñanza, con carácter general y no dependiente del contenido concreto de las disciplinas. Dado que el propósito de la comisión no era intervenir directamente en la definición de programas, comisiones especializadas deberán realizar en una etapa posterior un trabajo más profundo sobre cada una de las grandes áreas del saber. Tales propuestas, que tenderán esencialmente a la reestructuración de las divisiones del conocimiento y a la redefinición de las condiciones de su transmisión, a la eliminación de las nociones caducas o poco pertinentes y a la introducción de los nuevos saberes impuestos por los avances del conocimiento y los cambios económicos, técnicos y sociales, podrían presentarse y discutirse en un coloquio que agrupe a expertos internacionales.

Por su pertinencia para el debate educativo en México, hemos decidido reproducir la síntesis de la propuesta de principios de la Comisión Bourdieu-Gros, publicada originalmente por *Le Monde de l'Education*.

Primer principio

Los programas deben ser sometidos a un cuestionamiento periódico, con vista a incorporar los saberes exigidos por el progreso de la ciencia y las transformaciones de la sociedad (en primera instancia, la unificación europea); toda adición deberá ser compensada con supresiones.

Reducir la extensión y ver las dificultades de un programa no significa disminuir su nivel. Por el contrario, una reducción que opere con discernimiento debe hacer posible la elevación del nivel, en la medida (y en la medida solamente) en que dicha reducción permita trabajar menos tiempo, pero mejor, al reemplazar el aprendizaje pasivo por la lectura activa —ya sea que se trate de libros o de apoyos audiovisuales—, por la discusión o bien por el ejercicio

práctico, y dar así su lugar a la creatividad y al espíritu de invención.

Lo anterior implica, entre otras cosas, transformar profundamente el control del aprendizaje y el criterio de evaluación de los avances logrados: la evaluación del nivel alcanzado ya no deberá basarse solamente en un examen denso y aleatorio, sino que deberá asociar el control continuo y un examen final dirigido a lo esencial y con miras a medir la capacidad de poner en práctica los conocimientos en un contexto totalmente distinto de aquél en el que fueron adquiridos con —por ejemplo, en el caso de las ciencias experimentales— pruebas técnicas que permitan evaluar la inventiva, el sentido crítico y el “sentido práctico”.

Segundo principio

La educación debe privilegiar toda enseñanza capaz de ofrecer formas de pensamiento dotadas de validez y aplicación generales, por sobre las enseñanzas que proponen saberes susceptibles de ser aprendidos, también de manera eficaz (y a menudo más agradable) por otras vías. Es necesario, en particular, vigilar que la enseñanza no permita subsistir lagunas inadmisibles, porque perjudican el logro del conjunto de la empresa pedagógica especialmente en materia de formas de pensamiento o de saber hacer fundamentales, las cuales, por ser susceptibles de ser enseñadas por cualquiera, terminan por no ser enseñadas por nadie.

Es preciso privilegiar resueltamente las enseñanzas destinadas a asegurar la asimilación reflexiva y crítica de las formas de pensamiento fundamentales, como el pensamiento deductivo, el pensamiento experimental o el pensamiento histórico, y también la forma de pensamiento reflexivo y crítico, con el cual se les debería asociar siempre.

Como parte de una preocupación por reequilibrar, sería necesario, en especial, hacer más claramente perceptible la especificidad de la



forma de pensamiento experimental, siempre y cuando se considere la evaluación resuelta del tratamiento cualitativo, el reconocimiento claro del carácter provisional de los modelos explicativos y el estímulo y capacitación constantes en el trabajo práctico de investigación. Sería necesario, también, examinar si, y cómo, cada una de las grandes áreas del conocimiento (y cada una de “las disciplinas” dentro de las cuales se traducen de manera más o menos adecuada) puede contribuir a la transmisión de las diferentes formas de pensamiento y si ciertas especialidades no están en mejor posición, debido a su lógica y tradición, para asegurar el éxito del aprendizaje de una u otra de las diferentes formas de pensamiento.

Sería necesario, finalmente, vigilar que se le diera un lugar importante a todo un conjunto de técnicas que, si bien son tácticamente exigidas por todas las formas de enseñar, rara vez son objeto de una transmisión metódica: utilización del diccionario, uso de abreviaturas, retórica de comunicación, elaboración de un fichero, creación de un índice, utilización de un fichero descriptivo o de un banco de datos, preparación de manuscrito, investigación documental, uso de instrumentos de informática, lectura de tablas de números y de gráficas, etc. Proporcionar **a todos** los estudiantes esta tecnología del trabajo intelectual, y, más generalmente, el inculcarles métodos racionales de trabajo (como el arte de elegir entre las tareas impuestas o de distribuir el tiempo para realizarlas) sería una manera de contribuir a reducir las desigualdades ligadas a la herencia cultural.

Tercer principio

Abiertos, flexibles, revisables, los programas son un marco y no un grillete: éstos deben ser cada vez menos restrictivos a medida que uno asciende en la jerarquía de la organización de la enseñanza; su elaboración y ordenamiento práctico deben llamar a la colaboración de los maestros. Los programas

deben ser progresivos —conexión vertical— y coherentes —conexión horizontal— tanto dentro de una misma especialidad como en el conjunto del saber enseñado en el nivel de cada clase.

El programa no es un código imperativo. Debe funcionar como una guía para el profesor y los alumnos —y los padres— quienes deben encontrar en él una exposición clara de los objetivos y de las exigencias del nivel de la enseñanza que se considera (se podría solicitar a los profesores comunicarlo a los alumnos al inicio del curso). Por ello, el programa debe acompañarse de una **exposición de motivos**, donde se indique la “filosofía” que lo inspiró, los objetivos perseguidos, las suposiciones y las condiciones de su puesta en marcha, y debe incluir también los ejemplos de aplicación.

Los objetivos y los contenidos de las diferentes especialidades y de los distintos niveles deben percibirse y definirse considerando su interdependencia. Los programas deben prever **explícitamente** todas las repeticiones (y **solamente aquéllas**) que son indispensables para asegurar la asimilación de los conocimientos fundamentales. Si bien puede ser útil abordar la misma cuestión a partir de diferentes puntos de vista (por ejemplo, la perspectiva desde el punto de vista de las matemáticas y de la historia del arte), falta que se trabaje para abolir, al menos cuando se haya probado su inutilidad, todos los dobles usos y entrecruzamientos indeseables, tanto entre los niveles sucesivos de la misma especialidad, como entre las diferentes enseñanzas de igual nivel.

Para estar en condiciones de dirigir la enseñanza de manera continua y coherente, los programas deben prever, de la manera **más precisa posible, el nivel exigido al inicio** (evitando títulos vagos que dan lugar a interpretaciones elásticas) y el nivel exigido **al término** del ciclo considerado. Deben ponerse a prueba, de manera que puedan realizarse sin proezas particulares dentro de los límites de tiempo previstos (para favorecer el éxito de su puesta en marcha, deben ser provistos de indicaciones respecto del



tiempo que corresponde a cada una de las etapas principales).

Todas las especialidades fundamentales deben ser objeto de un aprendizaje, cuyo trayecto debe, a lo largo de varios años, superar el estadio de la simple iniciación y conducir a una suficiente maestría en las formas de pensamiento y en las exigencias que le son propias.

La coherencia y la complementariedad entre los programas de diferentes especialidades deben buscarse metódicamente en cada nivel. En el caso en que se requieran comisiones por especialidad, se debe prever una comisión de los programas en **común** (por nivel), para asegurar la coherencia y eliminar las repeticiones inútiles.

Sin caer en la imitación servil de los modelos extranjeros, se debería buscar inspiración crítica en la comparación metódica con los programas vigentes en otros países, especialmente europeos: como recurso para poner al día los olvidos y las lagunas, esta comparación debería permitir esclarecer las sobrevivencias ligadas al arbitrio de una tradición histórica. Ello podría conducir a acrecentar la compatibilidad del sistema francés con los demás sistemas europeos, y a reducir las desventajas en relación con las coincidencias eventuales; esto tendría como efecto, en todo caso, conminar a sustituir con la lógica de la elección consciente y explícita aquella de la continuación automática y tácita de los programas establecidos.

Cuarto principio

El examen crítico de los contenidos que actualmente se exigen debe siempre conciliar dos variables: su obligatoriedad y su comunicabilidad. Por un lado, la maestría de un saber o de una forma de pensamiento es más o menos indispensable, por razones científicas o sociales, en un nivel determinado; por otra parte, su transmisión es más o menos difícil, en este nivel del plan de estudios, de acuerdo con las capacidades de asimilación de los alumnos y la formación de los maestros involucrados.

Este principio debería conducir a la exclusión de toda especie de transmisión prematura y a movilizar todos los recursos necesarios (especialmente el **tiempo** dedicado a la transmisión y los medios pedagógicos) para asegurar la transmisión y la asimilación efectivas de los saberes difíciles que se juzgan absolutamente necesarios.

La transformación eventual de los contenidos y la instauración definitiva de una modificación del programa no deberían operar sino hasta después de realizar un trabajo de experimentación en la situación real, con la colaboración de profesores y después de transformar la formación (inicial y continua) de los maestros encargados de enseñarlos. El esfuerzo de adaptación que se exigiría a los profesores ha de ser apoyado mediante la concesión de semestres o años sabáticos y mediante la organización de seminarios prolongados, lo que les permitirá iniciarse en las formas de pensamiento o en los saberes nuevos, adquirir nuevas especialidades y, eventualmente, cambiar de orientación.

De manera más general, deberían de establecerse instancias cuya misión sería recopilar y analizar las reacciones y las reflexiones de los maestros encargados de la aplicación: sugerencias, críticas, ordenamientos deseados, innovaciones propuestas, etc. En esta forma podría establecerse un esfuerzo permanente de investigación pedagógica, a la vez metódica y práctica, que asocie a los maestros directamente involucrados en el trabajo de formación.

Quinto principio

Dentro de la preocupación por mejorar el rendimiento de la transmisión del saber, diversificando las formas de la comunicación pedagógica, y apegándose a la cantidad de saberes realmente asimilados, más que a la cantidad de saberes teóricamente propuestos, se distinguirá, tanto entre las especialidades como dentro de cada una de ellas, aquello que sea obligatorio, optativo o facultativo. Paralelamente a los cursos, se introducirán



otras formas de enseñar, trabajos dirigidos y enseñanzas colectivas que reagrupen a los profesores de dos o más especialidades, las cuales pueden tomar la forma de encuestas o de observaciones de campo.

El crecimiento del conocimiento vuelve inútil la ambición del enciclopedismo: no se puede enseñar todas las especialidades ni la totalidad de cada especialidad. Además, algunas especialidades que han aparecido unen el desarrollo de la ciencia fundamental y la aplicación técnica (tal es el caso de la informática en todos los órdenes de la enseñanza, o de la tecnología en los colegios). Su introducción en la enseñanza no puede ser un simple agregado, habría de tener como efecto la imposición, a un plazo más o menos largo, una redefinición de las divisiones de la enseñanza.

Lo que importa es sustituir la enseñanza actual, enciclopédica, aditiva y fraccionada, con un dispositivo que articule los conocimientos obligatorios, encargados de asegurar la asimilación reflexiva del mínimo común de conocimientos, las enseñanzas optativas, directamente adaptadas a las orientaciones intelectuales y al nivel de los alumnos, y las enseñanzas facultativas e interdisciplinarias, que dependen de la iniciativa de los maestros. Esta diversificación de las formas pedagógicas y de los estatus de las diferentes enseñanzas debería tomar en cuenta la especificidad de cada especialidad, siempre y cuando se pueda escapar al simple conteo por “disciplina”, que es uno de los mayores obstáculos para toda transformación real de los contenidos de la enseñanza.

Esta redefinición de las formas de enseñanza, que haría alternar cursos y trabajos prácticos, cursos obligatorios y optativos o facultativos, enseñanza individual y colectiva, enseñanza a grupos pequeños (o ayuda individualizada a los alumnos) y enseñanza a grupos más amplios, tendría por efecto la **disminución del número de horas consignadas en los horarios de los alumnos**, sin aumentar el número de clases asignadas a cada profesor. Ello acrecentaría la autonomía de los maestros, quienes, en el marco del conjunto definido por el programa, podrían

organizar ellos mismos su plan de estudio antes del ingreso anual a clases. Esta redefinición debería conducir también a una utilización más flexible y más **intensiva** de los instrumentos y las instalaciones (las autoridades locales competentes —región, departamento, comunidad— deberían dedicarse a construir o renovar los edificios escolares, **conjuntamente con los maestros**, de manera que se otorgue a la enseñanza los locales adecuados en número y en calidad).

Las actividades colectivas y multidimensionales serían más convenientes, sin duda, por la tarde. Es el caso, por ejemplo, de la enseñanza de los lenguajes: que engloba el estudio de los usos del discurso, oral o escrito, y de la imagen. Esta enseñanza está ubicada en la intersección de varias especialidades; supone una buena utilización de materiales técnicos; conduce a relaciones con **colegas externos** (artistas, industrias de la imagen, etc.) e involucra tanto la producción como el comentario.

Sexto principio

La inquietud por consolidar la coherencia de las enseñanzas debería conducir a favorecer las enseñanzas impartidas en común por profesores de diferentes especialidades, y más aún, a reflexionar acerca de las divisiones en “disciplinas”, sometiendo a examen ciertos reagrupamientos heredados de la historia y, actuando siempre de manera progresiva, ciertas aproximaciones impuestas por la evolución de la ciencia.

Todo debería hacerse para motivar a los profesores a **coordinar sus acciones**, por lo menos a través de reuniones de trabajo donde intercambien información respecto de los contenidos y los métodos de enseñanza, para despertar en ellos el interés y para proporcionarles los medios (locales adecuados, equipo, etc.) de enriquecer, diversificar y ampliar su enseñanza rebasando justo las fronteras de su especialidad o impartiendo conocimientos en común. (Sería deseable que algunos profesores pudiesen ser



oficialmente autorizados para consagrar una parte de sus horas de enseñanza a las tareas indispensables de coordinación-organización de reuniones, reproducción de documentos, transmisión de la información, etc.).

Las sesiones de enseñanza que agrupen a los profesores de dos o más especialidades diferentes, según sus afinidades, deberían tener el mismo reconocimiento que los cursos (cada hora de enseñanza de este tipo equivale prácticamente a una hora para cada uno de los profesores que participen). Las sesiones se dirigirían a los alumnos, los cuales serían reagrupados de acuerdo con otras lógicas diferentes de aquéllas de las ramas actuales, más bien por nivel de aptitud o en función de intereses comunes en temas particulares. Podría reservarse oficialmente determinado número de horas anuales, cuyo empleo sería libremente decidido por el conjunto de los profesores involucrados.

Los medios disponibles bibliotecas actualizadas, enriquecidas, modernizadas, técnicas audiovisuales deberían ser movilizados para reforzar la atracción y la eficacia. El esfuerzo, absolutamente necesario, para reflexionar y rebasar las fronteras entre las “disciplinas” y las unidades pedagógicas correspondientes, no debería hacerse en detrimento de la identidad y de la especificidad de las enseñanzas fundamentales; sino que, por el contrario, debería hacer aparecer la coherencia y la particularidad de las problemáticas y de las formas de pensamiento características de cada especialidad.

Séptimo principio

La búsqueda de coherencia debería acompañarse de una búsqueda de equilibrio y de la integración entre las diferentes especialidades y, en consecuencia, entre las diferentes formas de excelencia. Sería importante, en particular, conciliar el universalismo inherente al pensamiento científico y el relativismo que enseñan las ciencias históricas, atentas a la pluralidad de modos de vida y de tradiciones culturales.

Todo debería ponerse en marcha para reducir (toda vez que sea posible y deseable) la oposición entre lo teórico y lo técnico, entre lo formal y lo concreto, entre lo puro y lo aplicado, y para reintegrar la técnica en el interior mismo de las enseñanzas fundamentales. La necesidad de equilibrar las partes reservadas a aquello que se llama, por comodidad, lo “conceptual”, lo “sensible” y lo “corporal”, se impone a todos los niveles, pero sobre todo en los primeros años. El peso otorgado a las exigencias técnicas y teóricas deberá ser determinado en función de las características propias de cada uno de los niveles de cada rama de la formación, es decir, tomando en cuenta especialmente las carreras profesionales previstas y las características sociales y escolares de los alumnos involucrados: sus capacidades de abstracción así como su vocación para integrarse más o menos pronto en la vida activa.

Una enseñanza moderna no debe, en ningún caso, sacrificar la historia de las lenguas y de las literaturas, de las culturas y de las religiones, de las filosofías y de las ciencias; esta enseñanza debe, por el contrario, trabajar sin cesar sus historias, de manera cada vez más sutil y crítica. Pero, por esta misma razón, no debe regirse por la representación que en ocasiones hacen aquellos que reducen el “humanismo” a una imagen fija de las “humanidades”. La enseñanza de los idiomas puede y debe, lo mismo que la de la física o de la biología, ser la ocasión de una iniciación a la lógica; la enseñanza de las matemáticas o de la física, así como la de la filosofía o de la historia puede y debe permitir la formación en la historia de las ideas, en las ciencias o en las técnicas (esto, evidentemente, a condición de que los maestros sean formados en consecuencia).

De manera más general, el acceso al método científico pasa por el aprendizaje de la lógica elemental y por la adquisición de hábitos de pensamiento, de técnicas y de instrumentos cognitivos que son indispensables para conducir un razonamiento riguroso y reflexivo. La oposición entre las “letras” y las “ciencias”, que aún en la actualidad domina la organización de la en-



señanza y de las “mentalidades” de los maestros, de los alumnos y de sus padres, puede y debe ser superada por una enseñanza capaz de profesar a la vez la ciencia y la historia de las ciencias o la epistemología; de iniciar tanto al arte o a la literatura como a la reflexión estética o lógica sobre esos objetos; de enseñar no solamente la maestría de la lengua y de los discursos literario, filosófico y científico, sino también la maestría activa de las formas de proceder o de los procedimientos lógicos o retóricos que están involucrados.

Para eliminar la apariencia abstracta de estas consideraciones, sería suficiente mostrar, en el contexto de una enseñanza común, al profesor de matemáticas o de física y al profesor de lenguas o de filosofía, que la lectura de textos científicos, de notas técnicas o de discursos argumentativos exige la misma competencia general. Debería realizarse un esfuerzo similar para articular las formas de pensamiento propias de las ciencias de la naturaleza y de las ciencias del hombre, para inculcar la forma de pen-

samiento racional y crítico que enseñan todas las ciencias, considerando el enraizamiento histórico de todas las obras culturales, incluso las científicas o filosóficas, y hacen descubrir, comprender y respetar la diversidad, en el tiempo y en el espacio, de las civilizaciones, de los modos de vida y de las tradiciones culturales.

El Consejo Nacional de Programas de Enseñanza tendrá a su cargo la tarea de poner en práctica el conjunto de los principios anteriormente enunciados. Sus miembros deberán ser elegidos sólo en función de su competencia y actuar a título personal y no como representantes de corporaciones, instituciones o asociaciones.

El Consejo deberá trabajar permanentemente (lo que supone que sus miembros sean liberados de una parte de sus demás actividades) por periodos de cinco años, pero las modificaciones que intentará aportar eventualmente a los programas vigentes, no podrán aplicarse sino cada cinco años. Su competencia deberá extenderse a todos los órdenes y a todos los tipos de enseñanza. UF



LECTURA:

¿QUÉ SON LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA?*

PRESENTACIÓN

El autor realiza un análisis para determinar en primer lugar cómo definir qué es un contenido de enseñanza, para ello, hace un recorrido sobre lo que se ha dicho en torno a su evolución, la importancia que tienen los contenidos dentro de la currícula y su validez social.

La currícula está marcada por las condiciones de los movimientos sociales del siglo XIX y XX, de donde se destaca que el pensamiento pedagógico básico, sirvió de fundamento a la escolaridad moderna. Esto trajo como consecuencia cada vez más la diversificación del conocimiento profesional a partir de niveles y modalidades del sistema educativo.

Sobre este aspecto Sacristán lo expone como una pirámide en la que un nivel se apoya en el inmediato anterior siendo su base; ejemplo, la enseñanza primaria, secundaria y universitaria, o bien, la educación elemental, media y superior. Al mismo tiempo expone las dificultades que encierran cada uno de estos niveles, en donde se privilegia a unos descuidando a otros formando así una educación elitista en la educación y en el panorama del currículum.

Por otro lado, el autor expone que no existen fórmulas técnicas para determinar los contenidos de un currículum, sino que se plantea la utilización de lo que él llama deliberación o razonamiento práctico; ésta se basa en la apertura de las propuestas curriculares a través del papel activo del profesor y una actitud democrática en la elaboración de una comunicación entre los participantes.

* J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez. "¿Qué son los contenidos de la enseñanza?", en: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992, pp. 191-223.

Otros de los aportes que el autor plantea es lo referente a la cultura de la enseñanza obligatoria, para ello, realiza una serie de determinaciones sobre la importancia de la obligatoriedad de una currícula nacional, así como las peculiaridades que encierran los beneficios sociales al conformar una cultura común, dar respuesta al conflicto de las desigualdades sociales, desigualdades regionales, como consecuencia desigualdades educativas, cada una de éstas con sus propias especificidades. Esto mismo hace que existan al mismo tiempo según el autor dificultades que van desde los logros de los contenidos comunes, hasta la diversidad cultural, étnica, religiosa, etc.

Podemos concluir este capítulo con las consideraciones que hace el autor sobre las grandes contradicciones que existen en torno a la currícula común sus aciertos y desaciertos, tanto en lo general como en lo particular, la pertinencia de los contenidos y del conocimiento a través de saberes especializados y la clasificación en materias o asignaturas.

Este artículo puede ser analizado de manera separada de la estructura del libro o relacionado con el artículo los "Contenidos de la enseñanza. Principios para la reflexión", de Pierre Bourdieu.

¿QUÉ SON LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA?

Cómo se origina el contenido de la enseñanza

"Nuestros esquemas de lenguaje hacen que perdamos la perspectiva de que la condición de la escolaridad es una construcción social. Esa pérdida hace que parezca natural e inevitable. Parte de la 'inevitabilidad' es lo que hemos llegado a aceptar como discurso sobre la escolaridad: los niños son aprendices, la enseñanza consiste en motivarlos y el currículum se compone de materias como la ciencia o los estudios sociales. Utilizando el lenguaje de la escolaridad, olvidamos que aprendizaje, enseñanza y materias escolares tienen sus particulares historias. Son prácticas que no aparecen hasta muy tarde en el proceso de la revolución industrial para guiar las tareas de la moderna escolarización" (POPKEWITZ, 1987, pág. 2).



El problema de definir qué es contenido de la enseñanza y cómo llegar a decidirlo es uno de los aspectos más conflictivos de la historia del pensamiento educativo y de la práctica de enseñanza, condición que se refleja en muy diversos enfoques, perspectivas y opciones. El concepto mismo de contenidos del *currículum* es ya de por sí interpretable, como veremos; y lo es, sobre todo, porque responder a la pregunta de qué contenido debe ocupar el tiempo de la enseñanza supone clarificar qué función queremos que cumpla ésta, en relación con los individuos, con la cultura heredada, con la sociedad en la que estamos y con la que aspiramos lograr. Como ante esas funciones no existe una única perspectiva, en torno a la determinación de los contenidos de la enseñanza se puede apreciar una de las controversias más significativas de la historia de la escolarización y del pensamiento curricular.

CONTENIDOS BORROSOS EN LOS CURRÍCULA AMPLIADOS

La idea de POPKEWITZ que encabeza este capítulo es útil para entender el concepto de contenido de la enseñanza, como una construcción social y no darle un significado estático ni universal. La escolaridad y la enseñanza no han tenido siempre los mismos contenidos, ni cualquiera de ellos —el lenguaje, la ciencia o el conocimiento social— se ha entendido de la misma forma a través del tiempo. Lo que en un momento determinado se consideran contenidos legítimos del *currículum* o de la enseñanza refleja una cierta visión del alumno, de la cultura y de la función social de la educación, proyectándose en ellos no sólo la historia del pensamiento educativo sino la de la escolarización y las relaciones entre educación y sociedad. Por tanto, la reflexión sobre la justificación de los contenidos es para los profesores un motivo ejemplar para entender el papel que la escolaridad en general cumple en un momento determinado y, más específicamente, la función del nivel o especialidad escolar en la que trabajan. Lo

que se enseña, se sugiere o se obliga a aprender, expresa los valores y funciones que la escuela difunde en un contexto social e histórico concreto.

Por eso, la contestación a la pregunta de qué se considera relevante para ser enseñado no es sencilla, ni puede elaborarse únicamente desde posiciones pedagógicas, psicológicas o desde una determinada filosofía, puesto que la enseñanza no opera en el vacío. Es preciso plantearse todas las determinaciones que recaen sobre la escuela en general y especialmente sobre el *currículum*.

Antes de avanzar en la descripción de las más relevantes determinaciones del contenido, conviene hacer una precisión terminológica sobre lo que se entiende por tal, pues estamos ante un concepto didáctico con acepciones variables en la escolaridad. El término *contenidos* se nos presenta cargado de una significación más bien intelectualista y culturalista, propia de la tradición dominante de las instituciones escolares en las que se ha fraguado y utilizado. Al mencionarlo, pensamos en elementos de asignaturas, materias, informaciones diversas y cosas por el estilo. Por contenidos se han entendido los resúmenes de cultura académica que componían los programas escolares parcelados en materias o asignaturas diversas. Es, por otro lado, un concepto que refleja la perspectiva de los que deciden qué enseñar y de los que enseñan, por eso, cuando aludimos a los contenidos, nos solemos referir a lo que se pretende transmitir o que otros asimilen, lo que en la realidad es muy distinto a los contenidos reales implícitos en los resultados que el alumno obtiene.

¿Qué significado tiene hoy esta acepción, por ejemplo, aplicada a los contenidos de la educación del niño de 3-4 años o a la educación estética y física, por ejemplo? La ampliación de la escolaridad y el aumento de facetas educativas a atender por la escolarización en cualquier etapa, han llevado a que se utilice el término contenidos del *currículum* con una acepción muy amplia, englobando en ellos todas las finalidades que tiene la escolaridad en un nivel determinado y los diferentes aprendizajes que los



alumnos obtienen de la escolarización. Los contenidos comprenden todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación en una etapa de escolarización, en cualquier área o fuera de ellas, para lo que es preciso estimular comportamientos, adquirir valores, actitudes y habilidades de pensamiento, además de conocimientos. Por ello hay que referirse no sólo a informaciones que adquirir, sino también a los efectos que se derivan de determinadas actividades que es necesario practicar para conseguir aprendizajes tan variados como los mencionados. Con el matiz de que no todo lo que es real en la práctica es explícito, sino que hay contenidos tácitos u ocultos. Se podría utilizar la acepción inclusive del término "contenido" que propone BERNSTEIN (1988) como todo aquello que ocupa el tiempo escolar.

Esta ampliación del concepto de contenido de la enseñanza tiene un carácter difuso evidente, tal como señala BERNSTEIN, dado que con él expresamos metas cuyo significado es menos claro que el de "resumen de saber académico" al que se refería la acepción más primitiva. Las pretensiones educativas son muy amplias y más difusas, la seguridad de los procedimientos pedagógicos para lograrlas es menor, y los criterios para saber si se progresa adecuadamente hacia la meta prevista son mucho menos claros. Todo adquiere una especie de "invisibilidad", fruto de la complejidad misma de las funciones escolares. Existe un consenso sobre qué es el dominio de las operaciones matemáticas elementales, por ejemplo; pero ¿qué entendemos por sociabilidad, educación de la afectividad, desarrollo personal, comportamiento independiente, pensamiento crítico y cosas por el estilo?

Como ejemplo ilustrativo, basta un repaso a la legislación vigente que ordena el sistema educativo para ver cómo el lenguaje que trata del *currículum* escolar de las diferentes etapas educativas refleja esa tendencia hacia la ampliación "borrosa" de los contenidos. Estas declaraciones, aunque insinúan aprendizajes a conseguir dentro de áreas de conocimiento o

asignaturas y, en otros casos, aluden a aprendizajes transversales a fomentar en todas ellas. reflejan el desbordamiento del sentido tradicional de contenidos académicos en el *currículum* escolar.

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE):

Artículo 13.

"La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:

- a) Utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma.
- b) Comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera.
- c) Aplicar a situaciones de su vida cotidiana operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales.
- d) Adquirir las habilidades que permiten desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- e) Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana, y obrar de acuerdo con ellos.
- f) Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística.
- g) Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural y las posibilidades de acción en el mismo.
- h) Valorar la higiene y la salud de su propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente.
- i) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal".

Artículo 19.

"La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

- a) Comprender y expresar correctamente en lengua castellana y en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma textos y mensajes complejos, orales y escritos.
- b) Comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada.
- c) Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.
- d) Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetan-



- do el principio de la no discriminación entre las personas.
- e) Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales.
 - f) Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales y conocer las leyes básicas de la naturaleza.
 - g) Entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos, y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología.
 - h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.
 - i) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.
 - j) Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación.
 - k) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal”.

Al asumir que la escolaridad va más allá de la transmisión de conocimientos, la justificación del *currículum* no puede quedarse en criterios de representatividad de lo seleccionado respecto de la cultura académica, sino apoyarse, muy fundamentalmente, en otros de carácter social y moral, dado que lo que se busca con su implantación es un modelo de hombre y de ciudadano.

Esta peculiaridad de los contenidos de un *currículum* ampliado y borroso, que se configura como un proyecto de socialización general del individuo, es coherente con la transformación de la enseñanza misma como acción social. Ésta no sólo no produce cosas, objetos o artefactos del tipo que fuere, como si se tratara de realidades objetivas que se pueden manejar, apreciar, medir o evaluar con facilidad de manera incontestable. Ahora ya ni siquiera tiene que producir transmisión de contenidos tangibles. Como dice CONNELL (1985):

“La enseñanza es un trabajo sin un objeto. En el mejor de los casos sería un objeto tan intangible —la mente de los niños, o su capacidad de aprender— que no puede especificarse sino de una forma vaga y metafóricamente. Una gran parte de ese trabajo se realiza en las escuelas, día a día, pero no produce

cosas... Los resultados de la enseñanza, para utilizar el lenguaje de la investigación educativa, son notoriamente difíciles de medir. E incluso queda lugar para el debate de si la enseñanza tiene, siquiera, efecto alguno”.

Diversas razones explican la evolución y ampliación del término *contenidos*. Entre otras, las siguientes:

1) Por una ampliación de las funciones de socialización de la infancia y adolescencia que se adjudican a las instituciones escolares en las sociedades modernas. El *currículum*, como resumen del contenido de la socialización le da al clásico sentido de la cultura escolar un significado de tipo antropológico, donde cultura se interpreta como la forma de pensar, sentir, hacer, actuar y expresarse de un grupo social.

2) La escolarización desempeña funciones muy diversas, como consecuencia de sus peculiares relaciones con la sociedad en cada momento histórico y en cada sociedad concreta. De la enseñanza se espera que imparta cultura, que prepare para el mundo del trabajo, que forme buenos ciudadanos y cuide del bienestar del individuo y de su desarrollo personal. Son funciones muy diferentes de las que se derivan contenidos muy variados, y hasta contradictorios entre sí, que, en cualquier caso, desbordan el significado academicista de los contenidos. Se resaltan objetivos educativos que tienen que ver con efectos de aprendizaje no exclusivos de áreas o asignaturas determinadas relevantes para la formación del alumno, como es el caso de las habilidades intelectuales y manuales, cualidades personales y hábitos de trabajo, etc.

3) La explosión del conocimiento, el flujo de informaciones en nuestra cultura y las posibilidades técnicas de acceder a conocimientos fuera de las aulas, llevan a revisar qué se entiende por contenidos relevantes con posibilidades de permanencia temporal en las diferentes áreas del saber y de la cultura. La caducidad del contenido y la evolución de paradigmas en la generación de saberes lleva a tener que seleccionar elementos de esas áreas relativos a la estructura del saber, en los métodos de investigación, en las técnicas de trabajo para seguir



aprendiendo y en diferentes lenguajes. El contenido relevante de una materia lo componen los aspectos más estables de la misma y aquellas capacidades necesarias para seguir accediendo y renovar el conocimiento adquirido.

4) La misma dispersión del saber, como consecuencia del crecimiento de la información y de su diferenciación especializada, obliga a buscar elementos que sirvan para relacionar campos separados y poder así transmitir visiones globales del mundo que nos rodea. El contenido globalizador reclama atender a capacidades, nexos y conexiones entre campos especializados tanto o más que a lo que es específico de cada uno de ellos.

5) La idea de una educación permanente a lo largo de la vida y la pretensión de ligar el aprendizaje escolar al mundo en el que se está, lleva a valorar como contenidos a los hábitos de comportamiento que conviene fomentar en los alumnos con el fin de que tengan alguna proyección más allá de la escolaridad, como las técnicas de estudio y de búsqueda de información, el manejo responsable de la autonomía personal o los hábitos sociales de trabajar junto a otros.

6) Como queda dicho, la evolución hacia unos contenidos más borrosos no es una condición de la escuela sin relación alguna con otros cambios sociales. Esa pedagogía invisible, como la llamó BERNSTEIN (1983 y 1988), o psicológica (VARELA y ÁLVAREZ URÍA), no es neutral socialmente. Obedece al ascenso de nuevas clases medias y de nuevas profesiones, más centradas en las relaciones humanas, en la comunicabilidad a través de diversos lenguajes. Unas clases medias llamadas a cambiar de actividades laborales dentro de ocupaciones de servicios, por lo que resultarán decisivos para ellas aprendizajes formales y no contenidos precisos, así como una actitud lúdica ante la vida. Una pedagogía que no es neutral. En el fondo, defender el desarrollo de la personalidad de todos los alumnos o el bienestar del niño es una aspiración más acorde con la cultura procedente de las clases medias y más alejada de las clases populares.

Una dificultad en orden a organizar los contenidos difusos y ampliados del *currículum* y atribuir responsabilidades a los profesores reside en que esos nuevos significados del *contenido* no encuadran con facilidad en las áreas o asignaturas en las que tradicionalmente se distribuye el *currículum* y las consiguientes especialidades del profesorado, más allá de la enseñanza primaria y aun dentro de ésta. No olvidemos que la especialización de profesores definida en los puestos de trabajo separa horarios, métodos de enseñanza, materiales y evaluaciones. Las formas de clasificación de los contenidos a través de esas especializaciones se modifican con más lentitud que las funciones de la escolaridad y se suelen establecer según la acepción más clásica de lo que se entiende por contenido de la enseñanza. Distinción que lleva a que muchas de las finalidades del *currículum* queden como meras declaraciones de intenciones —retórica del *currículum* o expectativas— que después nadie desarrolla, o a que queden a merced de las prácticas propias del *currículum* oculto, cuyos efectos pueden tener significados muy contrarios a las pretensiones educativas. ¿Quién se ocupa y cómo de algunas de las finalidades resaltadas por la legislación que acabamos de citar? [Véase el apartado d) o el e) del artículo 13 citado, o bien el g), i) o j) del 19.]

Muchos contenidos no estrictamente académicos no corresponden a ninguna especialidad curricular o asignatura, mientras que otros están relacionados con todas. En muchos casos se refieren a procesos educativos ligados a la enseñanza de conocimientos a asimilar (la cultura como *producto*). En otros exigen fomentar actitudes, hábitos de comportamiento y habilidades que sólo se consiguen después de experiencias continuadas, que dependen estrechamente del tipo de procesos de aprendizaje que se desarrollan y de las condiciones en que éstos ocurren (referencia a la cultura como *proceso*). Los contenidos del *currículum* se caracterizan, pues, como un proceso social y pedagógico, donde la cultura académica de tipo intelectual es sólo una parte, cobrando una especial relevancia el me-



dio escolar global. La experiencia de aprendizaje en sí se conviene en contenido curricular. De ahí la importancia de sensibilizar al profesorado sobre las condiciones de esa experiencia, sobre la trascendencia de planificar las condiciones ambientales, seleccionar y facilitar actividades que permitan procesos ricos de aprendizaje.

Nos enfrentamos a una de las contradicciones más evidentes de la escolaridad moderna: la retórica sigue preconizando grandes finalidades, un modelo de educación integral para los alumnos, pero la práctica se reduce básicamente a la propagación de los conocimientos fácilmente ubicables en las esferas del saber asentadas por la tradición, al tiempo que en la evaluación se busca la comprobación de objetivos muy elementales; todo ello bajo la responsabilidad de profesores entrenados, en el mejor de los casos, para impartir las disciplinas y menos las finalidades no ligadas a la transmisión del conocimiento. Las organizaciones educativas no responden a todas esas nuevas necesidades, ni el puesto de trabajo de los profesores se regula para satisfacerlas, ni la formación o selección de éstos las atiende adecuadamente.

Al no cumplirse esas condiciones, la aceptación tradicional de contenidos se mantiene con fuerza en el sistema educativo pues, en tanto que forman parte de una pedagogía más visible y menos borrosa, ayudan a disponer de significados más tangibles, a regular mejor la práctica, a organizar el trabajo a lo largo de la escolaridad, a especializar al profesorado, a seleccionarlo, a constatar algún rendimiento tangible que dé clara idea de si se progresa o no.

La incidencia real de las pretensiones de lograr una educación menos academicista ha sido más decisiva en la evolución de los métodos pedagógicos que en los contenidos de la enseñanza. Su influencia ha llegado en ocasiones a reflejarse en movimientos pendulares que han minusvalorado la asimilación cultural en las aulas, en aras del cultivo de la personalidad del alumno y de los procesos de aprendizaje; como si estas finalidades estuviesen al margen o por encima de la cultura y perfeccionaran el intelecto humano y la personalidad en general del

alumno en el vacío cultural. Obviamente, sin cultura no hay funcionamiento intelectual posible ni desarrollo de la personalidad, por lo que tales movimientos pendulares acaban por caer también en el vacío.

¿CUÁNDO UN CONTENIDO ES “VALIOSO” Y “APROPIADO”? CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LOS CURRÍCULA

“... cualquier materia puede ser enseñada efectivamente en alguna forma honradamente intelectual a cualquier niño en cualquier fase de su desarrollo. Es una hipótesis atrevida, y además esencial, al pensar acerca de la naturaleza de un plan de estudios. No hay pruebas que la contradigan, y se han acumulado considerables pruebas en su apoyo” (BRUNER, 1972).

Esta cita de uno de los escasos psicólogos que han influido en la innovación curricular pone de relieve que no son criterios “científicos” o técnicos los que juegan a la hora de determinar cuándo un contenido ha de ser recogido por los currícula. No está escrito en la naturaleza humana ni se deriva de su desarrollo qué aspectos han de cultivarse o qué competencias desarrollarán los hombres. La opción depende de otros criterios. Una vez tomada la elección de que hay que enseñar estudios sociales o lenguaje habrá que amoldarla pedagógicamente al alumno, dosificarla, ordenar sus dificultades y justificarla desde el punto de vista psicológico. Si esto es cierto hablando de materias o asignaturas, más lo será cuando entramos en esos otros contenidos borrosos a los que hemos aludido. Un contenido pasa a ser valioso y legítimo cuando goza del aval social de quienes tienen poder para determinar su validez. Por eso la fuente del *currículum* es la cultura que emana de una sociedad. Su selección debe hacerse en función de criterios psicopedagógicos, pero antes es preciso considerar a qué idea de individuo y de sociedad sirven.

Las consideraciones sociales, con muy distinta finalidad, han estado siempre presentes en el nacimiento y desarrollo de la teoría curricular



(SMITH, 1950). Desde sus orígenes (BOBBITT, 1924 y CHARTERS, 1924) se entendió que la primera pregunta que hay que plantearse cuando se quiere hacer un *currículum* es la de cómo responder a las necesidades sociales. Estos autores partían de la interrogación: ¿qué tareas y necesidades dominantes tiene la sociedad?, ¿qué hacen los ciudadanos en el desempeño de sus papeles sociales? Miremos lo que los hombres hacen en la vida real y sabremos cuál ha de ser el contenido de la escolaridad. Más tarde, TYLER (1973), de quien parte el modelo que ha predominado para confeccionar y diseñar un *currículum*, establecía con claridad que la “filosofía educativa y social” adoptada por la escuela constituye el primer tamiz en la selección de metas educativas. Recomendó que esa filosofía no sólo explicitase componentes humanísticos, formas de ver la vida y la sociedad, sino que tuviera en cuenta también los valores materiales y el éxito en la vida social.

El *currículum* como selección de cultura sirve a una sociedad o a una visión de cómo ha de ser ésta y se determina a través de un proceso social en el que juegan condicionamientos económicos, políticos, presiones de grupos de especialistas y algunas ideas sobre el valor de dicha selección para el desarrollo individual y del colectivo humano. Sin duda, los contenidos no son, pues, políticamente indiferentes. (Puede verse: APPLE, 1986 y 1987; BOURDIEU y PASSERON, 1977; BOWLES y GINTIS, 1981; YOUNG, 1971, entre otros.) La selección considerada como apropiada depende de las fuerzas dominantes en cada momento y de los valores que históricamente han ido perfilando lo que se cree que es valioso para ser enseñado o transmitido, así como aquellos valores en los que se pretende introducir a los alumnos. Los contenidos, como toda realidad educativa tal como la conocemos en sus instituciones, en las prácticas pedagógicas, no han sido creados decisivamente por el pensamiento educativo sino que son fruto de una historia. Las prácticas —la de seleccionar contenidos es una— se regulan por reglas, escritas o no, que expresan procedimientos de actuación, expectativas e intereses que no

son necesariamente explícitos, como afirma CHERRYHOLMES (1988). Para conocer qué hay detrás de cualquiera de las prácticas es preciso explicitar las ideas, intereses, valores y mecanismos de decisión que la determinan. Si el conocimiento científico o el relativo a las humanidades y ciencias sociales no es independiente de aquellos que lo elaboran ni de las circunstancias en las que lo desarrollan, la selección de los contenidos de la enseñanza dentro de esos campos sólo podrá entenderse dentro del sistema de influencias y de mecanismos de decisión que hacen que se consideren importantes y valiosos unos y no otros.

La dependencia del *currículum* respecto de la sociedad a la que dice servir o a la que inconscientemente sirve es más obvia aún en los sistemas escolares modernos, que tan estrecha relación mantienen con la estructura laboral.

Resaltaremos algunos argumentos para apoyar el carácter social del proceso de selección de contenidos.

1) La *relatividad histórica*. En cada momento y lugar se ha entendido de forma distinta qué era lo valioso para ser transmitido. Cada sociedad, a través de los mecanismos de que dispone para proponer o imponer, ha seleccionado un tipo de conocimiento como digno de ser propagado en las escuelas, ha menospreciado la importancia de otros contenidos y ha llegado, incluso, a impedir el acceso a algunos a los que no se considera dignos o apropiados para entrar en el *currículum*. La evolución de los valores sociales, el cambio de prioridades entre ciertos objetivos de la educación, la aparición de nuevas exigencias en la economía, en la cultura, etc., llevan a que se valoren más unos conocimientos que otros, se dé más valor a ciertas habilidades en los alumnos, se estimule el desarrollo de unos aspectos del individuo sobre otros. ¿Por qué es hoy un componente del *currículum* de la educación básica la preocupación ecológica, o por qué se aspira a dominar más ciertos idiomas extranjeros que otros? Obviamente por la conciencia social que en este momento resalta el deterioro del medio ambiente. en el primer caso, o por la presión por participar



en el mundo económico, de servicios y en la creación del conocimiento en el caso de los idiomas. El predominio de la ciencia sobre las humanidades, el declive de las lenguas clásicas, el auge de los idiomas modernos dominantes en la economía y en la comunicación entre los pueblos, la entrada de la informática, una cierta relativización de la importancia de la retención de información a favor del dominio de los medios para saber encontrarla y enjuiciarla, la valoración creciente del cuidado del cuerpo, etc., son algunas tendencias que reflejan cambios sociales convertidos después en exigencias para la escolaridad.

2) La selección de contenidos del *currículum* favorece a unos más que a otros. El conocimiento escolar filtrado en los *currícula* tiene muy distinto valor para los alumnos según cuál sea su procedencia social y según qué posibilidades tienen de permanecer en el sistema educativo. El contenido seleccionado como dominante no es indiferente a las divisiones sociales entre grupos humanos: mujer-varón, niño rural-niño urbano, alumno de clase baja-media o alta, grupos étnicos minoritarios y mayoritarios, candidatos a obreros agrícolas o manuales frente a profesiones de "cuello blanco", etc. El *currículum* regula no sólo los contenidos que se imparten, sino que los distribuye socialmente. Pondremos algunos ejemplos. La enseñanza de idiomas modernos se suele relegar más hacia el final de la enseñanza primaria, lo que es una conquista reciente, y sobre todo hasta la secundaria. ¿Acaso se debe la decisión a un principio técnico-pedagógico, al ser ésas las edades más propicias para aprenderlos? La experiencia y la investigación dicen exactamente lo contrario. La decisión de dar ese tipo de cultura cuando está avanzada la escolaridad se basa en el hecho de que, originariamente, iba destinada a la clase media-alta, que es la que ha necesitado ese tipo de formación. Es una decisión, pues, política. ¿Es casual que el *currículum* de la enseñanza secundaria se haya centrado en contenidos de índole intelectual y la formación profesional en los de tipo manual, sin que esa separación tenga relación con los grupos sociales que acuden a

cada una de esas dos modalidades de educación? Creemos que no lo es.

3) No todos tienen el mismo poder decisorio. El procedimiento mismo de seleccionar los contenidos que forman los *currícula* es un proceso político que socialmente no es indiferente, porque en él se ponen de manifiesto desiguales cotas de poder en la toma de decisiones. ¿Qué grupos, intereses y especialistas imponen prioritariamente sus puntos de vista en el proceso de determinación de los contenidos curriculares considerados como más relevantes? Los procesos de decisión en la confección y renovación de *currícula* no están abiertos por igual a todas las partes implicadas ni a todos los ciudadanos. Los poderes públicos, los especialistas, empresarios, padres, alumnos, profesores y los que confeccionan materiales didácticos tienen muy desigual capacidad de incidir en esas decisiones.

Las autoridades democráticamente elegidas actúan por delegación de poderes en la democracia representativa, pero esto no significa que inevitablemente trabajen por igual para todos los gobernados, ni que a todos les sea fácil controlar sus políticas. Aunque esté regulada, incluso, la participación de colectivos diversos no significa que sea real su poder de incidencia. ¿Qué puede hacer un alumno frente a la opinión de sus profesores, unos padres de baja cultura ante el claustro de un centro, o ante la propuesta de discusión de un *currículum* complicado? ¿Qué harán los profesores, no siempre conocedores de aquello que después tienen que enseñar, frente a los administradores legitimados por los expertos? Obviamente, los profesores predominarán sobre los alumnos o sus padres; los fabricantes de medios didácticos frente a casi todos los grupos citados; la administración educativa respaldada por la política dominante más que ningún otro de esos elementos; los grupos empresariales más que los sindicatos o asociaciones de profesores; los profesionales de un conocimiento prestigiado socialmente frente a otro que lo esté menos. El proceso de decisión de contenidos descubre que los *currícula* son opciones tomadas por quien puede hacerlo den-



tro de un determinado equilibrio de fuerzas sociales.

Currículum y sociedad. Una influencia recíproca

Si bien es cierto que la escolaridad, el *currículum*, los profesores y los materiales didácticos tenderán a reproducir la cultura hegemónica y favorecer más a unos que a otros, también es cierto que esa función se puede aceptar con pasividad o aprovechar espacios relativos de autonomía, que siempre quedan, para ejercer la *contrahegemonía*, como señala APPLE (1986). Esta posición debe reflejarse en los contenidos seleccionados, pero sobre todo en la forma de abordarlos en la enseñanza. Existe una alternativa a esa posición que EGGLESTON (1980) llama *recibida*, para la cual el contenido es algo dado no negociable, no consensuado, lo mismo que su clasificación tradicional en las clásicas asignaturas, como componentes de un orden dado no discutible. La alternativa es una perspectiva *reflexiva* que entiende que el conocimiento admitido en el *currículum* como legítimo tiene que ser el resultado de un consenso revisable y criticable, resultado de una deliberación democrática constante.

Parecida posición adopta SARUP (1990) cuando distingue la perspectiva crítica de la tradicional:

“La finalidad del *currículum* crítico es el reverso de la del *currículum* tradicional; este último tiende a ‘naturalizar’ los acontecimientos; aquél intenta obligar al alumno a que cuestione las actitudes y comportamientos que considera ‘naturales’. El *currículum* crítico ofrece una visión de la realidad como un proceso cambiante y discontinuo cuyos agentes son los seres humanos, los cuales, por tanto, están en condiciones de llevar a cabo su transformación. La función del *currículum* no es ‘reflejar’ una realidad fija, sino reflexionar sobre la realidad social; es demostrar que el conocimiento y los hechos sociales son productos históricos y, en consecuencia, que pudieron haber sido diferentes (y que pueden serlo aún)”.

Esta distinción —reproducción o tradición frente a reconstrucción, crítica y reflexión— implica, básica-

mente, una actitud epistemológica y social ante cualquier clase de contenido, pero muy fundamentalmente ante los temas que son conflictivos.

La importancia y necesidad de la perspectiva reflexiva o crítica se apoya en varios argumentos: a) la importancia de descubrir los supuestos y valores implícitos en los conocimientos heredados, b) la necesidad de un cierto relativismo cultural que dé cabida a las subculturas de todos los grupos que componen la sociedad y a los conflictos entre ellos y sus intereses, c) la búsqueda de una sociedad abierta que tiene que ampliar sus horizontes y democratizar sus estructuras, d) la historia de la evolución del conocimiento que avalan la evidencia de la construcción-reconstrucción del conocimiento y la alteración de los paradigmas con los que se crean y revisan KUNH (1975). Si el conocimiento cambia con lentitud y en ocasiones radicalmente, los *currícula* no pueden ser dogmas. Si el conocimiento se construye y se revisa, la educación o el *currículum* que lo presentase como indiscutible sería un contrasentido.

LAS DETERMINACIONES MÁS CERCANAS DE LOS CONTENIDOS DEL *CURRÍCULUM*

A la determinación social, política y económica de los contenidos se le añaden otras más inmediatas, a través de las que actúan esas fuerzas, aparentemente más alejadas de las prácticas escolares. POPKEWITZ (1987) agrupa los condicionamientos de los contenidos en las siguientes categorías: a) los *currícula* actuales están marcados por una serie de ideas provenientes de los movimientos sociales de los siglos XIX y XX; b) la incidencia del profesionalismo, que ha convertido en profesiones lo que eran actividades y contactos menos formalizados entre los seres humanos; c) la fuerza de imposición “hacia abajo” que tiene la universidad; d) la intervención de la psicología en el diseño del *currículum*. Estos factores, junto a otros que actúan *contrahegemonicamente*, *contrarrestando* y *modificando* de algún modo esas influencias, condicionan el relleno material del *currículum*. Desarrollaremos algo más este esquema.



A) *Ideas sociales que pasan al pensamiento educativo aunque menos a la práctica*

El pensamiento pedagógico básico que sirve de fundamento a la escolaridad moderna se fragua fundamentalmente en los movimientos sociales de este siglo y parte del XIX: está muy directamente relacionado con las transformaciones sociales que se dan en esos momentos, recogiendo cierto legado de las revoluciones burguesas del siglo XVIII y de la Ilustración, que rescataban el valor de los individuos, la fuerza de su iniciativa frente a las estructuras opresoras, la liberación de las fuerzas del desarrollo personal cuando se resquebrajan esas coerciones, la fe en la fuerza de la razón como fuente creadora frente a la tradición asimilada acríticamente, así como la atención a las necesidades de su desarrollo. Son ideas coherentes con el predominio del liberalismo económico para el que la iniciativa privada, expresión de la capacidad creadora de los individuos, cumple un papel fundamental. Individuo, cultivo de su razón, el valor de su iniciativa y originalidad, están en la base de las ideas pedagógicas (no necesariamente en las prácticas) que han configurado el pensamiento educativo “progresista” de este siglo. El *currículum* es el alimento de esa razón y del desarrollo individual.

A esta orientación política y filosófica general se le añade el desarrollo que ha tenido la psicología evolutiva en este siglo, dando fundamento a la idea de que el alumno tiene una especificidad como individuo en proceso de desarrollo de sus capacidades. El movimiento de la *Escuela Nueva* en Europa y del *Movimiento Progresivo* en los EE UU son expresiones de la mentalidad liberal moderna que contribuyó a moldear el pensamiento pedagógico más reciente. La educación “centrada en el niño”, la pretensión de crear climas favorables a la auto-expresión, el aprender en libertad, la enseñanza basada en los intereses del alumno, la adecuación de lo que se transmite a sus capacidades, el fomento de los métodos activos en la enseñanza para favorecer la experiencia personal de aprendizaje y la consiguiente rela-

tivización de los contenidos de las disciplinas heredadas, junto a la necesidad de su reorganización al presentarlos a los alumnos, son principios que han orientado la educación moderna y que continúan siendo fuente de sugerencias para una práctica que dista de realizarlos satisfactoriamente. El niño se convertía así en la fuente de revisión de los *currícula* (TANNER y TANNER, 1990). Fueron y son ideas que se proyectaban más sobre la educación infantil y primaria, aunque sus derivaciones han alcanzado al pensamiento didáctico en general.

A estas orientaciones se le irían añadiendo otras que las apoyaban y matizaban: la idea de que el conocimiento experimenta un proceso de construcción-reconstrucción histórico relativizado el énfasis tradicional en el contenido heredado y acabado. La perspectiva reflexiva o crítica sobre el *currículum* que hemos comentado, como orientación progresista en las relaciones *currículum-sociedad*, llamada también *reconstruccionismo*, ha contribuido a afianzar este legado coherente de pensamiento. Todas ellas son ideas que fundamentan el valor de los procesos intelectuales en el aprendizaje, la importancia de atender a las capacidades que se pueden desarrollar con los contenidos. Éstos —aunque tengan el valor de expresar la racionalidad y sabiduría acumuladas por los grupos humanos— por sí mismos no tienen poder educativo si no se les contempla desde esta óptica pedagógica. Su legitimidad en la enseñanza se justifica en tanto sean susceptibles de servir al desarrollo de los individuos.

Son ideas que han creado en a veces contradicciones, pues en aras de la razón se puede buscar una educación intelectualista en saberes esenciales no discutibles y, queriendo servir a los individuos se puede pretender una educación de contenidos y métodos más cercanos a las condiciones de la infancia, no siempre acordes con las determinaciones del racionalismo. Tampoco han faltado las exageraciones en su aplicación. Así, por ejemplo, la idea de activismo vacío de contenidos culturales, el valor concedido a la construcción mental de los aprendices, resaltando el valor de procesos for-



males de aprendizaje desligados también de contenidos, junto a la negación de la cultura que llenó los *currícula* dominantes, desde la perspectiva no reflexiva, han llevado al exceso de negar el valor de lo que se considera cultura elaborada. Ya DURKHEIM (1982) advertía que:

“... no se ejerce la reflexión en el vacío, sino interesándola en objetos determinados. La única manera de formar el pensamiento es ofrecerle cosas particulares para pensar, es enseñarle a aprehenderlas, es presentárselas por el lado conveniente para que pueda captarlas, es mostrarle lo que se debe hacer para tener ideas claras y exactas. Cuando digo, pues, que hay que cultivar las facultades de la reflexión, no quiero decir en absoluto que hay que someterlas a una cultura formal, que resultaría vana; lo que hay que hacer es encontrar esas realidades sobre las que la mente debe ejercitarse; porque sobre esas realidades debe formarse. La cultura intelectual no puede tener otro objeto que hacer contraer al pensamiento un cierto número de hábitos, de actitudes que le permitan hacerse una representación adecuada de las categorías más importantes de las cosas. Estos hábitos están necesariamente en función de las cosas con las que se relacionan”.

Este pensamiento se refería a la enseñanza secundaria, pero podría extenderse como principio general a cualquier tipo de educación. Al lado de esas contribuciones al pensamiento educativo moderno, otras perspectivas de carácter decididamente social han contrapuesto preocupaciones de tipo menos individualista y técnico pedagógico. Los movimientos revolucionarios, así como las resistencias obreras y sociales que lucharon contra los excesos del liberalismo económico y su expresión en la industrialización moderna, resaltaron el valor de la igualdad de oportunidades y la fuerte determinación que imponen las estructuras externas a los individuos condicionando los efectos de la escolaridad según la procedencia social del alumno. El principio de la educación para todos fue la expresión de la creencia en el valor universal y democratizador de la cultura como oportunidad de desarrollo, pero también como superadora de las desigualdades.

La escolarización universal sería una expresión de las transformaciones de la sociedad in-

dustrial, de la necesidad de formar y disciplinar la mano de obra y de la fe en el poder de la cultura escolar. Las conquistas sociales y económicas más recientes liberaron en esas sociedades a la infancia de la carga y explotación del trabajo adulto, dibujando esa etapa de la vida como un espacio con posibilidades reales de atención educativa, como ámbito preservado para su preparación, por medio de la educación. Un espacio que no quedaría indemne a los valores y a las fuerzas sociales externas dominantes que ahora tendrían que imponerse en ese momento de maduración a través de la influencia simbólica de la educación escolarizada, gracias al *currículum* y a las prácticas educativas a que éste da lugar. Sus contenidos dan acceso a una cierta cultura, pero también servirán a la socialización del ciudadano.

En las democracias occidentales modernas, la escolaridad y sus contenidos debían esa funcionalidad socializadora al entenderse que *currículum* y prácticas escolares tenían que ser formadores del ciudadano en valores sociales coherentes con ese sistema de organizar la convivencia. La escuela debería organizarse como una sociedad embrionaria. Los cambios sociales llevados a cabo por ciudadanos cultos, “adecuadamente” socializados, no podrían provocar desórdenes. La conexión entre el ciudadano ilustrado, el cambio social y la escuela quedaba así establecida en el pensamiento educativo. La obra que mejor refleja esta posición es la de DEWEY (1967): *Democracia y educación*, publicada en 1916. La independencia de los individuos, el saber tomar decisiones colectivas, la aceptación del punto de vista diferente al propio, el respeto a la voluntad de la mayoría, exigen unas destrezas sociales que han de cultivarse en una atmósfera escolar adecuada.

Impartir un *currículum* común para todos, superar las discriminaciones producidas por la separación dentro del sistema escolar de especialidades curriculares diversificadas socialmente, compensar las deficiencias de origen de los alumnos para enfrentarse a los contenidos curriculares, diversificar las exigencias escolares para que las capacidades de todos tengan



acogida en la escolaridad, suprimir la competencia entre los alumnos, desarrollar los valores de la solidaridad a través del conocimiento y de las prácticas pedagógicas, tratar los conflictos sociales estimulando la tolerancia ante las distintas visiones, son, entre otras, ideas procedentes de las preocupaciones sociales que se sumarán al discurso pedagógico y *curricular*, afectando a la selección de contenidos y a las formas de desarrollarlos en la enseñanza.

B) Conocimientos, base de profesiones

Todos los principios que constituyen el apartado anterior han calado mucho más en el pensamiento y en la retórica que en las prácticas educativas. Las fuertes determinaciones sobre los sistemas escolares modernos han impuesto otra lógica que compite con aquellas ideas de renovación educativa. Al quedar conectada la escolaridad al sistema de ocupaciones en la vida laboral, bien porque prepare en competencias generales o porque el sistema escolar expida títulos directamente ligados al ejercicio de profesiones, los *currícula* experimentan las presiones del mundo laboral y las de los consumidores de la educación para que la enseñanza tenga un carácter propedéutico.

En las sociedades con los sistemas de producción complejos y diferenciados, las actividades laborales también se diversifican y se ligan a conocimientos cada vez más especializados. El mundo de la producción genera infinidad de categorías laborales y especialidades configuradas como "profesiones" que se delimitan, afianzan y legitiman en buena medida con la fundamentación que se supone les presta un cierto tipo de conocimiento al que se da el valor de ser preparatorio de las mismas.

Es evidente la tendencia en el actual orden social a que cada vez sean más las ocupaciones que se profesionalizan y se ejercitan, como afirma POPKEWITZ (1987), legitimándose más por el dominio de competencias ligadas a la posesión de los conocimientos previos que se consideran básicos para tales actividades, que por la

competencia mostrada en el ejercicio de la actividad profesional. Esta condición social tiene importantes repercusiones para la educación, a la que, entre otros fines, se le reclama relacionarse con la sociedad, preparar a los individuos para la vida adulta, etc. Afirma el autor citado que:

"Un elemento esencial de la transformación de la escuela fue la profesionalización del conocimiento social. Partes crecientes de la vida pública y de la privada tienden a ser definidas por patrones del discurso desarrollado por la producción tecnológica y las organizaciones burocráticas".

La misma ordenación del *currículum* por parte del Estado es una forma de intervenir en la diferenciación laboral-profesional, separando por especialidades y jerarquizando ocupaciones (KEMMIS, 1989).

Dicha tendencia es desigualmente evidente en las distintas esferas de actividad laboral. La relación entre conocimiento y desempeño de la profesión es muy distinta en las actividades manuales, en los servicios o en el caso de técnicos especializados, por ejemplo. Mientras que para algunas de las ocupaciones se pueden precisar qué bases de conocimiento se ligan directamente a su ejercicio, en otras esos lazos son muy difusos. La medicina es un caso de fuerte profesionalización en torno a conocimientos especializados de alto nivel de elaboración; en el profesor la relación se da en un grado mucho más débil. Si bien el binomio conocimientos fundamentantes-destrezas prácticas actúa en proporciones distintas en la preparación y ejercicio de cada profesión, hemos entrado en la era de los "expertos" para actividades cada vez más numerosas. El esquema *conocimiento fundamentante previo base de la práctica adecuada*, presente en toda la producción tecnologizada se traslada a infinidad de actividades de servicios que no son estrictamente científico-técnicas.

En ese segmento de las profesiones menos especializadas, para las que el conocimiento básico ya no es preciso, el debate se plantea en otros términos. La formación profesional menos exigente en aspectos académicos reclama la



conveniencia de realizarla en el puesto de trabajo o ligada estrechamente a él. Algo que desde el punto de vista profesional es igualmente válido para profesiones "altas" de prestigio, pero en éstas no se renunciará a la legitimación que suponen los títulos académicos.

La idea de ampliar la formación básica común, por ejemplo, retrasando el comienzo de la formación especializada no es fruto de una política asentada solamente en los principios humanistas e ilustrados de dar más formación a todos, sino que, muy fundamentalmente, es la consecuencia de la evolución de un mercado laboral que necesita menos mano de obra no especializada, que retrasa la entrada en el mundo del trabajo por la misma razón y que reclama una *educación básica* cada vez más sólida para afrontar procesos más complejos y cambiantes, en los que el "saber profesional útil" es una preparación en competencias intelectuales genéricas, que antes sólo eran precisas para empleos más altos. El valor de la *formación general* se recupera de esta forma no ya por la necesidad de propiciar una visión coherente del mundo o por facilitar un desarrollo más integral de los seres humanos, razones que siguen teniendo su validez, sino por su valor polivalente en la preparación para el mundo del trabajo. Así, el discurso educativo moderno se preocupa mucho menos por la función cultural y democratizadora de las escuelas que por ligarlas a los intereses profesionales y productivos (GIROUX).

El *currículum* bajo el código *racional*, tal como lo llama LUNDGREN (1983), que domina la escolarización moderna, en el que las ciencias positivas abundan más que las humanidades, el estudio de las cosas más que el de los hombres, no puede ser entendido sin esta perspectiva, que no sólo afecta a estudios específicamente dirigidos a profesiones de carácter más manual —la llamada formación profesional—, sino también a los niveles educativos básicos de los que emerge la gran masa de trabajadores no cualificados y que son la base de especialidades posteriores. La universidad no es ajena a esta tendencia hacia la profesionalización. Ese código no sólo será argumento utilizado por los políticos,

planificadores y generadores de empleo cuando emprenden o piden reformas educativas, sino que pasará a ser ideología pedagógica de los profesores y un valor asumido por los consumidores de la educación que esperan de ésta utilidades materiales tangibles. Aprender y saber tendrá sentido sólo si prepara para algo. Es lo que en ciertos ámbitos se conoce como la presión "vocacional" en la escolaridad y en el *currículum*. En momentos de inseguridad y crisis económica, la promesa de mejores posibilidades de empleo y de movilidad social no puede pasar inadvertida para los que acceden a un mercado laboral escaso e inseguro.

Mucho tiene que ver con estas tendencias el reciente movimiento neoconservador que vela por eficacia en las escuelas al servicio de los intereses de la producción (APPLE). La crítica a la escuela, a sus prácticas y al conocimiento que imparte se hace desde el punto de vista de los intereses de la producción. La llamada "vuelta a lo básico" (*back to basic*) que preconiza ese discurso conservador supone concentrarse en los aprendizajes más inmediatamente rentables, la crítica a cualquier otra "distracción cultural" en el *currículum*, retirar el apoyo a la optatividad del alumno, olvidarse de objetivos poco utilitaristas, regresión a los métodos eficientistas, énfasis en un control más rígido del *currículum* para que no se salga del camino previsto, aunque no se exprese siempre centralizando las decisiones curriculares, sino por otros procedimientos indirectos: regulaciones técnicas, evaluaciones externas, etc.

Efectos menos evidentes del utilitarismo del conocimiento

Este debate penetra no sólo en la orientación, selección y ponderación de los contenidos, así como en una depuración de métodos pedagógicos al servicio de lo que se ve como más útil, sino que difunde o refuerza otros mensajes ideológicos encubiertos. Así como diferentes profesiones tienen *status* desiguales, también lo tendrán los tipos de conocimiento en los que se apoyan, lo que a su vez se relaciona con que son



diferentes los grupos sociales que acceden a esos conocimientos y a los correspondientes puestos de trabajo. El conocimiento de prestigio es el que se relaciona con actividades profesionales también prestigiosas y rentables para proporcionar buena situación económica a quienes las desempeñan. Conocimiento que, al ligarse tan directamente con el desarrollo económico, recibe más recursos para la investigación. A profesiones en alza corresponde el auge de un tipo de conocimiento; la tendencia inversa no es menos cierta.

Por otro lado, la fe en el poder liberador material de ciertos conocimientos los hace que sean más demandados y menos discutibles. La misma racionalidad bajo la que se estructuran, los métodos de investigación que se utilizan en ellos, cobrarán más valor ante otras perspectivas epistemológicas. Sin duda, lo que más comúnmente se entiende por científico y serio es el modelo de cientificidad de los conocimientos dominantes social y profesionalmente. La jerarquización en el prestigio de los profesores que imparten unas áreas u otras de conocimiento es otra consecuencia, así como la desigual representación horaria que tienen diferentes componentes curriculares.

La opcionalidad entre contenidos, cuando ésta es posible, quedará impregnada de esa jerarquización social. Los mismos colectivos de estudiantes se diferenciarán por las opciones de conocimiento a las que acuden. No es casual que ciertos estudios de menor "nivel" de prestigio sean más concurridos por las mujeres, por ejemplo.

La elaboración intelectual sobre la educación, el pensamiento educativo y la investigación quedará marcada por esa ideología utilitarista. La inclinación profesionalizadora del *currículum* lleva a una fuerte dependencia de todo el aparato escolar respecto del sistema productivo que alcanza a las legitimaciones intelectuales de esta tendencia, en contradicción, a veces, con las funciones exaltadas por el discurso humanista, social e ilustrado sobre el valor de la escolarización. Capítulos tradicionalmente importantes en la historia del pensamiento peda-

gógico como la formación intelectual, el significado de la educación general de los ciudadanos frente a la especialización, la educación ligada a las necesidades de los individuos, el valor emancipador de la cultura, etc., ceden lugar al discurso y preocupaciones pragmáticas o, simplemente, quedan relegados al papel de retórica que encubre la realidad. No es casual que el discurso progresista en educación se encuentre en recesión.

Todo lo que hemos citado en los apartados anteriores (A y B), clarifica el principio de que el *currículum* tiene como fuente primordial a la sociedad en la que cobra forma. En el *currículum* se refleja un proyecto de sociedad: de ésta procede el contenido que se considera importante, porque de ella emana toda la cultura; sociales son los valores que sirven para seleccionar los contenidos de la enseñanza considerados idóneos; en las actividades sociales se encuentra una de las fuentes primordiales de determinación de las profesiones. El análisis de la cultura que merece la pena conservar como referente del grupo (punto de vista *retrospectivo*), la respuesta a las necesidades del momento presente (perspectiva *presente*) y a qué modelo de sociedad nos queremos dirigir (perspectiva de *futuro*) son los tres frentes capitales de la discusión curricular.

C) La determinación recíproca de los niveles escolares

El lenguaje utilizado habitualmente dificulta en ocasiones entender la génesis de los significados de los conceptos que empleamos. Hablamos de educación y de sistema educativo por ejemplo, presumiendo, implícitamente, una cierta universalidad de esos términos, sin percatarnos de que engloban acepciones diversas. El sistema educativo es complejo y en él se reagrupan tipos de educación con funciones diferentes, hasta contrapuestas en ciertos casos, con distintas trayectorias históricas que han dejado su impronta en las ideas, actitudes y hábitos pedagógicos prácticos que se desarrollan en cada tipo



de enseñanza. El sistema educativo es el resultado de la confluencia de la evolución histórica de subsistemas separados a los que acudían clientes socialmente diversificados y por motivos bien distintos en unos y otros casos.

Un ejemplo evidente de esto es el de los niveles y modalidades del sistema educativo. Éste aparenta ahora componerse como una pirámide ordenada en la que un nivel se apoya en el inmediatamente anterior y es la base del siguiente; el ascenso de los alumnos por esos peldaños aparenta ser un camino de progreso natural y ordenado en el que todos pueden avanzar. Hablamos de enseñanza primaria, secundaria y universitaria, o de educación elemental, media y superior, con un cierto sentido implícito de graduación y enlace entre ellas. Un orden que parece corresponderse, por lo mismo, con la continuidad cultural entre el relleno curricular de cada uno de esos ciclos temporales: existiría una cultura básica previa, otra media, ampliación de la anterior y fundamentante de la siguiente y, finalmente, otra superior. Graduación que resulta cierta desde el punto de vista de que es preciso tener acreditada la superación de un escalón como requisito para pasar al siguiente; si bien la continuidad interna real entre las "culturas curriculadas" en cada nivel es muy discutible. Cada tramo y especialidad se ha desarrollado históricamente generando una tradición propia. La comprensión real de lo que representa cada una requiere ahondar en cómo se han configurado las subculturas académicas diferenciadas.

La aparente unidad del sistema educativo, el que éste tenga una estructura de niveles y especialidades generalmente interconectados, es un orden impuesto al mismo bastante tardíamente, cuando la escolarización obligatoria se universalice y las administraciones de los estados tienen que ordenar la estructura escolar completa, regular las titulaciones, los pasos entre niveles, etc. Al prolongarse y hacerse masiva la educación es preciso recomponer la complejidad que representaría un sistema desvertebrado sin marcar caminos de progresión en su seno. Una prueba de ello es que en el análisis de la trayec-

toria de los sistemas educativos, sobre todo cuando se afrontan reformas de la estructura del sistema escolar, siempre aparece un punto clave sobre el que se polemiza: los pasos, las pasarelas, las transiciones entre niveles y modalidades, buscando, por lo general, una mayor comunicabilidad. Desde el punto de vista comparado, un sistema mejor integrado que no entorpece el paso entre niveles y modalidades de enseñanza se considera más justo, adecuado y moderno. Lo que es prueba de que se trata de ir haciendo confluir la historia de cada nivel y modalidad de enseñanza.

Como un ejemplo de nivel que está adquiriendo ahora carta de naturaleza y contenido propio en el sistema educativo podemos citar la educación infantil. Obviamente, no ha surgido como la base previa necesaria de la educación primaria, ni ésta se constituye siempre como continuidad de aquél, sencillamente porque el origen de la educación infantil es posterior. El *currículum* de ambos tramos de la escolarización no guarda necesariamente una coherencia estricta en cuanto a su continuidad. La educación infantil surge como necesidad de asistencia a la familia al hacerse ésta nuclear y acceder la mujer al trabajo fuera del hogar. Una vez creado se tratará de engarzar el nuevo nivel con el resto del sistema, ordenarlo y aclarar su *currículum*, porque, en tanto los alumnos pasan de un tramo a otro de la escolaridad, lo que aprenden en cualquiera de ellos no será indiferente para el próximo.

Otro ejemplo evidente de autonomía en su génesis y desarrollo es el de la educación profesional. La incorporación de los niveles superiores de la misma a la universidad —las ingenierías— ha ocurrido muy tarde, porque nacieron al margen de ella. En los niveles inferiores, la formación para los oficios tuvo su origen en los artesanos, en el propio puesto de trabajo. Dentro del sistema escolar ha sido más un subproducto que una parte sustancial del mismo. Ha ido a ella quien no podía hacer otra cosa. Hoy se debate y se duda si es mejor una formación práctica dentro del sistema escolar, ligada más directamente al puesto de trabajo, o



en régimen de alternancia con éste, porque no está claro que los objetivos específicos que tiene que cubrir los cumpla adecuadamente dentro de los “moldes académicos establecidos” en el sistema escolar.

El sistema educativo crece como un paraguas acogedor de diferentes niveles y tipos de educación; se transforma progresivamente para dar cabida a modalidades educativas peculiares, con funciones y origen distintos, con clientelas también diferenciadas, tratando de constituirse como una red donde los sujetos recorrerán caminos y tramos de distinta duración. En coherencia con el origen histórico diferenciado de cada nivel, la unidad pedagógica del todo con un *currículum* distinto pero con cuidada continuidad, es una ficción o, simplemente, un objetivo y un deseo. Dentro de cada nivel y especialidad anidan *currícula* y estilos en parte semejantes y en parte diferentes, con relaciones fuertes o más débiles entre los supuestos que los sustentan en cada caso.

No es inútil recordar que, curiosamente, el nivel superior o universitario es el que primero se estructura desde un punto de vista histórico y que la enseñanza primaria es la última en configurarse como nivel propio, base de los siguientes, pues en sus orígenes tuvo más bien un carácter asistencial no masivo. Su universalización comienza a finales del siglo XIX y se logra, y no por todos los países, durante el XX. Citábamos que la educación infantil lo está haciendo ahora. El nivel medio o de enseñanza secundaria tiene su origen en la preparación de los alumnos para la enseñanza superior, más que ser la prolongación de la cultura elemental y general que se daba en la enseñanza primaria. Sólo después de la Segunda Guerra Mundial surge la necesidad de una enseñanza secundaria obligatoria universalizada en los países más desarrollados, objetivo que dista de conseguirse en otros muchos.

La diacronía histórica de los niveles educativos, los cuales sólo desde la actualidad —un final provisional de su evolución— pueden verse con una cierta coherencia interna, la recordamos aquí para explicarnos el hecho de que en los

niveles medios y superiores se generen necesidades, estilos pedagógicos y tipos de *currícula* que pueden ser poco coherentes con los anteriores y, en esa medida, ser fuente de presión que distorsionará la filosofía curricular propia de los niveles inferiores. Las influencias de estilos educativos y de orientaciones curriculares entre niveles dependerán de las peculiares relaciones que se establezcan entre cada dos niveles y/o modalidades dentro del sistema educativo.

Para poner en relación esta especie de leyes abstractas con experiencias al alcance de todos los que han pasado por diversos niveles de educación, mencionaremos dos ejemplos de esas relaciones conflictivas. Uno se refiere a la discusión sobre la pretensión de lograr una educación infantil diferenciada del sistema de educación primaria, con sentido educativo propio y hasta en centros separados, para que no sea “pre-escolar” y se libere del estilo academicista prematuramente inclinado a los aprendizajes y hábitos escolares dominantes en la educación primaria. Argumento que sirve, por el contrario, a partidarios de la unión entre esos dos niveles, precisamente para “contaminar” la educación primaria en sus primeros cursos del estilo y filosofía de la educación infantil. ¿Define la educación infantil una pedagogía exclusiva que conviene que desarrolle un estilo, si no aislado, sí lo suficientemente propio para que no se convierta en una fase preparatoria de otro nivel? El dilema arranca de las funciones que cumple este nivel educativo: cuidado de la infancia, estimulación del desarrollo y fuente de aprendizajes base de la escolarización posterior.

El otro ejemplo se refiere a la conflictividad que aparece en la enseñanza secundaria. Teniendo ésta su origen como preparación de minorías para la enseñanza superior, al extenderse cuantitativamente, pasa a formar parte de la educación básica: no todos sus clientes tendrán como destino la Universidad. ¿Cuáles deben ser sus objetivos dominantes: servir a la continuidad de la educación general o a la especialización que reclama la enseñanza universitaria? ¿Sus contenidos tienen que ser anuncios de la especialización o deben servir a otros objetivos



generales? ¿Se facilita la integración de conocimientos para hacer más inteligible el mundo o se parcializa el saber en asignaturas especializadas tal como exige el nivel superior, con la correspondiente consecuencia en la especialización del profesorado? El tipo de conocimiento legítima, la forma de organizarlo y los énfasis al impartirlo pueden y deben variar bastante según la opción que se tome. La tradición nos ha legado el afán por la especialización propedéutica en materias que se consideraron básicas. Si la enseñanza secundaria se universaliza y hasta se hace obligatoria, esta perspectiva, si no errónea, sí que debe corregirse. Estas tradiciones han legado un concepto de profesor de secundaria como "especialista", mientras que el de primaria será un "generalista".

Este panorama de historias particulares y de conflictos nos sugieren la necesidad de entender los tipos de *currículum* que dominan en cada nivel educativo como un reflejo de la función social que tiene encomendada, según a quién y a qué está destinado. Además sirven para explicar los conflictos e influencias mutuas entre los *currícula* de todas las especialidades y niveles. Es preciso recordar un hecho básico: hay niveles del sistema que están hoy diseñados para que todos los alumnos pasen por ellos, que conforman lo que se denomina escolaridad obligatoria, y junto a ellos existen otros no obligatorios, que es lo mismo que decir que están destinados sólo a una parte de la sociedad y son selectivos, simplemente. Destinatarios distintos y carácter selectivo u obligatorio definen necesidades curriculares diferentes y desatan mecanismos de comportamiento pedagógico diferenciados.

Los niveles superiores de enseñanza tienen una historia más larga y tradiciones muy asentadas, sirven a intereses y a las minorías más potentes en la sociedad, en ellos se educan las élites, en ellos viven los especialistas por antonomasia del conocimiento que legitiman lo que es y no es sustancial. Por eso difunden "hacia abajo" su impronta curricular y hasta pedagógica. Un aula de educación primaria se parece demasiado a cualquier ambiente escolar

transmisor de la Universidad como para no pensar en una reproducción pedagógica de formas de comunicación, control, disposición, del tiempo y del espacio, etc. La reproducción de la mentalidad *curricular* legítima no sólo un tipo de contenido, sino una determinada mentalidad y estilo cognitivo de los profesores, un *ethos* de los centros escolares, mediatiza las aspiraciones de los padres, se plasma en aquéllos que confeccionan los textos escolares, en las formas de evaluar y, por supuesto, en políticos y administradores.

Recuerda POPKEWITZ (1987) que:

"Mientras el debate sobre el *currículum* continúa, la inclusión de las categorías universitarias del conocimiento en las escuelas legítima tanto al conocimiento como a sus poseedores".

En correspondencia, las formas de entender los contenidos en los niveles de prestigio se difunden por todo el sistema educativo. Los demás saberes son remedos, aproximaciones o, en el mejor de los casos, "pasos elementales previos" para llegar hasta allí. Los "profesionales del conocimiento y de la cultura" que no son del nivel más prestigiado son, básicamente, reproductores de aquellos conocimientos y cuidadores de niños y jóvenes. Sólo en medios culturales, sociales y pedagógicamente más sensibilizados se comprende la relación contraria: que la pervivencia y, sobre todo, la expansión de un estilo elitista en los niveles superiores depende de actitudes intelectuales cultivadas en niveles medios y básicos de enseñanza, en los que la experiencia intelectual y cultural tiene poco significado personal para sus receptores cuando los *currícula* son meros resúmenes de los saberes especializados.

D) ¿Existen fórmulas técnicas para determinar los contenidos?

"Las teorías no pueden esperar comprender la amplitud y la diversidad de las razones y acciones requeridas para hacer funcionar el *currículum*. Los materiales de la teoría son las abstracciones y las



generalizaciones; los de la práctica curricular son los hechos reales, los profesores reales y los niños reales” (KEMMIS, 1988).

¿Disponemos de algún tipo de racionalidad científica —con las reservas con que se puede utilizar esa expresión en el conocimiento sobre la educación— para legitimar técnicamente las decisiones en el proceso de elaborar y desarrollar en la práctica el *currículum*? ¿Puede esperar el político o el profesor una segura guía, alguna ley científica en sus decisiones que parta del conocimiento pedagógico o psicológico? Ésta es la pregunta de quien rehuye los problemas de fondo para ampararse en las formas, o la de quienes esperan que, a semejanza del mundo de las realidades materiales, puedan encontrarse leyes que le expliquen el mundo y le guíen en su manipulación y transformación. Son las preguntas de quien somete a un esquema de racionalidad científica de tipo positivo algo que es un problema de opciones cargadas de valor. La mentalidad científico-técnica busca respuestas al cómo deben hacerse las cosas, pero no al qué debe hacerse (KEMMIS, 1988). Los fenómenos educativos son construcciones sociales y no se puede pensar en que haya una respuesta única e idónea para cada aspiración, pues existen soluciones múltiples, pero no equivalentes. Las decisiones básicas que se toman en el *currículum* son, fundamentalmente, sociales y morales con un significado político: qué cultura dar y a quién impartiría. La aplicación de metodologías científicas sí puede servir para evaluar las consecuencias de las decisiones que se toman, analizar cómo reaccionan los sujetos, ver si los contenidos seleccionados son factibles a una edad, por ejemplo, contrastar experiencias e iluminar el proceso de toma de decisiones o la revisión de las ya tomadas. Esos métodos pueden ayudar a ensayar y contrastar la puesta en práctica de un *currículum* ya decidido.

Los estudios curriculares, cuando han pretendido tecnificar la toma de decisiones, han contribuido a ocultar los problemas básicos. La teoría dominante en el *currículum*, derivada de los supuestos de TYLER (1973), ayudada por

modelos de instrucción para el aprendizaje de materiales muy concretos, ha difundido la creencia de que la confección de un *currículum* era cuestión de seguir unos pasos precisos, determinar en niveles de progresiva concreción las metas de la escuela, apoyándose en conocimientos seguros y en técnicas de gestión y de análisis de aprendizajes y de necesidades sociales. KEMMIS (1988) cree que así:

“... relegaba a los encargados de confeccionar el *currículum* al papel de tecnólogos, dependientes de los científicos investigadores puros de la psicología, y convertía a los profesores en técnicos”.

Pero recordemos que el mismo TYLER proponía a la filosofía educativa y social como el primer filtro del *currículum*, por delante de la psicología, que es uno de los pilares de la pretendida racionalidad de los *currícula* en la escolaridad moderna. La psicología no puede darnos las respuestas elementales a la determinación de los *currícula* como pretende toda una filosofía aparentemente científista. La psicología del aprendizaje era para el autor citado un segundo filtro que dirá si el contenido de la selección se adapta o no al alumno. Sin embargo, en todo nuestro siglo la psicología ha sido el instrumento principal de racionalización, control y legitimación de las decisiones curriculares tomadas (LUNDGREN, 1983).

Es cierto que el pensamiento psicológico sobre el niño, desde STANLEY HALL, ha desempeñado un importante papel en la formación del pensamiento progresista en educación durante el siglo XX y ha contribuido a reconstruir el *currículum* desde el niño, como dijimos anteriormente. Así se cuestionó la validez de los métodos que no consideraban las peculiaridades de los alumnos ni atendían a las condiciones de los procesos de aprendizaje. Pero si los descubrimientos psicológicos son importantes, junto a otras aportaciones, para orientar opciones metodológicas en la educación y para analizar la idoneidad de las prácticas vigentes, sus hallazgos no pudieron ni pueden ahora contestar a la pregunta básica de qué es lo que los niños y adolescentes deben aprender.



Afirman TANNER y TANNER (1990):

"...Aunque de hecho pueda demostrarse que los niños pueden aprender ciertas cosas o que el aprendizaje de ciertas cosas puede ser acelerado notablemente no resuelve el problema de las prioridades y opciones del *currículum*".

O, como comenta POPKEWITZ (1987):

"La búsqueda de una racionalización de la conducta personal se extendió a la conducta de la escolarización. Buena parte del discurso sobre la escuela al cambio de siglo se organizó alrededor de los principios de la psicología educativa (...) Para comprender la psicologización del *currículum* es preciso que consideremos que la psicología no es algo natural con la selección y organización del conocimiento escolar. Los problemas acerca de éste no se pueden derivar de los interrogantes psicológicos o de la ciencia social. La elección de un *currículum* implica problemas filosóficos, políticos y éticos.

Los psicólogos descontextualizan los problemas curriculares reformulándolos como se plantean desde la administración y la eficiencia".

Así se ha dado la impresión de que confeccionar un *currículum* es un oficio de especialistas, como si sólo ellos poseyeran las claves de lo que deben hacer la escuela y los profesores. Bajo un lenguaje aparentemente científico se oculta la naturaleza de las opciones que se toman. En la actualidad, el saber sobre el *currículum* es disperso y sigue paradigmas de pensamiento muy distintos, pero se entrevé una línea directriz fundamental: el que ese saber no es una pretendida guía de pasos a dar, sino que más bien, quiere servir de ayuda en el análisis para iluminar la toma de decisiones, hacer explícito lo oculto, concienciar sobre los problemas, discutir lo que parece dado y natural, cuestionar las realidades, analizarlas y contrastar experiencias de sistemas educativos, de innovaciones pedagógicas de profesores y centros.

Hemos tratado de demostrar que el *currículum* es objeto de muchas prácticas y que se expresa y concreta en ellas, que se moldea en multitud de contextos, siendo afectado por fuerzas sociales, por marcos organizativos, por los sistemas de producción de materiales didácticos,

por el ambiente del aula, por las prácticas pedagógicas cotidianas, por las prácticas de evaluación, diciendo que todo él es un proceso social. ¿Es realista pensar en disponer de un conjunto de leyes y de principios que, a modo de guía científica, apoyen técnicamente las decisiones que se toman en todos esos ámbitos? ¿Pueden los estudios curriculares o la teoría del *currículum* ser un conjunto de normas científicamente validadas para regular la práctica que implican las decisiones en todos esos ámbitos? Sencillamente, no. Más bien se trata de contestar al interrogante, como decía REID (1978): ¿qué tipo de problema es el problema curricular?

Un interrogante que se puede contestar teniendo en cuenta las premisas siguientes: 1) Los temas curriculares son de tipo práctico, a resolverse dentro de contextos concretos, no son un problema teórico genérico. 2) Existen variadas formas de resolverlos no equivalentes. 3) Son problemas que se presentan como inciertos, porque se producen conflictos entre fines y opciones, porque están ligados a situaciones únicas. 4) Tienen todos esos rasgos porque, a la postre, la pregunta fundamental es ¿qué *debemos* enseñar? La respuesta que da el *currículum* es una opción concreta, pero caben muchas posibles. Se desarrollará en unas aulas determinadas y no en ambientes ideales ni universales, en un tiempo y en un espacio, con unos medios y con ciertos profesores. Su beneficiario no será un alumno ideal descrito por la psicología, sino encarnado en una cultura (SCHWAB, 1983).

Por tanto, la racionalidad que ha de guiarnos a la hora de determinar un *currículum*, unos contenidos, no es la búsqueda o creencia en la receta, en la regla segura, sino que debemos apoyarnos en procedimientos que este último autor llama de *deliberación* o de razonamiento práctico; y la primera ayuda que deben prestar tales procedimientos es la de plantear los interrogantes que han de responderse y explicitar las posiciones desde las que se toman decisiones provisionales. El problema fundamental a la hora de confeccionar un *currículum* no es, pues, ver en qué racionalidad científica se fun-



damentará, sino establecer los procedimientos más aceptables en la deliberación que ha de seguirse al configurarlo.

Es una posición que sugiere toda una filosofía para el comportamiento en el diseño curricular, que veremos más tarde, junto a una redefinición de la misión de los profesores y a un modelo de entender los cambios en educación y el papel de los agentes educativos. Más que una simple metáfora, se trata de la conjunción de múltiples principios reflejo de una filosofía y una ética profesional situacionales, amparados en una *epistemología de la incertidumbre* en el pensamiento educativo. No debemos aspirar a normas técnicas, sino a principios de comportamiento ante situaciones.

Los investigadores no han sido capaces de encontrar comportamientos individuales de enseñanza que sean efectivos en todas las situaciones... desalentadores han sido los intentos de construir modelos de instrucción que trasciendan las dificultades inherentes al estudio de cualquier conducta individual" (TOM, 1984).

El enfoque *deliberativo* es una imagen o una metáfora coherente con un sistema descentralizado de gestión que plantea, por un lado, la apertura de las propuestas curriculares, sea cual sea el agente que las presente, por otro lado el papel activo de los profesores en la modelación de las mismas y, finalmente, una actitud democrática de elaboración de respuestas ante situaciones prácticas concretas. La deliberación, como dice SCHWAB (1983), implica comunicación entre los participantes en la comunidad educativa, consideración amplia de alternativas, rastrear las consecuencias de las decisiones tomadas en función de los intereses y percepciones de todos los participantes. Requiere conectar a muchos especialistas y a todos los implicados en un proceso continuo de discusión y evaluación de resultados para mejorar constantemente la práctica. Es, pues, un avance democrático en la forma de concebir la práctica pedagógica.

En palabras de REID (1978), la perspectiva deliberativa es:

"el método por el que se resuelven la mayoría de los problemas cotidianos, llamado deliberación o razonamiento práctico. Es un proceso intrincado, social, en el que se ponen de manifiesto destrezas intelectuales, individuales y colectivas, por el que identificamos interrogantes a los que debemos responder, establecemos plataformas para decidir sobre respuestas y elegimos ante las soluciones posibles. Sólo que, al ser una actividad cotidiana, tendemos a infravalorarla y a poner poco esfuerzo en comprenderla".

Como método, la opción deliberativa ante la incertidumbre es más una actitud que un conjunto de etapas claramente establecidas. Tiene una peculiaridad básica, como señala McCUTCHEON (1988):

"que descansa en una condición previa: la de que los profesores son profesionales dedicados, responsables y moralmente comprometidos con su trabajo, mientras que en la perspectiva tradicional el *currículum* aparenta algo a ser usado porque se asume que es el producto de decisiones de expertos".

La deliberación se entiende que se realiza en todo el proceso en el que se toman decisiones, desde la planificación, pasando por la realización en clase, hasta cuando se reflexiona después de ocurrida la acción. Presupone a profesores que colaboran dentro de equipos, dentro de un mismo ciclo o etapa y entre materias. Es el proceso que interviene cuando se realizan proyectos para un centro, para un grupo de alumnos, o cuando, a partir de materiales curriculares realizados por otros, se analizan formas prácticas de aplicarlos en una situación concreta.

La cultura de la enseñanza obligatoria

Desarrollar conceptos referidos al *currículum* en general tiene el interés de servir a la comprensión de la escolarización y de los mecanismos que rigen la cultura escolar, pero se cercenan los valores del análisis al olvidar que esa cultura se diversifica ampliamente según el tipo de alumnos a los que se dirige y de acuerdo con



la función que cada etapa o modalidad de enseñanza desempeña en el conjunto del sistema educativo. La institucionalización de la práctica escolar se manifiesta de diversas maneras, pues, como ya hemos comentado, la unidad de este sistema es una abstracción.

El concepto de *enseñanza obligatoria* sirve para introducir en el debate y análisis del *currículum* una peculiaridad que marca decisivamente la función cultural de los niveles escolares comprendidos en esa etapa educativa. La obligatoriedad de la enseñanza no sólo es un referente básico de las políticas educativas, sino que también en ella se expresa toda una filosofía pedagógica que se traduce en los contenidos del *currículum*.

Los límites de edad en la escolaridad obligatoria varían entre los países y según las circunstancias históricas que han afectado a cada uno de ellos. Los topes de edad entre los que oscila los marcan básicamente las posibilidades económicas, coherentes con un determinado nivel de desarrollo y con una política sensible hacia el servicio social que es la escolarización. La discusión sobre la conveniencia pedagógica de unos límites de edad u otros es subsidiaria ante la realidad del condicionamiento económico básico. En España la obligatoriedad abarca la etapa de la vida del alumno que va de los seis a los dieciséis años, que comprende la educación primaria y la secundaria obligatoria.

La obligatoriedad implica que la institución escolar acoge a todo tipo de alumnos que pueden beneficiarse de ese derecho en las edades que aquélla comprende. En cuanto a los contenidos del *currículum*, la enseñanza ha de pensarse como una oferta cultural válida para todos, la base de una cultura general de la que todos puedan sacar provecho, aceptando a los alumnos tal como son en un momento o ambiente dado. Pretender someterlos a un patrón académico-cultural preestablecido o seleccionarlos y jerarquizarlos de acuerdo con las posibilidades de cada uno para seguir ese patrón es contrario al derecho que todo alumno tiene de beneficiarse de la escolaridad obligatoria. Ésta es un tramo educativo que tiene una justifi-

cación social, es una oferta para todos; lo que, sin lugar a dudas, produce problemas organizativos, al existir en los centros alumnos con ritmos, posibilidades y limitaciones de partida muy distintos. Estos inconvenientes deben subordinarse a la filosofía social que orienta a la educación obligatoria.

SIGNIFICADO SOCIAL DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

El origen, mantenimiento y progresiva prolongación de la escolaridad obligatoria tienen varias justificaciones:

1) Posee el carácter de ser un servicio social. La educación no puede ser privilegio de un grupo en una sociedad que pretenda ser libre y democrática. Todos los individuos tienen derecho al acceso a los bienes culturales, a la preparación para un puesto de trabajo y a ser capacitados para participar en la sociedad de la que forman parte. Por eso es un servicio financiado por los estados modernos, aunque se imparta en instituciones no sólo públicas, sino también privadas. Aunque las circunstancias de cada país varían, la misma filosofía social democratizadora que dio origen a la educación obligatoria como servicio gratuito a los alumnos, hace que esté organizada por el Estado en calidad de servicio público, con tendencia a ser impartida en instituciones públicas. Al fin y al cabo, salvo excepciones de instituciones asistenciales, generalmente la iniciativa del Estado es la que ha atendido a los más desfavorecidos.

La filosofía básica de la enseñanza obligatoria es la de paliar desigualdades de origen entre los ciudadanos (económicas, culturales, geográficas), pues si éstos fuesen abandonados a sus propios medios no podrían acceder por igual a la escolarización, lo que en nuestra sociedad resultaría discriminatorio, dado el valor que tiene la cultura en abstracto y las acreditaciones que proporcionan las instituciones escolares.

2) La obligatoriedad representa un proyecto de socialización del ciudadano, la oportunidad y la intención de sentar las bases de una cultura



común para todo un grupo social, que, a modo de nexo de unión, fortalezca las bases de cohesión del mismo. Esta función es primordial en la creación de los estados modernos como recurso para fortalecer la vertebración entre subgrupos y subculturas. La educación, con su efecto socializador, homogeneiza creencias, aspiraciones, valores y comportamientos básicos para mantener el orden en una sociedad compleja. Los Estados y la propia sociedad moderna, a través de los servicios que brindan y de las instituciones que la articulan, regulan cada vez más por caminos no coercitivos, de manera simbólica, las vidas de los hombres, sustituyendo parcialmente la acción de otros agentes socializadores como la familia.

3) En una sociedad con procesos de producción complejos se reclaman dosis importantes de preparación previa en competencias muy generales para participar en ellos, retrasando cada vez más la entrada en los puestos de trabajo. La misma evolución de los procesos de producción permite que el funcionamiento del aparato productivo pueda mantenerse con menos mano de obra, facilitando la liberación del trabajo a los más jóvenes. Se libera así un espacio en la vida de los sujetos cada vez más prolongado de espera a la entrada de las actividades sociales y de producción. La escolarización obligatoria ocupa ese tiempo. Las sociedades menos desarrolladas ni pueden permitirse el gasto de un sistema prolongado de escolarización ni lo necesitan para cubrir sus necesidades productivas, haciéndose más difícil la satisfacción del derecho a la educación.

4) Conviene especificar otras peculiaridades socio-económicas que inciden en la transformación social del grupo familiar. La escolarización obligatoria es una necesidad en sociedades avanzadas donde el trabajo no se realiza en el medio familiar. Bajo esta condición los adultos, generalmente, no pueden atender a la prole en sus hogares y más aún, teniendo en cuenta otras condiciones sociales como: la incorporación de la mujer al mundo del trabajo y la reducción de la familia al núcleo de padres-hijos, con la consiguiente segregación de los mayores. La urbanización de las poblaciones en ciudades, reduciendo los espacios libres para los menores, reclamaría cualquier otro tipo de

“espacios-guardería” si no existiesen las escuelas. Todo esto hace que sean necesarias instituciones para el cuidado de los pequeños, que en otros momentos pudieron ser atendidos en el hogar o desenvolverse libremente en el medio social más inmediato.

Estas condiciones sociales convierten a la escolaridad obligatoria en un tratamiento *sustitutorio* de la educación *familiar* y del *cuidado global* de los más jóvenes que ella brindaba; aunque siga haciéndolo, no está sola en la socialización. Si no se puede hablar de sustitución total de competencias, si es evidente que la escuela comparte diversas funciones educativas con la familia, además de ser responsable de aquellas otras que, como es el caso de la transmisión de ciertos conocimientos, tiene asignadas más en exclusividad. No es que la escuela enseñe, por ejemplo, la moral que ya no puede transmitir la familia o la iglesia, las normas de comportamiento social, el cuidado del cuerpo, etc., sino que compite en esas facetas por delegación expresa unas veces y, en la mayoría de los casos, al margen de ella. La escuela, cualquier tipo de escuela, es un aval muy cercano de la familia en la educación de los niños y adolescentes (APPLE, 1975) porque, se quiera o no, es una *institución* total en la que los alumnos viven experiencias complejas por tiempo prolongado. En ese sentido puede hablarse de colaboración y competencia entre ambas, pues en el compartir misiones se dan las dos posibilidades. La escuela ve la necesidad de colaboración familiar en unos casos, aprecia interferencias en otros y lo mismo le ocurre a la familia.

Las dos primeras razones comentadas (1 y 2) fundamentan la necesidad de un *currículum* común para todos los alumnos que, a modo de cultura general, ofrezca a toda la población las bases mínimas para desenvolverse en la sociedad.

LAS VIRTUALIDADES Y CONDICIONES BÁSICAS DEL CURRÍCULUM COMÚN

Conviene acercarse al *currículum* común, ver su posibilidad, ventajas e inconvenientes, no



como si fuese la prescripción que la Administración impone a todas las escuelas, sino como una idea o proyecto que, en caso de aceptarse, incumbe no sólo a esa instancia de determinación sino, muy fundamentalmente, a cada centro y a todos sus profesores (SKILBECK, 1989). La cultura común, como cualquier otra idea o principio a llevar a la práctica, no se implanta por el hecho de prescribirla.

La idea misma de que exista un proyecto cultural de contenidos escolares común para todos no deja de presentar dificultades, que van desde la objeción a su existencia misma hasta los inconvenientes que presenta su diseño y desarrollo en las condiciones del sistema escolar. Los inconvenientes más relevantes que se han planteado al *currículum* común han sido los siguientes (SKILBECK, 1984):

1) Lograr un contenido común es imposible por la dificultad de llegar a acuerdos sobre los fines de la educación y los contenidos apropiados para desarrollarlos, pues ambos son siempre interpretables y polémicos, de suerte que cualquier opción será unilateral y no representará la pluralidad de todas las que son posibles. Es la dificultad que nos encontramos al tener que decidir qué es esencial aprender en la sociedad y en la cultura, o dentro de un área o asignatura determinada.

2) Es una imposición a todos los individuos incongruente con la diversidad de valores y culturas de una sociedad abierta y pluralista.

3) Para ser aceptable por todos tendrá que definirse en términos muy generales, que lo convertirían en algo superficial.

4) Será demasiado vago y remoto para que en las escuelas tenga valor práctico de uso.

A estos puntos, KIRK (1989) añade:

5) La limitación que supone en la práctica para la libertad de elección de los alumnos y para diferenciar la educación y adecuarla a las peculiaridades de éstos.

6) Un *currículum* común suele ser coherente y potenciador del poder de quien tiene capacidad y posibilidad de tomar decisiones en un sistema en el que domina o en donde se tenderá a la centralización de poderes.

7) Limita la autonomía de los profesores al tener que desarrollar éstos lo que ya viene dado desde fuera de su ámbito profesional.

Argumentar réplicas a esos inconvenientes nos lleva a plantear las razones que justifican el *currículum* común o lo que se denomina como tronco común de la escolaridad obligatoria, aunque sólo podamos abordarlas someramente en este espacio.

1) La *diversidad cultural en una sociedad compleja es un hecho*. La existencia de multitud de actividades productivas en la sociedad, la evidencia de que hay diferentes visiones sobre el mundo, la disponibilidad de muy diversos desarrollos especializados del conocimiento que no pueden abarcarse en su totalidad, la variedad en creencias e ideales, así como en las formas de expresión, los gustos estéticos e intereses, han de hacernos conscientes de la dificultad de seleccionar una cultura escolar que sea representativa de toda esa riqueza de posibilidades. Si esa selección es homogénea, ofrecerá diversos significados para los diferentes tipos de alumnos, éstos tendrán desiguales oportunidades ante la misma y se propagará una visión unilateral de lo que es el mundo exterior a la enseñanza. Querer lograr una selección de componentes con valor universal es, sencillamente, imposible, utópico y peligroso.

Todas esas diferencias representan, en principio, opciones culturales legítimas, dignas de formar parte de la cultura curricular, en tanto no obstaculicen derechos fundamentales de los individuos o de grupos. Aunque todas las manifestaciones culturales son respetables, no podemos caer en un relativismo cultural absoluto, o en la ingenuidad de creer que todas tienen el mismo valor en la sociedad en la que viven los alumnos. Existen diferencias entre los individuos y entre grupos culturales que es preciso respetar (sus creencias religiosas, por ejemplo), otras que deben estimularse (formas de expresión o de intereses), pero también hay que ser conscientes de que ciertas peculiaridades o diferencias producen discriminaciones y lesionan derechos. Así, por ejemplo, el que en torno



a las mujeres se haya creado una cultura diferenciada de la de los varones no quiere decir que debemos mantenerla; o que se deban respetar las creencias mágicas sobre los fenómenos naturales en igualdad de condiciones con las explicaciones científicas; o bien que debemos dar cabida en el *currículum* a las ideologías antidemocráticas que mantienen algunos grupos, a las creencias sobre la superioridad de un grupo humano o nacional sobre otros.

Hecha esta distinción, al diseñar los elementos culturales comunes para todos y al desarrollarlos en la enseñanza no se pueden seleccionar componentes que no respeten la diversidad cultural. Desde el supuesto democrático del pluralismo lo fundamental es que tal diversidad forme parte de la cultura común, y se fomente la adquisición de formas de comunicación y de valores para establecer el diálogo entre las subculturas y el respeto entre ellas. El *currículum* común no debe entenderse sólo como la suma de contenidos en los que todos están de acuerdo para que sean objeto de la enseñanza; menos aún debe caerse en un totalitarismo que borre toda diferencia individual o de grupo. La cultura común puede y debe admitir la tolerancia ante la disensión e incorporar una dimensión *multicultural* para entender la diversidad de valores, creencias, modos de entendimiento y de vida, fomentando el diálogo y el contraste (HULMES, 1989; LYNCH, 1983; TOMLINSON, 1990); aunque fijarse demasiado en las diferencias, que suelen producirse sobre todo en los aspectos sociales y lingüísticos, no puede ocultar necesidades básicas comunes para todos y consensos sobre aquello que es fundamental en la cultura: necesidades de comunicación, expresión, comprensión de la realidad, preparación para participar en la vida social, difusión de valores admitidos universalmente, etc.

2) *El currículum común no tiene que ser todo el currículum que recibe cada alumno.* Tan fundamental es la pretensión de poder lograr una base cultural común para todos, como admitir que no todos los contenidos de la escolaridad se agotan en ese núcleo. Cabe la posibilidad de áreas, asignaturas, contenidos diferenciados

dentro de ellas, núcleos de contenidos y actividades que cada centro puede ofrecer singularmente según la población a la que sirven o que formen parte de la oferta ante la que los alumnos y sus padres optan según las posibilidades, condiciones e interés del estudiante. En cualquier caso, siempre existirá la posibilidad, a través del desarrollo metodológico, de que cada alumno tenga experiencias particulares de aprendizaje y se aborde el desarrollo de los contenidos de formas variadas que den oportunidad a la expresión de los individuos. El *currículum* común es la base cultural compartida, no toda la cultura escolar, por eso no ahoga ni homogeneiza las diferencias.

3) *El currículum común es un medio para ayudar a la igualdad de oportunidades.* Si es evidente que cada grupo tiene su propia cultura de referencia, también lo es que no son iguales las posibilidades de cada individuo y de los distintos grupos sociales diferenciados culturalmente para acceder a las formas y manifestaciones de la cultura y del conocimiento, en orden a participar en las actividades sociales y productivas. Es fácil comprender que la cultura dominante, y las actividades sociales y productivas en un momento histórico dado, no las determinan por igual todos los grupos ni todas las subculturas. Así, por ejemplo, dar cabida en la enseñanza a actividades más propias de intereses femeninos, no suprime el hecho de que fuera de la escolaridad sigan predominando los masculinos. Acoger en el *currículum* las actividades manuales, más propias de las clases sociales bajas, no borrará el que fuera del aula los trabajos más rentables sean los que se basan en un nivel de educación intelectual más elevado.

En una sociedad en la que la cultura de procedencia de los individuos, condiciona sus capacidades, intereses y aspiraciones, el *currículum* común de la escolaridad obligatoria puede entenderse como el conjunto de conocimientos, competencias y valores de los que todos pueden aprovecharse. Unos contenidos que son más necesarios para aquellos que sin su adquisición resultarían más discriminados fuera de la escuela. Esos contenidos son la oportu-



nidad para todos aquellos que, por su cultura de procedencia y origen social, tendrían menos oportunidades de acceder al conocimiento y a las distintas formas de expresión cultural. El *currículum* común es una oferta para participar de los bienes culturales, creando las condiciones de la colaboración e igualdad social.

4) *El currículum común es la base de la educación general o básica que ha de ser además integral.* Se trata de una característica de la escolaridad obligatoria que alude a la necesidad de abarcar numerosos aspectos de la formación humana y que se asienta en tres argumentos fundamentales: el principio de la igualdad de oportunidades, la idea de la educación como desarrollo integral del ser humano y el hecho de que la escolarización es una socialización total de los individuos en las sociedades modernas que suple, en cierta medida, a otros agentes de socialización, como la familia.

Aparece de nuevo la justificación apoyada en la igualdad de oportunidades por otra razón. Para que los contenidos de la enseñanza obligatoria, siendo comunes para todos, den oportunidades a los individuos, distintos en culturas de procedencia, en posibilidades, en expectativas y en intereses, han de permitir la expresión y estímulo de todas las capacidades humanas: intelectuales, motrices, sociales, afectivas, expresivas y comunicativas o sociales. Capacidades que deben valorarse todas ellas en la escolaridad. Puesto que es evidente que no todos los individuos, por cultura de procedencia y por posibilidades personales, están igualmente capacitados para todo, hay que diversificar los contenidos escolares para que todos encuentren posibilidad de expresar y desarrollar sus capacidades, respetando el sentido de igualdad que tiene el *currículum* común. Esta fundamentación social se añade al principio del humanismo pedagógico que estipula la conveniencia de dar oportunidades al completo desarrollo de todas las posibilidades del hombre, dentro de un proyecto educativo que no mutile dimensiones de su personalidad. En la historia del pensamiento educativo es una constante esa sensibilidad como propuesta y como crítica a unos

sistemas escolares que favorecen la unidimensionalidad del desarrollo humano. El pensamiento psicológico ha asentado también la creencia de que en el proceso evolutivo se entrecruzan todos esos componentes de la personalidad. Esos postulados se reflejan, incluso, en la legislación que regula el sistema educativo. Las instituciones escolares, que no se crearon para atender a tales condiciones del desarrollo humano, evolucionan con otro ritmo y quizá por otros derroteros; pero, al menos en el ámbito del discurso, se asienta la idea de que toda educación, aunque especialmente la que es un servicio para todos la obligatoria tiene que contribuir a ese ideal.

Cuanto más restringidas sean las finalidades de la enseñanza, cuanto más limitado sea el "rendimiento ideal prototípico" exigido en la escolarización, más selectiva será de un determinado "tipo humano" sobre otros. El *currículum* común debe tener, pues, la condición de ser bastante amplio en cuanto a las facetas que cultiva, ya que a la escolaridad obligatoria le corresponden funciones educativas que exigen desbordar la tradición intelectualista de la enseñanza. Aquí reside uno de los puntos fuente de conflictos dentro del sistema educativo: la pugna entre la posición de los que ven en la educación la aspiración de servir a la idea de globalidad de la persona y a la necesidad de que todos tengan oportunidad de desarrollar capacidades diferentes, al lado de otra que subordina cualquier necesidad educativa a la transmisión prioritaria de los saberes intelectuales que ve en éstos la mejor respuesta a esas necesidades globales de los individuos.

Esta condición integral del *currículum* tiene decisivas consecuencias para pensar, diseñar, desarrollar y evaluar los *currícula*. Si el papel socializador de la educación obligatoria es total, afecta a toda la personalidad y no consiste sólo en transmitir conocimientos, el *currículum* tenderá a ser también totalizador en los aspectos que dice cubrir —sus áreas— y en las condiciones y medios de desarrollarlo. Sus contenidos no son sólo los que entran dentro de la acepción tradicional académica: resúmenes de

conocimientos pertenecientes a las áreas o asignaturas clásicas en las que los especialistas han elaborado y clasificado el saber perteneciente a la "alta cultura".

Estos conceptos y pretensiones obligan a tener que replantear las condiciones en las que se realiza la experiencia pedagógica en el sistema educativo. Porque una filosofía educativa no se implanta por el hecho de difundirla, sino que, además de plasmarse en los contenidos formalmente pretendidos por los *currícula* que se regulan dentro del sistema escolar, ha de reflejarse también en las formas de organizarlos en áreas apropiadas, en las experiencias de aprendizaje que han de promoverse, en la práctica de los profesores, y en todas las demás condiciones del medio escolar (espacios, medios, ambiente, etc.). De ahí que la teoría del *currículum* que ordene todos esos retos ha de considerar la práctica real del desarrollo del *currículum* (GIMENO, 1988). Contenidos, experiencias, condiciones y medios son las categorías formales que se deben considerar en la decisión y desarrollo del *currículum* para la educación obligatoria (SKILBECK, 1982).

A ese principio obedece el que, al formalizar los contenidos, se llame la atención sobre componentes que no se agotan en los conocimientos y se alude a capacidades, destrezas, actitudes o valores. El error se produce cuando se pretende que esas categorías formales sean utilizadas por los profesores para planificar su práctica, pues en la experiencia real se abordan todas las finalidades y contenidos generalmente de forma globalizada. Por poner un ejemplo, si queremos que los alumnos sepan manejar fuentes de información como un objetivo del *currículum* básico, fundamentalmente adquirirán esa competencia no cultivándola en abstracto, sino practicándola (provocando experiencia) cuando trabajen cualquier tipo de contenido de cultura. La capacidad de expresión y comunicación tiene que ser un aspecto considerado no específicamente sino ligado a las situaciones de aprendizaje más diversas.

Esta idea ampliada de la cultura general o básica que es el *currículum* integral o multidi-

mensional se ha asentado en los niveles de educación infantil y primaria. Precisamente, al ampliar la escolaridad obligatoria a edades de los alumnos en las que la enseñanza secundaria (bachillerato) tenía la tradición académica de preparar para los estudios superiores, se produce un conflicto entre esta tradición y la idea de extender aquel otro *currículum* más amplio. En la enseñanza secundaria obligatoria colisionan dos subculturas pedagógicas, dos tradiciones. Es una fricción que se manifiesta en la manera de entender qué es contenido adecuado de la enseñanza, en su agrupación, en los métodos pedagógicos, en las funciones del profesor y en la idea de qué tiene que ser la evaluación. ¿Es el docente un educador para guiar y ayudar al alumno como persona y en su inserción social, o alguien que trabaja en el ámbito restringido de la(s) materia(s) de su especialidad? Se plantea la opción entre un concepto amplio o restringido de la profesionalidad docente (HOYLE, 1980), que debe tener sus consecuencias en cómo formar y seleccionar a los profesores, en la regulación de sus obligaciones con los alumnos en los centros escolares, en las relaciones de comunicación con la familia y en el establecimiento de las normas de comportamiento ético en la profesión. La educación en la etapa de la obligatoriedad requiere algo más que un experto en una faceta especializada del conocimiento o de la cultura.

De la nueva orientación holística del *currículum* de la obligatoriedad, o al menos de su tronco común, no se desprende que lo que se vaya a enseñar no sirva para proporcionar las bases que se aprovecharán en momentos posteriores de la escolaridad. No se selecciona y ordena el contenido con ese criterio, sino con el de ser la base cultural general de todo ciudadano; dicho de otra forma: la escolaridad obligatoria no tiene que diseñarse partiendo del principio de ser preparatoria del bachillerato. Aunque en la práctica pesará aquella interdependencia entre los niveles escolares de que hablamos.

5) *El currículum común reclama la llamada "escuela única" y la comprensividad.* Para responder a las virtualidades del *currículum*



común compensador de diferencias en el que se oferta la cultura básica intercultural, se precisa de una institución escolar única a la que todos asisten, sea cual sea su condición: para un mismo tramo de edad, una escuela común única, cuyas posibilidades materiales, características, tipo de profesorado y exigencias no difieran de unos centros a otros, sean éstos rurales o urbanos, de titularidad pública o privada. Ésa es la ineludible exigencia organizativa (SKILBECK, 1982) pues sólo así el *currículum* ofrece las mismas oportunidades de acceder a una cultura fundamental igualadora. Sin ella, el *currículum*, aunque formalmente fuera el mismo para todos, en la práctica se diferenciaría. *Obligatoriedad* (un concepto jurídico), *currículum* común (concepto cultural y pedagógico) y *escuela común* (concepto organizativo), son opciones estrechamente ligadas que se reclaman entre sí para responder a una misma finalidad. En la realidad, aunque la escuela sea común, las diferencias subsisten, según el medio social que la rodea, los apoyos familiares, las condiciones del profesorado, la existencia de centros con muy diverso tamaño, etc. A fin de cuentas, la escuela por sí sola no puede suprimir las diferencias sociales.

La filosofía del *currículum* común en un tipo de centro único forma parte del consenso social básico en la parte de la obligatoriedad que cubre la enseñanza primaria, pero es conflictivo en la secundaria que entra también en el tramo obligatorio. Se trata del problema de si los límites de la obligatoriedad han de coincidir o no con los límites de edad del *currículum* común. Es decir, una cosa es que todos puedan beneficiarse de la escolarización obligatoria durante un mismo tiempo, y otra es que tengan que recibir un mismo *currículum*. Aquí no sólo y fundamentalmente se pone de manifiesto el conflicto entre las dos culturas pedagógicas que mencionábamos en el punto anterior —la de cariz más académico frente a otra más holística—, sino que aparecen otros conflictos sociales que derivan en modelos de organización escolar diferentes. Dentro de la etapa obligatoria, una fórmula es la de un *currículum* comprensivo

común para todos los alumnos en un mismo centro que dé opciones a las diferencias individuales. Otra es la de segregar en tipos de *currícula* y en centros distintos a los alumnos que van a seguir caminos distintos: por un lado los que van a continuar el bachillerato y por otro los que se inclinan por la formación más práctica o profesional.

La comprensividad es una fórmula política que pretende profundizar en la igualdad, al apostar por una solución que no segrega a los alumnos, intentando mantenerlos el máximo tiempo posible dentro del *currículum* común, aunque por sí sola no garantice la igualdad (puede verse: FERNÁNDEZ ENGUITA, 1986 y el número monográfico de *Revista de Educación*, 1989, Núm. 289). Por el contrario, si la idea de servicio social de la obligatoriedad se entendiese sólo como mera acogida de los alumnos, proporcionándoles un puesto escolar, sin explicitar que impartir *currícula* diferentes supone también condicionar al futuro del alumno, se puede justificar el acortamiento de la educación bajo *currícula* comprensivos, estableciendo culturas diferentes dentro de la obligatoriedad.

No es una casualidad que en la historia de la escuela (única y del *currículum* común se encuentren posiciones contrarias a lo que se califica como presión homogeneizadora, también llamada estatalizadora cuando se la critica desde la derecha política, precisamente para salvar determinados privilegios o justificar que existan redes escolares diferenciadas y paralelas con distintos tipos de *currícula* para colectivos de alumnos diferentes. La historia misma de la escuela única es una lucha por la superación de la distinción entre una educación con contenidos muy elementales y con destrezas prácticas para clases sociales bajas, destinadas a los puestos que demandan menos preparación, y una educación selecta, de corte más intelectual y de mejor nivel, para los predestinados a preparaciones escolares más largas que desembocan en mejores puestos de trabajo.

A pesar de sus intenciones, la experiencia histórica de la educación comprensiva plantea

interrogantes sobre las posibilidades igualadoras, que remiten, en suma, a la impotencia misma del sistema educativo para corregir la desigualdad social. Incluso se duda de las bondades del llamado *currículum* común. Se puede argumentar que, precisamente, esa condición del *currículum* es la que excluye a ciertos alumnos, al exigir lo mismo a todos, cuando sólo unos pocos pueden responder a sus exigencias. El capital cultural familiar de procedencia predice que unos van a tener éxito con más probabilidad que otros, porque ese capital significa apoyos familiares desiguales, valoraciones distintas de la importancia de lo que se aprende, disponibilidad o no de habilidades básicas útiles en el aprendizaje escolar, motivaciones diferentes, etc. Si la propia escuela única y comprensiva no prevé compensación para los que se acercan a ella con déficit de partida y no se abre a otras formas de cultura y cambia sus métodos, seguirá provocando desigualdad.

La idea de *currículum* comprensivo implica una revisión necesaria de la cultura dominante en las escuelas y de los métodos de impartir los contenidos. La bondad de ese *currículum* no se cumple por el hecho de que se propongan iguales contenidos para todos y todos acudan a la misma escuela, sino que debe llevar anejos otros cambios para que sus virtualidades surtan efecto. El poder igualador del *currículum* comprensivo puede ponerse en duda si no se producen esos otros cambios, aunque no es menos evidente que la segregación de *currícula* es más discriminatoria que la comprensividad para los menos dotados cultural y económicamente.

Los problemas que suscitan las posibles respuestas a las exigencias de la comprensividad constituyen uno de los debates más vivos de la política educativa, de la organización escolar y de la discusión curricular de la historia reciente en todos los sistemas educativos de los países más desarrollados. No es fácil dar salida a las exigencias de una educación común para todos satisfaciendo los diversos intereses de los grupos; tampoco es fácil vertebrar las pretensiones de una educación integral que prepare además para la vida y para seguir en el sistema educati-

va subsistiendo las diferencias sociales externas a la escolaridad en un sistema educativo que funcione correctamente, sin provocar la imagen de ineficacia, desorden y fracaso. No es sencillo, desde un punto de vista técnico metodológico, hacer que todo eso funcione con profesores "normales" y con los medios de que disponen actualmente los sistemas escolares. Problemas, todos ellos, que tienen su origen en la contradicción de pretender que la educación obligatoria sea un servicio igual para todos, al tiempo que se mantiene la función jerarquizadora del sistema educativo desempeñada, entre otros mecanismos, a través de unos contenidos de cultura que no son de igual significado y valor para todos, y querer hacerlo en un mismo tiempo cuando unos alumnos requieren más dedicación que otros para apropiárselos.

6) *El currículum común no es necesariamente una determinación centralizada de contenidos cerrados.* Desde la perspectiva de la toma de decisiones políticas sobre el *currículum* obligatorio, su misma existencia se asocia a un sistema de decisiones que no respeta la autonomía de los agentes que intervienen directamente en la enseñanza: padres, centros, profesores y alumnos. La imposición por parte de la Administración de un *currículum* obligatorio parece suponer el monopolio sobre el control en la decisión de los contenidos de la enseñanza. No es una alternativa dejarlo totalmente en manos de los profesores, individualmente o como colectiva. Aunque son un estamento profesional legitimado para decidir qué necesitan sus alumnos, si la responsabilidad de optar quedase únicamente en sus manos se generarían otros interrogantes. Esta posición implicaría desconocer la legitimidad de otros agentes en tan decisiva opción. Cuando existen múltiples grupos e intereses implicados, la solución que se adopte no puede ser prerrogativa exclusiva de ninguno de ellos (SKILBECK, 1984). La participación social en un debate abierto del *currículum* común permite contrastar ideas e ideales, la diversidad de intereses se hace explícita y pueden negociarse las opciones que se tomen. Se trata de una participación para la que existe



poca tradición entre nosotros; por lo que las decisiones curriculares suelen quedarse en una discusión entre especialistas y administradores. Obviamente, en ninguno de los casos imaginables los implicados dispondrán del mismo poder para plantear y defender sus opciones y alternativas. La deliberación en un contexto democrático tiene que presuponer no sólo la existencia de mecanismos, regulaciones y hábitos para realizarla, sino también la capacitación para hacerla posible. Este problema es importante puesto que la selección del *currículum* es siempre una decisión entre otras muchas posibles, que sólo se justifica en tanto que se apoya en un consenso social sobre sus componentes, donde tiene que existir un equilibrio de intereses. Lo importante no está, pues, en negar la relatividad de la selección que se realiza o aspirar a un *currículum* sin regulaciones, sino en analizar el contenido de las propuestas y la forma de decidir las: la *deliberación del currículum*.

Sea cual sea la forma de adoptar decisiones que exista en un sistema escolar para determinar los contenidos de la escolaridad obligatoria, lo que parece aceptable en una sociedad democrática es que los agentes sociales deben tener un papel activo en la dirección del sistema escolar, permitiendo la expresión de las peculiaridades de cada contexto, facilitando cierto grado de autonomía en los centros, respetando la libertad e iniciativa de los profesores, así como la participación de padres y de alumnos. El equilibrio será posible en tanto las prescripciones sobre el *currículum* común, aunque sean determinantes, no concreten la práctica ni sus contenidos hasta sus últimos detalles.

Lo cierto es que las regulaciones de contenidos mínimos permiten traducciones muy diversas en la práctica a la hora de proponer a los alumnos que aprendan algo concreto. El dilema no está en optar por los extremos de no tener prescripciones, de acuerdo con la reclamación de una total autonomía para los centros y profesores, o disponer de un *currículum* cerrado, determinado "desde arriba". A la primera opción cabe argumentar que en una sociedad democrática los poderes públicos democráticamente

controlados deben velar por los derechos de todos estableciendo unos mínimos, si son base de la cultura común. Pensar que los alumnos o los profesores dejados a su propio arbitrio tomarían opciones neutrales y válidas para todos es, por otro lado, una ingenuidad. Además, no podemos olvidar que en la sociedad existen otros medios de imposición de consensos culturales mucho más potentes y uniformadores que el *currículum* común de la escolaridad que no están sometidos a control alguno. Por otro lado, la ausencia de regulaciones es, sencillamente, incompatible con la existencia del sistema de escolaridad prolongada, relacionado con el mundo laboral y profesional. A la segunda opción —el *currículum* cerrado desde arriba— parece fácil oponerse en aras de la libertad y del pluralismo en una sociedad democrática.

En las condiciones sociales y de la escolarización reales, la pregunta decisiva es qué punto intermedio adoptar, qué apertura dejar, qué regular y qué dejar a la decisión de instancias intermedias, cómo hacerlo y qué tipo de control conviene establecer. Lo importante es crear mecanismos de participación para discutir los problemas en torno a la decisión, evaluación y revisión del *currículum* obligatorio, pues sólo así puede irse decantando un consenso social y profesional.

De cara al control de la práctica de los profesores, las opciones no son sólo en qué grado precisar el *currículum*, sino también qué es lo que se concreta o determina. Una cosa es que se ordenen áreas de contenido, componentes generales de éstas, habilidades básicas del alumno, y otra es que regule la práctica de los profesores, se diga cómo se han de impartir las unidades didácticas, cómo establecer la secuencia de aprendizajes, qué criterios de conducta reflejan los aprendizajes prescritos y cosas por el estilo. En nuestro caso, históricamente se ha dado una confusión que se sigue manteniendo en la actualidad: se regula el *currículum* a la vez que se dan orientaciones para su desarrollo, queriendo controlar así la práctica de profesores al tiempo que los aprendizajes de los estudiantes (BELTRÁN, 1991; GIMENO, 1988).



El *currículum* común obligatorio de la escolarización plantea, pues, como tema central problemático el tipo de control sobre sus contenidos, al decidirlo, al ordenar su desarrollo y al evaluar sus efectos. ¿Conviene la existencia de inspectores que al servicio de la Administración vigilen el cumplimiento de las prescripciones para garantizar la igualdad? ¿Debe existir un control de exámenes sobre las escuelas para comprobar sus rendimientos? ¿Deben los profesores dar cuenta de lo que se hace en sus clases? ¿Es conveniente que solamente los profesores sean los encargados de determinar si los alumnos alcanzan las exigencias del *currículum* obligatorio? Anunciamos sólo capítulos de la política curricular que requerirían más amplios desarrollos.

7) *Los contenidos comunes no son sólo generalidades inconcretas.* Es cierto que el *currículum* para ser aceptable para todos tiene que ser impreciso, lo que más que un inconveniente es una condición para no ser determinante de prácticas concretas que pudieran cercenar las libertades de las demás partes intervinientes en el proceso de desarrollo curricular. Siendo claras las prescripciones que componen los mínimos del tronco común en cuanto a los valores que anuncian, pueden fomentar y orientar un desarrollo por caminos comunes, sin determinar con precisión los logros concretos en su recorrido. En cuanto son enunciados generales, expresan caminos generales para transitar de múltiples formas por ellos. La falta de concreción no es un defecto, sino una forma de iniciar el consenso permitiendo la expresión cultural, política, social y pedagógica diferenciadora. Es también un marco para la autonomía de profesores, centros y alumnos.

8) *El currículum común prescrito es un referente de la calidad mínima exigible a un sistema homologado de enseñanza.* Ver sólo la estipulación de un *currículum* común como algo potencialmente coercitivo oculta otras funciones. La práctica de los profesores está condicionada de forma inmediata por otros factores, como son su formación y su dependencia de libros de texto. Sería conveniente ver las declara-

ciones y prescripciones curriculares como un conjunto de enunciados a partir de los que todos los afectados deberían exigir las condiciones para su cumplimiento en la práctica real de la enseñanza; sobre todo reclamar más medios para los alumnos que no alcancen los mínimos.

En un sistema escolar universalizado, con variedad de centros escolares (de acuerdo con su condición pública o privada, rural o urbana, ubicados en medios con muy diferentes posibilidades en cuanto a estímulos culturales, profesores, instalaciones en los centros, posibilidad de que los padres y los alumnos exijan una enseñanza de calidad), es necesaria la homologación para facilitar la igualdad de tratamiento a los alumnos o limitar, al menos, las desigualdades ya existentes. Las ventajas de la regulación del *currículum* común es preciso plantearse en la perspectiva de qué pasaría en el actual sistema si no existiesen unas exigencias mínimas.

Por otro lado, no podemos olvidar que la escolaridad es un servicio social costoso a la comunidad y que, si bien es cierto que en toda cultura hay diferencias y que ha de permitirse la variabilidad y la autonomía, también es cierto que existe consenso sobre una serie de competencias fundamentales que en la enseñanza no pueden dejarse de lograr con los alumnos. La pretensión de que la escuela sea eficaz en la consecución de aprendizajes básicos (el *back to basic*) es un debate muy actual en aquellos sistemas que, a pesar de su cobertura universal, no son capaces de desterrar el analfabetismo, no logran el dominio de la lectura y escritura a un nivel satisfactorio ni garantizan la posesión de conocimientos elementales y necesarios en la vida social. Aunque en sus formulaciones más corrientes ese movimiento expresa una posición de vuelta a los métodos y contenidos tradicionales, la búsqueda de eficacia en una serie de competencias básicas y necesarias que deben aparecer claramente establecidas en el *currículum* común obligatorio, no tiene que quedar sólo en manos de las ideologías sociales conservadoras. El *currículum* común, con todas las condiciones anteriores, puede facilitar la conti-



nua evaluación diagnóstica y democrática del funcionamiento y resultados del sistema escolar para su permanente mejora.

La determinación de un *currículum* básico común tiene, por otra parte, un papel determinante, en tanto que condiciona horarios, sistemas de especialización del profesorado, disposición de recursos, dotación mínima de los centros, etc. Algo que resulta imprescindible en un sistema educativo complejo y universal para garantizar la igualdad de condiciones y la homologación de las acreditaciones que imparte. Ordena, asimismo, la producción y comercialización de los materiales curriculares, al tiempo que los estandariza.

DILUCIDAR EL CONTENIDO DE LA CULTURA DEL *CURRÍCULUM* COMÚN O LA EDUCACIÓN GENERAL

¿Cómo mantener al tiempo las ideas de una cultura común, la necesidad de buscar la igualdad de oportunidades, la conveniencia de adecuar la enseñanza a las peculiaridades de los alumnos, la posibilidad de que los centros y profesores dispongan de un margen de autonomía? En torno al *currículum* común se debaten, pues, problemas sociales, culturales, psicológicos y pedagógicos, relativos a qué tipo de cultura han de recibir los alumnos en la escuela obligatoria. También surge la controversia política sobre quién decide ese tipo de cultura común, qué marco de autonomía relativa han de facilitar a los agentes que deciden y concretan el *currículum*, quién controla y cómo ha de hacerlo el cumplimiento de éste en la práctica escolar. La determinación de qué pueden aprender todos los ciudadanos en la escolarización, sobre qué temas desarrollaron su pensamiento, reflexión y valores, son aspectos de capital importancia para los individuos, para el porvenir de la sociedad y para el mantenimiento o revisión de los poderes establecidos.

La aceptación general de la bondad social de la prolongación de la escolaridad obligatoria, pasada la crítica de la desescolarización de los

años sesenta y setenta, tiene que llevar aparejada la discusión sobre el contenido que se le otorga. Esa prolongación se va imponiendo dentro de moldes escolares ya instituidos y muy asentados, lo que imprime una determinada cualidad a las funciones que la escolarización debería desempeñar en esta etapa educativa. Si la escolaridad obligatoria en la modalidad de escuela comprensiva supone una oportunidad para evitar discriminaciones sociales, esa promesa, una vez escolarizados los alumnos, se cumplirá o no en función de dos condiciones básicas: según qué cultura se imparta y cómo ésta se relacione con las ventajas-desventajas del alumno provocadas por su origen familiar y social.

Como punto de partida, proponemos que la cultura de la educación obligatoria tiene que estar al servicio del alumno, entendiendo que éste se relaciona con un medio en el que debe participar, para lo que precisa poder comprenderlo, implicarse en su transformación y poseer una serie de habilidades o capacidades. El *currículum* común es el depósito de la cultura fundamental para todos que tiene que centrarse en competencias generales, puesto que no prepara específicamente para nada, es polivalente. De él se espera una incidencia en multitud de aspectos de la educación del individuo, al ser un *currículum* de socialización completa de la personalidad y una preparación para entender y participar en la sociedad. Requiere, pues, una perspectiva amplia de lo que es "conocimiento valioso", que desborda el sentido restringido y encasillado que de él tienen las disciplinas escolares.

A primera vista, es evidente lo difícil que resulta precisar en qué ha de consistir esta educación dirigida a alumnos muy distintos, teniendo que ser relevante para todos ellos, en una sociedad compleja, donde el conocimiento o la cultura en general tienen tantas dimensiones y aspectos diferentes y especializados.

Admitiendo la necesidad de que la educación general se ocupe de contenidos relevantes, no sólo pertenecientes a la diferencia cultural más elaborada, sino relacionados con los problemas actuales, no deja de ser una realidad que el



saber o el conocimiento considerado socialmente valioso sigue siendo el que se elabora en los ámbitos de la cultura generalmente especializada. A partir de esta categoría de cultura que es patrimonio de una élite social, cualquier referencia a otras significaciones de cultura parece peyorativa. Los conceptos de “cultura de masas”, “cultura popular”, “culturas marginadas” son un ejemplo de significaciones atribuidas a la dotación propia de las clases populares, ajenas a lo escolar, sin caer en la cuenta de que no sólo forman el único sistema de conocimientos para muchos individuos, sino que definen su misma identidad como sujetos (GIROUX, 1989). Esas distinciones son peligrosas socialmente; olvidan las posibilidades e interferencias entre cualquier tipo de cultura en las sociedades modernas, más aún después de la revolución tecnológica y de la comunicación, con sus derivaciones en la vida cotidiana de los hombres y en su trabajo.

Parece una necesidad fundamental la revisión del sentido de conocimiento dominante asentado en el discurso, en las tradiciones y en los usos escolares, por dos razones fundamentales. Porque dadas las condiciones en que se imparte, en contra de lo que aparenta, el conocimiento académico, pretendido resumen de la “cultura valiosa” se parece muy poco a la cultura, elitista. Por otro lado, el conocimiento académico encuadrado en las disciplinas académicas no deja de ser una parte del conocimiento. La escolaridad obligatoria capacitadora del ciudadano reclama unos saberes generales e integrados que no son los rudimentos preparatorios para entender las disciplinas, lo cual no significa que sea opuesto o incompatible con la cultura ordenada en los diferentes campos disciplinares, ni que sea de más bajo nivel.

Las competencias y el conocimiento necesario para entender el mundo y los problemas reales, lo que capacita al alumno para la vida social y para acceder a la cultura más elaborada, tienen una dificultad para estructurarse como un saber valioso dentro del *currículum* escolar: que no cuentan con agentes, instituciones u organismos de producción en el mundo académico y

cultural. La función de elaborar comprensiones sintéticas del mundo está reservada a filósofos e intelectuales que, además de escasos, no llegan a todo el sistema educativo ni cubren sus necesidades. Los especialistas en ciencia social o en cualquier ciencia natural están más ocupados en elaborar y revisar conocimiento de acuerdo con los parámetros que reinan en su especialidad o escuela científica, que en ver cómo un ciudadano normal puede acercarse a esas parcelas de cultura y utilizarlas para entender y desenvolverse personalmente en la sociedad. Por eso la divulgación científica es un recurso que, aunque no se hace con finalidad escolar por lo general, es muy aprovechable en la enseñanza y está dando importantes frutos en la formación científica de la población.

La necesidad de síntesis en la educación básica del ciudadano es obvia a la hora de ayudar a la comprensión de problemas reales que no pertenecen a disciplina alguna. ¿Debe entender el ciudadano normal sobre los problemas del hacinamiento en las ciudades y sus consecuencias, sobre el deterioro ecológico y el derroche de energía, el desigual reparto de la riqueza en relación con los conflictos internos de una sociedad y entre las naciones, los conflictos internacionales, la importancia de la tecnología en la transformación de la vida, la influencia de la publicidad y de los medios de comunicación, el renacimiento de los nacionalismos y fundamentalismos religiosos, por citar algunos ejemplos? Si la respuesta a estas preguntas es positiva, ¿qué especialista o disciplina genera conocimiento válido y sustancioso, pero asequible, para no quedarse en puras trivialidades? La comprensión de los problemas que preocupan al hombre moderno requieren síntesis en el *currículum*, no perspectivas analíticas propias de disciplinas para que el alumno las integre por su cuenta. ¿Quién es el especialista en síntesis, no en *puzzles* superficiales? Esa necesidad curricular para el sistema escolar en la educación obligatoria no tiene agentes que la satisfagan adecuadamente. Necesita un esfuerzo de creación curricular específico que no puede quedar a merced de la voluntad y de la iniciativa de las



empresas de creación de material didáctico y de libros de texto, pues éstas dedicaron más atención al mercado de sus productos que a cualquier filosofía educativa.

Paralelamente, puede hacerse la pregunta de qué tipo de profesor cumplirá con esa función de síntesis. La especialización suele arrojarse de prestigio y lo que llamamos profesor "generalista" es una denominación engañosa, ya que no le define una alta competencia para integrar conocimientos en visiones generales, sino que suele coincidir más con la idea de un conocedor elemental de todo" —con bajo nivel de formación—, para impartir rudimentos elementales en varios campos culturales. La división que se hace en el sistema educativo entre profesores especialistas y generalistas implica diferentes niveles de formación inicial, no posiciones ante el dilema de la integración y síntesis o de especialización del conocimiento.

LA INTEGRACIÓN ENTRE CONOCIMIENTOS

"En las escuelas de la Antigüedad los filósofos aspiraban a impartir sabiduría; en los modernos colegios nuestro propósito es más humilde: enseñar materias. La caída desde la divina sabiduría, que era la meta de los antiguos, hasta el conocimiento de las materias según los libros de texto, logrado por los modernos, marca un fracaso educativo mantenido a través de las épocas. No sostengo que en la práctica de la educación los antiguos hayan obtenido mayor éxito que nosotros... lo que afirmo es que, en los albores de nuestra civilización europea, los hombres comenzaron con los grandes ideales que deben inspirar la educación, y que gradualmente nuestros ideales fueron decayendo hasta encuadrarse en nuestra práctica.

Cuando los ideales descienden al nivel de la práctica, el resultado es el estancamiento..." (WHITEHEAD, 1965).

"No se puede ser sabio sin tener cierta base de conocimientos; pero es fácil adquirir conocimientos y permanecer carente de sabiduría.

La sabiduría es la manera de poseer el conocimiento".

En torno a las formas de ordenar el contenido del *currículum*, la clasificación del conocimien-

to, se plantea un núcleo de problemas muy decisivos para la escolaridad obligatoria, aunque puede verse también desde las necesidades de otros niveles educativos. La ordenación del contenido condiciona, por ejemplo, el que la experiencia de conocimiento y de aprendizaje para los alumnos se inicie desde temas que pueden tener poco significado personal, en tanto se sucedan a partir del orden marcado por el conocimiento ya clasificado en materias, o que puedan serle más cercanos porque partan de problemas reales. La clasificación tiene que ver, como señala WHITEHEAD con la forma en que se posee el conocimiento.

Como afirman TANNER y TANNER (1980), para hacer más factible la significación del conocimiento escolar a los estudiantes:

"(El *currículum*) no debe ocuparse exclusivamente de la herencia cultural de la humanidad, sino también de los problemas del hombre y de la sociedad. La educación general requiere una perspectiva sobre el conocimiento que es esencialmente diferente del conocimiento propio de la educación especializada".

No es que se desprecie el saber especializado y clasificado en materias o asignaturas, sino que se cuestiona la forma en que su organización permite abordar unos temas u otros y hacerlo en una secuencia más apropiada para las necesidades de la educación básica o general. Pero estamos ante un reto planteado desde hace mucho tiempo y nunca resuelto. El conocimiento en la sociedad actual se produce en ámbitos especializados y la figura del sabio, o del hombre multidimensionalmente formado, como integrador de perspectivas parciales para entender mejor la totalidad del mundo y sus problemas, es una aspiración cada vez más relegada al terreno de lo imposible. La misma especialización descubre campos fronterizos que abordar interdisciplinariamente; la urgencia de aplicar el saber a la resolución de problemas en la cultura y en la sociedad exige la integración de conocimientos pertenecientes a disciplinas diversas. Pretender alterar la estructura actual de las disciplinas y sus consecuencias en la enseñanza supone cues-



tionar todo el funcionamiento de las instituciones donde el saber legitimado por antonomasia se produce; lleva a discutir territorios profesionales que dependen de ellas y la misma estructura social de esas profesiones (OCDE). En el sistema educativo cualquier otra perspectiva que contrarreste la especialización dominante no tendrá fácil entrada.

Apostar en la educación en general, y especialmente en la obligatoria, por un *currículum* de cultura integradora es situarse, por tanto, en una perspectiva de resistencia y de búsqueda de una alternativa frente a una práctica dominante en la cultura y sociedad modernas. No es fácil tal pretensión, pues la integración del saber no dispone de los espacios, ni de los medios, ni de las personas, ni del apoyo de los intereses que mantienen a la especialización.

Sin embargo, si el *currículum* común de la escolaridad obligatoria no tiene como primera función la de ser propedéutico para niveles educativos posteriores, de ahí se deducen consecuencias sobre las formas de organizar la cultura curricular y el método de enseñarla.

“...la naturaleza de los problemas sociales que tiene que afrontar cualquier miembro de la sociedad democrática requiere un *currículum* de síntesis para prestarles adecuada atención, puesto que esos problemas no tienen acogida en las disciplinas establecidas o en las categorías de conocimiento representadas por las materias escolares” (TANNER y TANNER, 1980).

La educación general se ha contrapuesto a la enseñanza especializada en asignaturas o materias, como han señalado TANNER y TANNER, cuando el contraste que debe establecerse es en términos de qué perspectiva adoptamos sobre el conocimiento y la vida, junto a una forma de organizar y tratar ese conocimiento. La formación del ciudadano requiere que se le proporcionen visiones sintéticas de los problemas, ya que el ideal democrático de una ciudadanía ilustrada exige iluminar problemas y conectar saberes. La búsqueda de fórmulas para lograrlo es una urgencia reclamada por la función democrática de la escolarización común para todos, tanto más

urgente cuanto más especializado es el conocimiento que se produce. Éste ha sido un reto en el pensamiento pedagógico de todo este siglo.

El conocimiento parcelado en el *currículum*, una de las causas del aprendizaje desconectado en la mente de los que aprenden, tiene varias consecuencias:

1) La desaparición en la cultura escolar del tratamiento de las cuestiones básicas que deben preocupar al hombre moderno, de lo que se derivan la imposibilidad de la utilización del saber para entender el mundo.

2) El saber parcelado en materias revela su utilidad muy tarde a los alumnos para que éstos puedan explicar el mundo. De ese modo se somete a los aprendices a un constante proceso de asimilar introducciones entrecortadas, lo que exige del alumno una especie de fe en que encontrará sentido a todo lo que se le impone si se mantiene disciplinado, esperando a síntesis que llegarán más tarde. Sólo que, en el mejor de los casos, cuando ocurran, tendrán lugar para los pocos que permanecerán en los niveles superiores. Para los más habrá sido una exigencia de responder a algo que no tenía más sentido que el de ser superado, habiendo tenido que aceptar lo que no entienden. La educación, como afirma BERNSTEIN (1988), adopta la forma de una larga iniciación en el misterio y el conocimiento; pasa a tener una significación sagrada, esotérica e incomprensible. No es ajeno a este análisis el estado de desmotivación generalizada que presentan los estudiantes en el sistema escolar.

3) Por todo ello, como sugiere el mismo autor, las formas de clasificar el conocimiento en el *currículum*, que separan a unos contenidos de otros, refuerzan las relaciones jerárquicas en educación, pues se tiene que imponer con disciplina lo que no tiene sentido por sí mismo.

El examen será el rito que valide la posesión correcta del saber, pero no la capacidad para utilizarlo o, simplemente, entenderlo. El hecho de que el sistema escolar se haya creado y expandido, mientras ha estado vigente la idea de que el *currículum* debería estar compuesto por el saber parcelado en disciplinas, ha tenido su plasmación no sólo en lo que se ha seleccionado



como saber sustancial, sino en las prácticas, en las estructuras organizativas y en la mentalidad de los profesores. La posibilidad y conveniencia de interrelacionar el saber es generalmente aceptada para orientar la configuración y práctica curricular en la educación primaria, pero resulta conflictiva en la enseñanza secundaria, cuando los profesores han sido formados en un concepto de cultura especializada en compartimientos estancos.

Las reformas curriculares de los años sesenta, en los países que emprendieron cambios cualitativos en los contenidos para adecuarlos a las necesidades de producción industrial, se asentaron básicamente sobre las disciplinas, con el sobreentendido de que la estructura científica de las mismas suponía la sustancia del conocimiento con capacidad formativa para todos. Planteamiento muy bien reflejado en el pensamiento de BRUNER (1972), quien había expresado la posibilidad de que cualquier alumno se beneficiase formativamente de la estructura interna del conocimiento. Este autor analizaba el fracaso de la educación americana, en unos momentos en que se discutía la validez de un sistema que había sido sorprendido por el éxito del *Sputnik*, en estos términos:

“Los eruditos de la primera línea de sus disciplinas, quienes podrían ser capaces de dar la mayor aportación a la reorganización sustantiva de sus propios campos, no se ocupaban del desarrollo de planes de estudios para las escuelas elementales y secundarias”.

A pesar de la presión dominante, la historia del pensamiento y de la práctica didáctica ofrecen constantes ejemplos para intentar dar respuesta a la necesidad de integrar el conocimiento y la cultura desde diversas frentes:

1) A través del diseño general del *currículum*, globalizando, o mejor dicho aproximando, contenidos en *grandes áreas* de saber y de experiencia, como es el caso de las Ciencias o Estudios Sociales, por ejemplo. Es más fácil tomar en consideración las diferencias de intereses en los alumnos, es más probable conectar con sus inquietudes y con su cultura de proce-

dencia, es más fácil acercarse a los problemas reales de la vida cuando el contenido se agrupa en grandes áreas y no en disciplinas.

2) A través del diseño de *unidades de aprendizaje globalizadas* en torno a grandes temas o problemas que actúan como centros de interés que permiten reagrupar contenidos muy diversas: la vivienda, el transporte, la alimentación, por ejemplo. También realizando actividades centradas en el estudio de aspectos de la realidad que precisan acudir a componentes muy diversas: partir de la visita y análisis de un museo, una fábrica, un problema social, etcétera.

3) Realización de *proyectos* de trabajo que, en un tiempo relativamente dilatado, requieren desarrollar actividades muy diversas, acudir a múltiples fuentes de información, poner en ejercicio diferentes competencias y la colaboración de distintos profesores: la investigación de algún suceso histórico cercano, el análisis de un ecosistema.

4) La *formación y selección de profesores* en áreas menos especializadas. Si se dispone de un equipo de docentes en los centros formados y seleccionados según zonas muy restringidas del conocimiento y de la cultura, la perspectiva que transmitirán en su práctica será necesariamente la de su especialidad. Una mayor pluridisciplinariedad en la formación y selección del profesorado puede transmitir otra visión del saber.

5) La *organización del profesorado* en los puestos de trabajo. La coordinación entre profesores es una exigencia para impartir un proyecto educativo coherente que tienda a transmitir una visión integradora de la cultura, cuando cada profesor es un especialista en una parte del *currículum*. Es importante organizar el trabajo de los profesores en equipo, con horarios y métodos que favorezcan la intervención conjunta con sus alumnos.

Como hemos visto, la integración del contenido no es algo ya dado con lo que pueda contar la enseñanza ni los profesores. Es una aspiración y exigencia cuyo fin es la formación general, que tiene que facilitarse desde la ordenación del *currículum*, desde la política de profesorado, desde la coordinación del trabajo



en los centros y, muy especialmente, a través del diseño de materiales curriculares.

LA DIVERSIDAD Y EL CURRÍCULUM COMÚN. RESPUESTAS POLÍTICAS, ORGANIZATIVAS Y DIDÁCTICAS

“Las reformas que nos proponemos:

Para que el sueño de la igualdad no siga siendo un sueño nos proponemos tres reformas:

1. No suspender.
2. A los que parezcan bobos, hacerles escuela a pleno tiempo.

3. A los apáticos, basta con darles una finalidad.”

(Alumnos de la Escuela de Barbiana: Cartas a una Maestra, 1970, págs. 79-80)

La diferenciación de la educación para tratar de responder y dar cabida a las necesidades y peculiaridades de los alumnos, exigencia del pluralismo social y del respeto al individuo ha sido un tema que atraviesa la historia del pensamiento, de la política y de la práctica pedagógica. Como idea tiene sentido aplicarla a cualquier nivel o situación del sistema educativa pero cobra especial relevancia en la enseñanza obligatoria al dar cabida, en un modelo de escuela y de *currículum* común, a una gama muy variada de alumnos durante un tiempo prolongado. En este caso, la diversidad de estudiantes y los contenidos comunes pueden verse como incompatibles o, cuando menos, dos aspiraciones muy conflictivas. La respuesta que se dé al problema puede mantener o llegar a desvirtuar el sentido de la escolarización obligatoria. La preocupación por diferenciar la educación se explica por dos motivaciones básicas bien distintas:

1) La escolarización universal llevada a cabo en el siglo XX introduce a una masa de alumnos en el sistema educativo procedentes de muy distintos orígenes sociales, con distintas posibilidades y ritmos de aprender que es preciso ordenar de alguna forma para que la organización de todo el sistema escolar sea viable. Dirigir a distintos alumnos a *currícula* de más exigencia intelectual, centrados en las disciplinas, a otros

conocimientos más generales o a una tercera categoría dedicada al conocimiento profesionalizador, ha sido una forma de diferenciar el *currículum* socialmente, que sirve a una política de distribuirlo entre distintos grupos sociales de forma desigual. Esta diferenciación es muy obvia cuando para una misma edad de alumnos existen tipos de formación —*currícula*— distintos. Incluso dentro de los sistemas comprensivos subsiste la diferenciación social cuando a través de la optatividad se ofrecen posibilidades de opciones con distinto valor y proyección futura: módulos que eligen más las mujeres que los varones, otros componentes de formación que son preferidos por su facilidad, por los alumnos que muestran menor capacidad, etc. Al universalizar la escolarización obligatoria se supera la discriminación entre quienes acceden a la escuela y quienes no lo hacen, pero las diferencias sociales se trasladarán al interior del sistema escolar y una forma de mantenerlas es distinguir el tipo de cultura que se proporciona a alumnos con muy desiguales posibilidades, aspiraciones y destinos sociales.

2) Desde la perspectiva de la organización escolar y de la metodología pedagógica, la escolarización de alumnos heterogéneos plantea la importancia de que los profesores atiendan a grupos con una gran variabilidad interna, donde las diferencias individuales se hacen notar en términos de intereses, ritmos de aprendizaje, predisposición a aprender, apoyo familiar, etc. Como es natural, las diferencias se ocultan cuando los alumnos no están seleccionados. La heterogeneidad plantea a profesores y centros la necesidad de considerar estrategias organizativas y didácticas para abordar: *puntos de partida* distintos ante los contenidos en los alumnos, *necesidades* e intereses diferentes, peculiares *intensidades* de esfuerzos requeridos para cada alumno. Todo ello puede traducirse en ventajas para unos y déficit para otros si la enseñanza plantea contenidos homogéneos con una dedicación de esfuerzos y medios iguales para todos y sin posibilidad de *expresión de la individualidad* de cada uno. Desde la óptica de la educación obligatoria con un *currículum* común,



todas esas diferencias plantean retos a los que no es fácil dar respuesta.

Ante esta realidad, la idea de una enseñanza "a la medida del alumno" ha sido y es una aspiración difícil de resolver. El principio pedagógico que quiere responder a la variabilidad entre alumnos es el de *individualización*: estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que se considera la peculiaridad del alumno en general o de alguno con necesidades específicas. La historia de la práctica de enseñanza ofrece ejemplos de sistemas que responden a ese principio, no válidos para un sistema general de enseñanza, propios de determinadas clases sociales: educación de príncipes, del *gentleman*, tutorías para niños de familias que se podían permitir para sus hijos un preceptor. En cambio, en organizaciones escolares, la enseñanza, en vez de contemplar la heterogeneidad, ha tenido que imponerse a las diferencias individuales por medio de la disciplina, generando patrones de comportamiento y de exigencia académica estandarizados a los que tienen que someterse los individuos.

Desde el primer tercio de este siglo, la diferenciación en educación se ha presentado más desde una perspectiva técnica sin análisis sociales de las diferencias, apoyada en la psicología que dio base científica a la idea de infancia como un proceso de evolución propio que muestra ritmos específicos de desarrollo peculiares para cada sujeto, con el consiguiente efecto en la cristalización de personalidades con características singulares. Por otro lado, toda la teoría y práctica de la medición de cualidades humanas, propiciada por la mentalidad taylorista de adaptar específicamente a los individuos a cada puesto de trabajo, ha aportado ideas e instrumentos para clasificar la heterogeneidad en "tipos humanos" a los que adaptar después tratamientos pedagógicos. Supuestos que se trasladarían a las prácticas educativas queriendo articular los currícula de acuerdo con algún tipo de clasificación previa de los alumnos que acoge la escuela para que los profesores se encuentren con grupos de estudiantes más semejantes entre sí. El mismo profesorado, por comodidad en el trabajo, aceptará el principio de que es

más fácil trabajar con alumnos que presenten características y posibilidades parecidas. En esas condiciones existen menos conflictos, se maneja mejor el ritmo de la clase y se pueden practicar metodologías que se dirigen a todos a la vez.

Las prácticas de homogeneizar para manejarse con más facilidad el grupo se han legitimado con la idea de que los alumnos aprenden mejor y más rápidamente en grupos homogéneos (OAKES, 1985), lo que no deja de ocultar un darwinismo social bajo una idea de orden y de rendimiento que sería necesario discutir, puesto que al hacer grupos homogéneos se acaba distinguiendo a los alumnos con diferente nivel de capacidad y de rendimiento. Consideramos que hay razones éticas y sociales para no anteponer los argumentos de "mejor funcionamiento" o facilidad de trabajo al significado social que tiene toda segregación.

Una amalgama de supuestos sociales, políticos y económicos, racionalizados con argumentaciones pseudocientíficas, sirvió como incitación para encontrar fórmulas tayloristas para llevar a cabo la diferenciación de alumnos en grupos dentro de las instituciones escolares. Muchas de esas ideas han dejado su impronta en la forma de organización escolar que caracteriza al sistema educativo. Primero, aproximadamente durante la primera mitad de siglo, los alumnos "atípicos" empiezan a sufrir un proceso de clasificación y alejamiento de los "normales" dentro de modalidades de "educación especial" de enseñanza, apartándolos físicamente. La segregación en clases separadas de los alumnos que mostrasen algún retraso por causas físicas o intelectuales fue la primera plasmación de este proceso. Más tarde, se generó la categoría de "alumno retrasado", aunque dentro de la normalidad, para el que se prevén clases o grupos especiales de recuperación. También se instituyeron las clases para los bien dotados. La prevención puritana ante el sexo institucionalizó la separación de clases y/o colegios enteros diferentes para niños y niñas. Es una mentalidad clasificadora que se universalizaría en fórmulas de organizar en niveles tam-



bién a los que quedaban dentro de la “normalidad”, agrupando a los alumnos por categorías de acuerdo con su capacidad o nivel de rendimiento. En el ámbito anglosajón esta práctica se ha denominado *streaming* o *tracking*. Entre nosotros es más conocida como enseñanza en *grupos homogéneos*.

Pronto la investigación educativa demostró que, salvo para los alumnos situados en los niveles extremos de capacitación, no había pruebas de que la clasificación para homogeneizarlos repercutiera en mejores resultados en todas las categorías de alumnos. En cambio, sí hay indicios de que se producen efectos indeseables, como la falta de estímulo y de superación de los “peores alumnos”, o la socialización en una mentalidad de castas intelectuales privilegiadas en el caso de los mejor dotados. La sensibilidad por una educación más democrática combatió cualquier planteamiento que no estuviese al servicio de una mejor integración social desde la pluralidad, donde los débiles deben encontrar el apoyo de los mejor dotados y el estímulo para seguir progresando (tutoría entre iguales, por ejemplo). Estudios sociológicos dejarían claro que esas prácticas de clasificación son instrumentos para el mantenimiento de las diferencias sociales, siendo contrarias al principio de igualdad de oportunidades. Sin embargo, la práctica pedagógica real guarda resabios de esa mentalidad clasificadora a la que sirve muy bien la evaluación escolar jerarquizadora; pues, en definitiva, esa ideología coincide con la orientación selectiva del sistema educativa aunque no sea ésta la finalidad de la enseñanza obligatoria.

La segunda mitad de este siglo ha supuesto la divulgación de ideas y prácticas que contrarrestan la segregación, apoyadas en el ideal democrático de la conveniencia de educar a los alumnos en grupos heterogéneos, integrando incluso en las clases normales a quienes tienen deficiencias, aplicando la fórmula que hoy llamamos *integración escolar* (HEGARTY, 1988). Las experiencias prácticas en este sentido son menos abundantes y las fórmulas para implantarla chocan con la estructura escolar domi-

nante, donde el *currículum* está subdividido en grados, niveles y etapas, razón por la que encuentran y han encontrado siempre dificultades para aplicar fórmulas en las que el alumno pueda progresar a medida de sus posibilidades. Las *escuelas sin grados* que se experimentaron a partir de los años sesenta eran un intento de organizar el progreso individual de los alumnos en una estructura escolar flexible, sin cursos, en la que se ubican de acuerdo con los avances que van realizando en cada área del *currículum* (GOODLAD y ANDERSON, 1976; MILLER, 1976). A esa estructura organizativa respondían estrategias didácticas llamadas “a multinivel”, porque permitían arrancar del estado del que partía cada alumno. Son sistemas que reclaman una distribución diferente del espacio escolar y una configuración muy distinta del puesto de trabajo de los profesores, donde no tiene sentido ni el cubículo “aula fija y permanente para un grupo de alumnos”, ni el profesor como responsable de uno o varios grupos de estudiantes; es decir, contradictorio todo ello con la realidad dada en la que insertarlo. Las soluciones organizativas, una vez asentadas, son un obstáculo de primer orden para cualquier innovación que no se acomode a ellas.

Desde el punto de vista metodológico, las diferencias entre alumnos se han querido abordar con estrategias didácticas que respondieran a la diversidad de posibilidad y ritmos de aprendizaje de los alumnos. Éste ha sido el caso de la enseñanza individualizada a través de la programación acomodada al alumno y diseños de materiales que permitiesen un progreso individual. Es la estrategia conocida como *enseñanza individualmente prescrita* o educación *guiada individualmente*, en boga en los años setenta, que ahora se recupera en España bajo la denominación de *adaptaciones curriculares individualizadas* o *programas de desarrollo individual*.

Estos programas fueron deudores de la conjunción de una serie de factores y supuestos: a) La idea de que cada individuo diera de sí mismo todo lo que permiten sus capacidades, en coherencia con una sociedad competitiva en la que cada uno debe conquistar las cuotas de bienestar



de que sea capaz. b) La creencia de que el origen de las diferencias radica en los sujetos y, en consonancia, hay que acomodarse pedagógicamente a ellas y tratarlas individualmente, como si fuesen peculiaridades desde las que hay que partir, más que expresión de diferencias sociales y del tipo de cultura recibida. En consecuencia, al no discutirse esa cultura y su conexión con la experiencia del individuo no se incide sobre la selección de contenidos de los *currícula*. c) La orientación en psicología de la instrucción que buscaba el establecimiento de estrategias de enseñanza precisas para unidades de contenido muy bien delimitadas. d) Toda la corriente conductual y de sistemas que pretendía concretar cualquier objetivo de aprendizaje o contenido y la importancia de especificarlo en sus componentes más elementales en términos de conducta observable. e) El supuesto de que el conocimiento puede ser acotado en unidades discretas, distinguibles unas de otra, de forma que el dominio progresivo de todas ellas equivale a poseerlo. f) El desarrollo de una tecnología didáctica que a través de materiales escritos muy estructurados y dosificados, o utilizando medios técnicos, como el ordenador o la TV, fueran capaces de ir presentando la información a medida que el sujeto progresa en la secuencia del contenido. g) Una visión didáctica básicamente transmisora en la que todo puede y debe preverse de antemano.

En la figura 1 (POPKEWITZ, TABACHNICK y WEHLAGE, 1982) se especifica la secuencia de pasos que se deben seguir en esta estrategia de individualización para abordar las diferencias.

El sistema permite la adaptación a los individuos porque puede variar la enseñanza en términos de intensificación de esfuerzo, a través de la adaptación de materiales y acomodando la secuencia de objetivos a las características de cada estudiante. Pero no se modifica sustancialmente el tipo de contenidos o la conexión del *currículum* con la experiencia previa del alumno y con su cultura de referencia. Desde el punto de vista profesional, se monta todo un esquema difícil de manejar por los profesores en condiciones reales, que reclamará inevitable-

mente la acción de los expertos externos para realizar esos programas minuciosos y un tipo distinto de centros escolares.

La idea de hacer una escuela "a la medida del alumno" sigue sin resolverse porque la institución escolar, por su estructura organizativa y funcionamiento, es más coherente con prácticas no diferenciadoras que estandarizan los tratamientos, homogeneizando la cultura que imparte, estableciendo niveles-promedio de rendimiento y de ritmos de trabajo que dificultan la integración de "retrasados" y de alumnos "diferentes" en general, de suerte que en el sistema escolar cualquier alumno se convierte en "distinto" por alguna inadecuación a esos estándares de funcionamiento. La homogeneización de sus clientes se logra por la vía de condenar a la categoría de "fracasados escolares" a los que no siguen su estándar de cultura y de rendimiento o no son capaces de progresar de acuerdo con su ritmo de funcionamiento.

La presión homogeneizadora se ha traducido en una jerarquización de categorías de alumnos a los que se adaptan tipos de educación. El sistema educativo funciona jerarquizando y acomodando distintos tipos de clientes a tramos de escolaridad, modalidades y especialidades diversas en él comprendidas. Ofrece a los alumnos posibilidades diferenciadas que, adaptativamente, se acomodan a la estratificación social, que es la que lo ha generado. Hay ciclos cortos y largos de escolarización, *currícula* con diferentes niveles de exigencia, estudios para ser trabajador manual y otros para formación intelectual, *contenidos* especializados en facetas de la ciencia y de la cultura, etc. Irónicamente puede decirse que, en sí mismo, el sistema educativo sí es flexible y ofrece a sus hipotéticos beneficiarios fórmulas distintas en cantidad y calidad para que cada cual se sirva según sus posibilidades e intereses. El problema fundamental es el de que en una sociedad con desigualdades, lógicamente los puntos de partida son muy diversos, por lo que proporcionarles a todos en la escolaridad obligatoria lo mismo no significa promover la equidad. No se trata sólo de diferencias psicológicas en cuanto al grado y



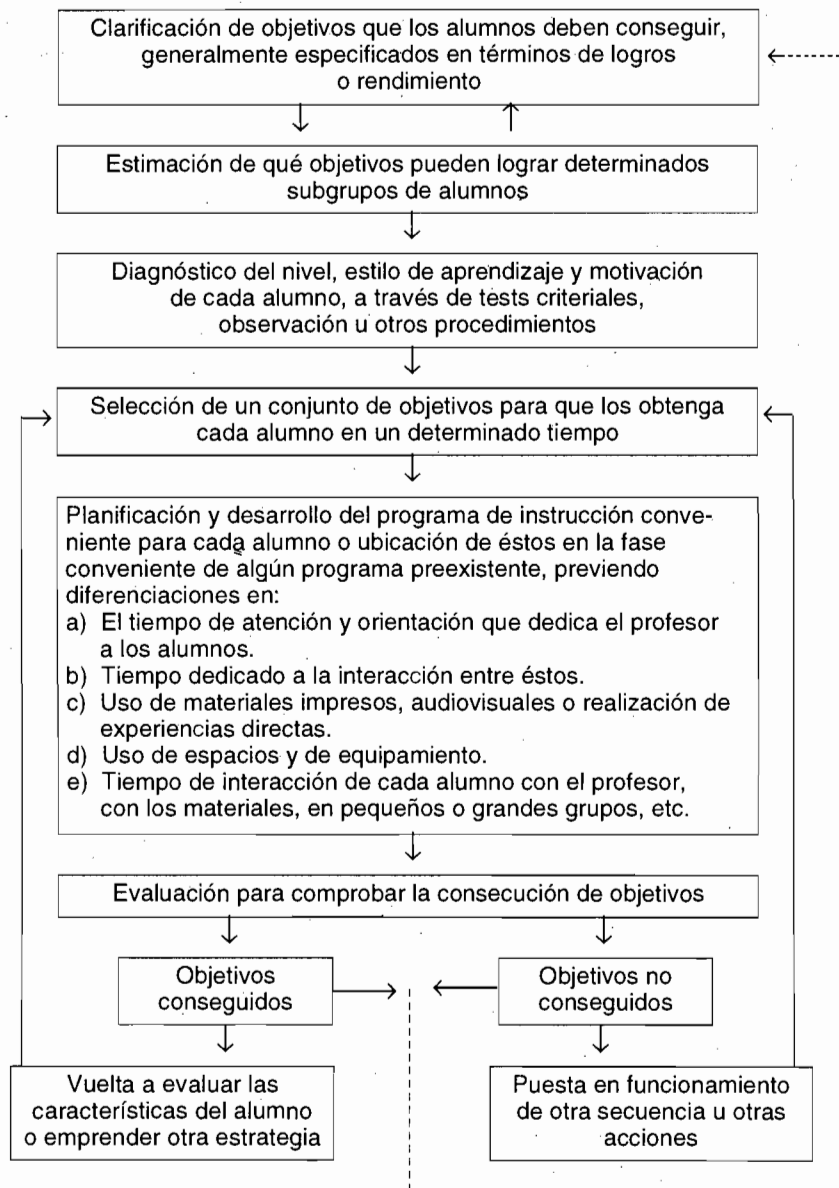


Figura 1. Secuencia de pasos en un programa de individualización para abordar diferencias. (Popkewitz, T., Tabachnick, R. y Wehlage, G., 1982, pág. 32.)

tipo de cualidades entre alumnos, sino de sus posibilidades, en función del medio del que se procede y al que se pertenece. La educación obligatoria, sí mantiene mecanismos selectivos y jerarquizadores, sí lleva a cabo prácticas de segregación a través de la selección del *currículum* impartido, o por medio de su organización y desarrollo, o si se conviene en una educación uniforme para todos, contribuirá a mantener y reforzar las diferencias entre los alumnos en la escolarización.

Los desiguales puntos de partida de alum-

nos ante el *currículum* común o ante cualquiera de sus componentes reclaman en la enseñanza obligatoria tener en cuenta una preocupación *compensatoria* para aquellos que más necesitan de la enseñanza porque su capital cultural de origen no les sea favorable. No como programas residuales paralelos para los que no sigan el curso normal del *currículum* común o para los que no puedan ya incorporarse a éste, sino como ayuda y aumento de educación para seguirlo. Si no se parte de este hecho, la filosofía de la educación obligatoria



común lleva emparejada su misma impotencia para cumplir con lo que promete: una misma enseñanza para todos. Para que eleve a todos tendría que ser desigual en el tratamiento, compensadora con los que más esfuerzos necesitan. El currículum común, no puede hacernos olvidar que no existen alumnos promedio abstractos, para los que se pueda seleccionar y diseñar una cultura especialmente acondicionada. Los alumnos no tienen las mismas oportunidades cuando ingresan en la escuela, ni las diferencias se corrigen del todo durante la escolarización, sino que incluso pueden aumentar. No existe ningún *currículum* neutral, como bien ha demostrado el desigual reparto por grupos sociales del fracaso escolar. Si unos grupos sociales obtienen más fracaso que otros no podemos caer en la explicación cómoda de la "inevitable desigual distribución de las capacidades", algo que avalan los análisis empíricos de la realidad, sino que es debido a la desigual adaptación de los contenidos, de los métodos educativos y del funcionamiento general de la institución a diferentes tipos de capacidades, culturas de procedencia y expectativas sociales en los alumnos.

El problema de las diferencias sociales y psicológicas de los individuos plantea un reto a la organización de todo el sistema de educación, exigiendo una reconversión de estructuras, *currícula*, funcionamiento y mentalidad que arroja al sistema vigente, porque la idea de la obligatoriedad y del *currículum* común se inserta en un sistema que no fue pensado para eso, sino para responder a la diferenciación social existente.

ALGUNAS CONDICIONES DEL CURRÍCULUM Y DE SU DESARROLLO EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

Optatividad y diferenciación

Los sistemas educativos y las políticas que los rigen para dar salida a la heterogeneidad de in-

tereses y capacidades de los alumnos han optado por el camino de la *diversificación* curricular en el último tramo de la obligatoriedad para evitar el conflicto y retraso acumulado de buena parte de los alumnos cuando la escolaridad se prolonga más allá de lo que era la enseñanza primaria. Las dificultades para que todos los estudiantes sigan el *currículum* común lleva a que esa etapa sea especialmente problemática para aquéllos con menor capital cultural y menos capacidades intelectuales. Se opta por diferenciar contenidos, asignaturas o *currícula* completos para distintos grupos de alumnos, como medio de evitar el abandono escolar y el fracaso.

Una solución intermedia de compromiso es la que suele adoptar la enseñanza comprensiva, consistente en mantener dentro de un centro único un *currículum* flexible, distinguiendo un tronco común para todos (*core currículum*) y una parte complementaria diferenciadora. El primero trata de dar respuesta a las funciones de *currículum* igualador y homegeneizador, el segundo daría salida a las diferencias. En algunos casos esa diferenciación se presenta como *optatividad* para que elija el alumno, en otros como prescripción de un camino paralelo, una vez que no se superan los controles de paso entre niveles o entre áreas o asignaturas. En esa diversificación se producen simultáneamente dos tipos de divisiones, de significado muy distinto: a) Ofertas curriculares diferenciadas, de valor equiparable desde el punto de vista social y académico, para dar acogida a intereses distintos (elegir un idioma moderno u otro, optar por asignaturas equivalentes, por ejemplo). b) Modalidades que implican desiguales niveles de exigencia académica y valor dentro del sistema educativo: elegir una ampliación de matemáticas o un taller de carpintería, por ejemplo.

La diversificación del segundo tipo significa *currícula* de distinto valor, recorridos alternativos por la cultura escolar desde el punto de vista académico y desde el punto de vista social, porque en este caso "lo diferente" no es equivalente. Cuanto más drástica sea la separación de tipos de contenidos no equivalentes en las opciones de la diversificación curricular, tanto más



decisiva es la escisión social que suponen. Estamos, pues, ante una opción que no es inocente socialmente. La diversificación en opciones de distinto valor y nivel de exigencia, aparte de ser la salida a la incapacidad igualadora de la institución escolar, es fruto de la presión de otros niveles superiores del sistema educativo y de los intereses de quienes los frecuentarán. Aunque la educación obligatoria teóricamente debería pensarse como una etapa en la que se oferta una cultura básica con sentido propio para los alumnos y polivalente, para ser aplicada por cualquiera de ellos a sus circunstancias vitales, lo cierto es que no puede escapar a la presión de otros niveles de educación como vimos anteriormente. La especialización cultural, y por lo tanto curricular, reclamada por la división del conocimiento y la diversificación y estratificación de las profesiones es una presión a la que resulta difícil sustraerse en el *currículum* del final de la escolaridad obligatoria o en el bachillerato.

En la ordenación curricular prevista por la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo, B.O.E. de 4-X-1990) para la enseñanza obligatoria, puede verse la conjunción del *currículum* común con la diversificación y optatividad en los siguientes textos de su articulado:

Artículo 5.

La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la enseñanza básica...

Artículo 6.

A lo largo de la enseñanza básica, se garantizará una educación común para los alumnos. No obstante, se establecerá una adecuada diversificación de los contenidos en sus últimos años.

Artículo 20

(...)

3. En la fijación de las enseñanzas mínimas del segundo ciclo (se refiere al ciclo 14-16 años de la enseñanza secundaria obligatoria), especialmente en el último curso, podrá establecerse la optatividad de alguna de estas áreas (se refiere a las que componen el *currículum* de toda la enseñanza secundaria obligatoria), así como su organización en materias.

Artículo 21

(...)

2. Además de las áreas mencionadas en el artículo anterior, el currículo comprenderá materias optativas que tendrán un peso creciente a lo largo de esta etapa.

3. Las Administraciones educativas, en el ámbito de lo dispuesto por las leyes, favorecerán la autonomía de los centros en lo que respecta a la definición y programación de las materias optativas.

Artículo 23.

1. En la definición de las enseñanzas mínimas se fijarán las condiciones en que, para determinados alumnos mayores de dieciséis años, previa su oportuna evaluación, puedan establecerse diversificaciones del currículo en los centros ordinarios. En este supuesto, los objetivos de esta etapa se alcanzarán con una metodología específica, a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general.

[Los Reales Decretos 1006/1991 y 1007/1991 (B.O.E. 26-VI-91) establecen las enseñanzas mínimas para la Enseñanza Primaria y para la Enseñanza Secundaria Obligatoria.]

Se contempla, además, una sobreescolarización de carácter compensatorio para los alumnos que no superen los controles de paso internos previstos, dando la posibilidad de que permanezcan dos años más, hasta los 18 años, aunque el límite de la enseñanza obligatoria está en los 16, a los que se les aplicará el contenido del artículo 23 citado.

Los métodos pedagógicos y la gestión de ritmos de aprendizaje

La homogeneización que impone la vida escolar y la rutina en los hábitos profesionales de los profesores se refleja en una metodología con actividades poco variadas en las aulas que no permite la expresión de distintos estilos de aprender, condiciones y capacidades personales. Un escaso número de tareas académicas representa un alto porcentaje del tiempo escolar, con pocas variaciones entre centros y profesores.

Del método depende el tipo de ambiente inmediato en el que se desenvuelven los alumnos y el proceso de aprendizaje. En la selección y



acomodación del escenario al aprendiz existe, pues, la oportunidad de ofrecer tratamientos diversificados a los alumnos. Los recursos metodológicos sirven para responder a las diferencias psicológicas y culturales porque la variabilidad de rasgos personales, de género o de procedencias culturales da lugar a que a cada actividad o tarea se acomode mejor un tipo de alumno que otro. Métodos que obligan a la pasividad de estar permanentemente sentado en un pupitre recibiendo información, manejando poca variedad de materiales y de estímulos, son poco propicios a la acogida de diferencias, imponiendo además un comportamiento más fácil de acomodarse a unos alumnos que a otros. El método no es sólo una forma de enseñar, sino un modelo de comportamiento físico, social, intelectual y moral para el alumno, una forma de comunicación con la cultura. El dato estadístico de que suelen presentarse más problemas de disciplina en alumnos que en alumnas, en estudiantes más activos, o el que esos conflictos adquieran más presencia y dramatismo en determinadas zonas urbanas periféricas, socialmente desfavorecidas o marginales, donde rigen patrones culturales muy lejanos a la disciplina escolar, tiene también que ver con el tipo de actividad en que se ocupan los escolares, aunque intervengan otros factores.

La escolaridad obligatoria para alumnos social y personalmente heterogéneos reclama variedad de actividades para dar oportunidad a distintos intereses, ritmos de aprendizaje y formas de aprender. Variedad que puede permitir la oportunidad de desarrollos diversos en objetivos y contenidos comunes a todos, acogiendo distintas peculiaridades. El *currículum* común será menos coercitivo y más flexible si posibilita la expresión de las diferencias en métodos diversos y permite elegir actividades a los alumnos.

Una dimensión metodológica importante, relacionada con la diversidad de ritmos e intereses en el aprendizaje, es la de la forma de gestión de tareas en el aula. La organización escolar dominante consiste en agrupar a alumnos en unidades heterogéneas, responsabilizando de forma estable, al menos durante un curso, a un

profesor o a un número reducido de ellos. Cada aula queda encerrada en sí misma, generalmente con un proceso metodológico consistente en que todos realizan una misma tarea al unísono, de forma que sólo son tolerables ligeras desviaciones de esa dinámica uniforme. Los ritmos de trabajo, los estilos personales, la expresión individual no caben; quedan, en el mejor de los casos, para la ampliación o remate del trabajo escolar en el hogar familiar. Los más lentos se las verán solos fuera ya del tiempo escolar. El profesor se ha socializado en una forma de trabajar que tolera mal la simultaneidad de actividades y ritmos distintos en el aula, donde unos trabajan más independientemente y otros más asistidos. Es, incluso, muy frecuente que el trabajo de los alumnos comience con el profesor y éstos, por su cuenta realicen el verdadero proceso de aprendizaje que más tarde será corregido y evaluado.

La progresiva graduación de la enseñanza y taylorización del *currículum* ha hecho perder al profesorado competencias metodológicas que son imprescindibles para atender la diversidad. El profesor, cuando tenía delante grupos muy heterogéneos, como es el caso de los centros en comunidades rurales, disponía de recursos en este sentido. La parcelación de horarios en tramos de tiempo-clase-profesor muy reducidos obliga, a su vez, a una esquematización de actividades metodológicas acomodadas a los cortos espacios temporales, nada favorables a considerar opciones y ritmos diferenciados en la actividad de aprendizaje.

La evaluación

La evaluación al servicio de los ideales de la escolaridad obligatoria, como veremos en un capítulo posterior, no tiene como misión clasificar, jerarquizar, seleccionar o reprimir; no debería suspender o aprobar. Tiene que entenderse como un diagnóstico al servicio de las necesidades de conocimiento del alumno. Pero, como ocurre con otras muchas ideas, las prácticas dominantes que han configurado la institución y



la mentalidad del profesorado, el control que tienen que imponer las instituciones escolares al comportamiento de los alumnos, la importancia de la acreditación que da la institución para la vida social, son realidades fácticas que impiden aquel ideal. La reforma de las prácticas de evaluación es consustancial a la aspiración básica que sostiene a la enseñanza obligatoria.

Hay fracaso escolar, evidenciado como tal, porque hay controles entre peldaños del sistema educativo; aunque suprimiéndolos no se evite que

unos obtengan mejores resultados que otros, pues sería una forma ficticia de anular el problema que ocultaría la realidad. Es bueno que la fiebre denuncie la enfermedad, no eliminemos el termómetro para no tener que alarmarnos. Hay que suprimir controles que impidan el progreso en la etapa de la obligatoriedad, porque todo alumno tiene derecho a llegar hasta el tope de edad final aunque no “progrese adecuadamente”. Y hay que quitarlo no sólo de las regulaciones formales establecidas, sino de la mentalidad selectiva.



TEMA 3. *La investigación, su lugar en la elaboración y aplicación de la alternativa*

LECTURA:

LOS MÉTODOS DE LA INVESTIGACIÓN*

PRESENTACIÓN

En "Los métodos de la investigación" se expone la fundamentación y abordaje de cómo se llevó a cabo la investigación. Se explica cómo se realizó la selección de escuelas, aulas y alumnos; las observaciones de las actividades y de los estudiantes en el aula; el procedimiento de codificación de datos; las propiedades de los segmentos; la participación de los alumnos; el análisis de los datos y la información descriptiva básica sobre los datos.

Sobre esto cabe destacar la importancia de cómo se procesa la información de una investigación y su forma expositiva. Aunque no se agota en este capítulo porque los resultados y conclusiones se presentan en los siguientes capítulos del libro.

Por tal motivo se representa un análisis de las diferentes determinaciones para desarrollar una investigación. Es por ello, que se recomienda leer los demás capítulos de acuerdo a las propias necesidades del lector y realizar un análisis comparativo con otras investigaciones para comprender cómo se aborda un problema concreto de educación y analizar los alcances y limitaciones al realizar una investigación.

LOS MÉTODOS DE LA INVESTIGACIÓN

Las aulas que componen la muestra donde observamos las clases de matemáticas y ciencias

* Susan S. Stodosolosky. "Los métodos de la investigación", en: *La importancia del contenido en la enseñanza*. México, Paidós, pp. 37-48.

sociales provienen de siete distritos escolares del área de muestreo estándar para la zona metropolitana de Chicago, en la que se incluye la ciudad de Chicago propiamente dicha. Los distritos constituyen una muestra estratificada aleatoriamente, seleccionada según la cantidad de dinero que se invierte en la educación por cada alumno y según el nivel socio-económico de la comunidad.¹ Los distritos se dividen según tres niveles socio-económicos distintos: alto, medio y bajo. La tabla 1.1 contiene la información descriptiva de la muestra.

La muestra no es completamente representativa de todas las aulas. Por ejemplo, las aulas de los grandes sistemas urbanos y de los distritos escolares pequeños no han sido estudiadas de acuerdo con su proporción numérica. Con todo, la muestra es lo suficientemente diversa en términos demográficos como para asegurar una gran variedad instruccional y cubre el amplio espectro de condiciones en que asisten a la escuela los niños de quinto grado en un área urbana del mediooeste de los Estados Unidos.²

Selección de escuelas, aulas y alumnos

Una vez que un distrito aceptaba colaborar, los inspectores de distrito identificaban las escuelas con las características socio-económicas típicas del distrito y los directores que se mostraban dispuestos a colaborar en el estudio. De cada distrito escolar que aceptaba colaborar requeríamos dos grupos de quinto año donde observar las clases de matemáticas y ciencias sociales. Los dos grupos se hallaban, por lo general, dentro de una misma escuela, pero a veces estaban en dos escuelas distintas del mismo distrito. Casi todos los maestros colaboraron voluntariamente con nosotros, aunque algunos parecen haber sido presionados por sus directores. Intentamos evitar toda clase de escenarios inusuales, como las clases de educación especial; por lo demás, los grupos se incluyeron en la muestra con independencia de las características de los alumnos que asistían a los mismos.

En nuestra muestra no son equivalentes aula (o clase) y maestro. Esto se debe a que las cla-



Tabla 1.1 *Características de la muestra*

Gasto por alumno	Nivel socioeconómico*		
	Bajo	Medio	Alto
Bajo (\$ 1.270 y menos)	Grupo 1 Distritos = 2 Escuelas = 2 Clases = 6	Grupo 2 Distritos = 2 Escuelas = 2 Clases = 8	Grupo 3 Distritos = 0 Escuelas = 0 Clases = 0
Alto (\$ 1.441 y más)	Grupo 4 Distritos = 2 Escuelas = 2 Clases = 6	Grupo 5 Distritos = 2 Escuelas = 3 Clases = 7	Grupo 6 Distritos = 3 Escuelas = 3 Clases = 12

* Calculados de acuerdo con la tabla de prestigios ocupacionales NORC, aplicada a las ocupaciones de los padres de los alumnos. Alto equivale a una puntuación de 54 o más; Medio a una puntuación entre 54 y 40; menos de 40 es Bajo.

ses en las que un maestro imparte todas las asignaturas a un mismo grupo de niños no es una práctica uniforme en el quinto año de primaria. Algunas escuelas emplean especialistas de materia para la enseñanza de los niños de quinto año; otras no; existen, además, otras variantes. Nuestro objetivo era observar la instrucción en matemáticas y ciencias sociales que recibía un mismo grupo de alumnos, independientemente de quién fuese su maestro. Como las dos asignaturas que recibe el grupo pueden ser impartidas por uno o dos maestros, identificamos convencionalmente las clases según la materia de estudio, y no según su maestro. Así, cada grupo de niños fue observado en dos clases distintas: la de matemáticas y la de ciencias sociales. Observamos, pues, veinte clases de matemáticas y diecinueve clases de ciencias sociales, impartidas por un total de veintiún maestros. Quince de estos maestros enseñaban ambas asignaturas. Cuando las tablas se refieren a estos últimos, los identifican con letras que van de la A a la O. Los maestros que sólo enseñaban una de las materias se identifican con las letras comprendidas entre la P y la U.

Para calcular el grado de participación de los alumnos tomamos a ocho alumnos de cada clase. Como nuestro estudio formaba parte de un esfuerzo más amplio de recogida de datos, pedi-

mos permiso a todos los padres de los niños para observar a sus hijos y examinar sus expedientes. También solicitamos entrevistas personales con los padres.³ Los alumnos, seleccionados al azar a partir la lista de alumnos de cada clase, entraron a formar parte de la muestra siempre y cuando sus padres hubiesen dado su acuerdo para ello. En la mayoría de los casos, la muestra observada fue razonablemente aleatoria. Sin embargo, en unos cuantos casos el promedio de respuesta fue tan pobre que tuvimos que echar mano de todos o casi todos los niños cuyos padres habían aceptado que formaran parte de las observaciones. Las comunidades de más bajo nivel socio-económico fueron las que se mostraron más reacias, probablemente debido a la entrevista que se solicitaba de los padres. Sin embargo, las puntuaciones de las pruebas estandarizadas a nuestro alcance no sugerían que las capacidades de los participantes fuesen distintas de las de los no participantes. En algunas clases la muestra parecía privilegiar a los estudiantes más capaces, pero en otras clases estudiamos a los niños menos capaces. No hallamos relación alguna entre las características del distrito y una mayor o menor capacidad de los alumnos que participaron. Como los alumnos fueron observados con el fin de establecer los niveles de participación de los grupos escolares,



consideramos nulo el sesgo que podría implicar la disposición voluntaria a participar.

Procedimientos de recogida de datos

Dos investigadores llevaron a cabo conjuntamente las observaciones en cada aula. Fueron ellos quienes hicieron la descripción de las actividades emprendidas en las clases de matemáticas y ciencias sociales y quienes evaluaron la participación de los estudiantes. En total trabajaron en esto once investigadores de campo, todos ellos estudiantes de posgrado o maestros experimentados. Antes de proceder a la recogida de los datos, recibieron un entrenamiento de tres semanas con el fin de que dominaran tanto el sistema de codificación de la estructura de la actividad como el método para observar la conducta de los alumnos. El equipo de investigadores de campo recabó también información sobre las clases y los maestros.⁴ Todos los maestros fueron entrevistados.⁵ La recogida de datos se efectuó durante la segunda mitad del año académico, entre los últimos días de enero y los últimos días de mayo.

Observación de las actividades y de los estudiantes en el aula

Los observadores trabajaron en cada clase, por lo regular, durante tres semanas. Durante los primeros días dibujaron planos, aprendieron los nombres de los niños y se familiarizaron con los recursos y las rutinas del aula. La primera semana sirvió para aclimatar a los investigadores a los maestros y a los estudiantes.⁶

Las actividades que describe este trabajo fueron registradas durante dos semanas consecutivas de observación en cada clase. En todos los casos, los investigadores pudieron registrar diez días consecutivos de lecciones completas en las áreas de matemáticas y ciencias sociales. Recogimos datos, pues, para un equivalente a 8,8 días en matemáticas y 8,1 en ciencias so-

ciales, lo cual refleja la frecuencia real con que se enseñaban tales contenidos.

En todos los casos hubo un investigador que registraba libremente en forma narrativa sus observaciones sobre las actividades y el escenario. Dichas notas fueron luego vertidas en un formato estandarizado de estructuras de la actividad. El otro investigador reunía datos sobre el comportamiento de los ocho alumnos de la muestra. Los observadores se alternaban en sus cometidos.

El investigador que recababa información sobre la estructura de la actividad registraba la localización del maestro, el uso que hacía de los materiales y su comportamiento; asimismo, anotaba la localización de los alumnos y su conducta, los materiales que empleaban, el ritmo de la lección, su contenido, y la duración de las diversas actividades. Indicaba la posición de los niños en un plano del aula y recogía lo que estaba escrito en la pizarra. Toda esta información sirvió para determinar las características de los segmentos de actividad.

... sería muy difícil reproducir aquí todas las anotaciones que el observador registraba. Sin embargo, ilustraremos el método que seguíamos reproduciendo dos ejemplos que muestran el tipo y la amplitud de la información registrada en las clases de matemáticas.

La clase de matemáticas de la Sra. O fue observada en un barrio de clase media alta el lunes 27 de abril, entre las 9:33 y las 10:30 A.M. En la clase se encontraban todos sus alumnos regulares: once chicos y doce chicas.

Los niños se encontraban en sus lugares habituales ... y la maestra se hallaba de pie en la parte delantera del aula. A las 9:33 dijo: "Preparaos para la clase de matemáticas". A continuación dispuso sus propios materiales, mientras cada uno de los alumnos sacaba las hojas de los deberes y las intercambiaba con uno de sus compañeros. A las 9:36 la Sra. O. empezó a leer las respuestas correctas a los deberes (p. 105 del libro de ejercicios *Mathematics around Us*): lo hizo, como es habitual en ella, muy rápidamente (una respuesta cada 2-3 segundos). A las 9:38 la Sra. O. recorrió brevemente el aula respondiendo a las preguntas de los alumnos respecto a su calificación. Después de hacer que los estudiantes devolvieran las



hojas a sus dueños, a las 9:41 se dirigió a su escritorio, desde donde fue llamando por su nombre a los estudiantes. Cada uno de ellos decía entonces cuántos errores había cometido y la Sra. O. escribía la información en su libro de notas.

En el momento en que se inició la revisión, a las 9:36, cuatro alumnos (J, L, S y H) se dirigieron a una habitación adyacente situada al fondo del aula y se sentaron alrededor de una mesa octogonal. Allí permanecieron hasta el fin de la clase de matemáticas, trabajando con un paquete de ejercicios matemáticos y otros materiales bajo la vigilancia de la maestra. Estos estudiantes trabajaban individualmente y a su aire. La unidad temática, que trataba de números mixtos, era la misma que estudiaban los otros alumnos, pero este grupo de aventajados había demostrado (mediante un examen anterior) que tenía suficientes conocimientos del tema como para recibir materiales de enriquecimiento, lo cual constituye una práctica usual en este distrito. Los alumnos resuelven los problemas que se les asignan, se consultan unos a otros cuando es necesario, y pasan al salón principal a cotejar sus respuestas con las del libro del maestro. Se espera que todos los estudiantes de este grupo sigan el mismo procedimiento.

A las 9:45 la Sra. O. se encuentra frente a la pizarra, ante todo el grupo, y dice: "Hoy haremos lo mismo, pero de un modo un poco distinto". Se oye que los alumnos se quejan. La maestra exclama: "No arméis barullo" y comienza a explicar cómo comparar dos números mixtos de distinto denominador. A las 9:49 ha hecho buscar a los alumnos la página 291 del libro de texto y les pide que resuelvan los primeros ejemplos en una hoja aparte. Recorre la clase echando una rápida ojeada al trabajo de los niños y luego hace que nueve de ellos pasen a la pizarra y resuelvan cada uno un problema diferente (N.º 13-21). Mientras, el resto atiende a la pizarra, aunque algunos comienzan a inquietarse y hablar entre ellos. La Sra. O. comenta cada uno de los problemas puestos en la pizarra, reforzando y ampliando las instrucciones que dio antes sobre la manera de comparar primero los números enteros y luego pasar a la parte fraccional.

A las 10:03 la Sra. O. escribe los deberes en la pizarra (página 106, modelo, introducción de signo, encerrar el mayor en un círculo; página 295, MÍNIMO COMÚN DENOMINADOR, repaso necesario para el examen de mañana). La mayoría de los alumnos permanecen en sus lugares y resuelven los problemas. Algunos se levantan, sin embargo, para cotejar su trabajo con el libro del maestro, y

otros se dirigen al escritorio de la maestra y le hacen preguntas. A las 10:15, por ejemplo, el observador comprobó que en el salón principal había tres alumnos revisando su trabajo, dos ante el escritorio de la maestra, doce trabajando en sus pupitres y otros dos fuera de la habitación. A las 10:30 la maestra pidió a los alumnos que dejaran su trabajo y dio por terminada la lección.

La clase de matemáticas de la Sra. C. fue observada en un barrio de clase obrera el lunes 5 de febrero entre la 1:03 y la 1:54. En ella se encontraban todos sus alumnos regulares: trece chicos y siete chicas. Todos se encontraban en sus lugares habituales cuando la maestra inició la lección, de pie junto a su escritorio y mirando su libro de notas.

La maestra empleó tres minutos en un segmento organizativo en el que los estudiantes averiguaron quiénes faltaban por entregar deberes y cuándo debían hacerlo. La maestra se dirigió a todos los alumnos y dijo que hoy "trabajaremos con quebrados otra vez" porque no lo habían hecho correctamente la semana pasada, y que después terminarían la revisión del capítulo que habían iniciado el viernes anterior.

A la 1:07 la Sra. C. se dirige a la pizarra y pide a sus alumnos que abran su libro de texto, *Exploring Mathematics*, en la página 200, N.º 16. Comienza preguntando: "¿Cuál es el numerador de $7/8$ y qué significa?" Los estudiantes responden cuando son interrogados y se pide a cuatro niños que pasen por turno a la pizarra y rellenen en unas figuras las partes correspondientes a, digamos, $1/4$ o $2/5$. Durante la clase, la Sra. C. genera espontáneamente algunos problemas similares y pide a los estudiantes que los resuelvan en sus pupitres en hojas aparte. Rápidamente, recorre el salón para revisar el trabajo que realizan los alumnos.

A la 1:27 la Sra. C. reparte las páginas corregidas del trabajo que los niños realizaron el viernes anterior (problemas seleccionados del capítulo de repaso, página 193 del libro de texto). Pide a los estudiantes que, en caso necesario, terminen los deberes y que corrijan los problemas que ha marcado como incorrectos. Hace una lista en la pizarra de todos los problemas que hay que completar (por ejemplo, 1-24, 29-36), y a continuación responde a las preguntas de los alumnos sobre qué hacer primero, etc. (Tenemos copia de todos los problemas que debían resolver los alumnos.) Algunos comienzan a trabajar inmediatamente en sus pupitres, mientras que otros preguntan



sobre el procedimiento que deben seguir. A la 1:31 la Sra. C., un poco exasperada, dice: "¿Qué tenéis que hacer primero? ¡Vais a matarme! ¡Llevo cinco minutos explicándolo!". Luego recorre la clase respondiendo preguntas individuales, comentando el trabajo y vigilando su desarrollo. De vez en cuando hace comentarios, con la intención de que sean escuchados por toda la clase. Hasta la 1:52 los estudiantes resuelven individualmente, en sus pupitres, los problemas del capítulo de repaso. Algunos interactúan brevemente con la maestra, pero muy rara vez hablan entre sí. El observador anota que aparentemente sólo uno de los alumnos había terminado antes de que se agotara el tiempo asignado a la lección, y que se dirigió a la mesa de lectura y leyó "The Star wars Story-book" [Libro de cuentos de la Guerra de las Galaxias], en lo que constituye un acto aceptable una vez que se han terminado los deberes. A la 1:52 la Sra. C. dijo: "Muy bien. Los que hayáis terminado, traedme vuestros papeles. Los demás terminaréis mañana. Formad fila". Los alumnos salieron a la 1:54.

Mientras el primer observador registraba la información sobre las actividades realizadas en el aula, el segundo llevaba a cabo el muestreo del comportamiento de los ocho estudiantes, para lo cual seguía un orden fijo pero aleatorio, observando a cada alumno durante cinco segundos, escribiendo a continuación una breve descripción de su comportamiento y codificando su participación en la tarea. Treinta segundos después observaba a otro alumno. Después de dos rondas de ocho estudiantes cada una (ocho minutos de observación), el investigador se tomaba un minuto de descanso y luego reanudaba las tareas otra vez.

Procedimientos de codificación de datos

Identificación de los segmentos

Los registros de la estructura de la actividad fueron leídos en su totalidad. Hecho esto, T. Ferguson y yo identificamos los segmentos de actividad de cada registro. Los segmentos respondían a las características clave que define Gump (1967). Sabíamos que debíamos codificar un nuevo segmento cuando ocurría un cambio de participantes, un cambio de formato instruccional, cuando variaba la ubicación física

o había una discontinuidad temporal, cuando se producía una variación en los tópicos instruccionales o en los materiales. Distinguimos las transiciones de los segmentos instruccionales.⁷

En el ejemplo de la clase de matemáticas de la Sra. O. identificamos cinco segmentos. El primero era de transición. Los dos siguientes comenzaban al mismo tiempo: la mayoría de los alumnos se encontraban en actividades de revisión mientras cuatro de ellos realizaban trabajos individuales en sus pupitres, cosa que hicieron durante el resto de la lección. Después de la revisión, los alumnos participaron en una sesión de preguntas y respuestas y luego trabajaron en sus pupitres.

También identificamos cinco segmentos en la clase de matemáticas de la Sra. C. Siguiendo el orden en que ocurrieron, sus formatos instruccionales son: instrucciones, preguntas y respuestas, instrucciones, trabajo en el pupitre y transición.

Codificación de las propiedades de los segmentos

Todos los segmentos instruccionales fueron codificados atendiendo a quince propiedades (o rasgos) de la actividad, los tipos de materiales empleados por los alumnos y los maestros, las personas que participaban en ellos y otras informaciones pertinentes. Las propiedades de los segmentos de actividad ... incluían: formato instruccional, patrón de comportamiento esperado de los alumnos, nivel cognitivo, retroalimentación, localización de los alumnos y liderazgo del maestro. En el apéndice B pueden consultarse las propiedades de los segmentos de actividad y algunos ejemplos.⁸ ...

Los ejemplos que hemos descrito anteriormente pueden ilustrar la codificación. El segundo segmento de la clase de la Sra. O. era una revisión del trabajo (formato instruccional) en el que la maestra marcaba el ritmo; los estudiantes se encontraban en sus pupitres (colocación) haciendo sus revisiones (patrón de conducta esperada de los alumnos). No se permitía ninguna in-



teracción entre los alumnos (interacción esperada), que no tenían elección sobre sus actividades (opciones) y se limitaban a recibir información (nivel cognitivo). La maestra, que se hallaba presente y leía en voz alta las respuestas (papel del maestro, retroalimentación), empleaba para hacerlo el libro de texto del maestro (materiales empleados por el maestro), mientras que los estudiantes trabajaban con papel y lápiz (materiales empleados por los alumnos). Había diecinueve estudiantes implicados en el segmento. Su participación no dependía ni de sus capacidades ni de su interés. El segmento duró nueve minutos y se desarrolló en paralelo con otro.

El tercer segmento de la clase de la Sra. O. era de trabajo individual en el pupitre (formato instruccional). En él participaron, debido a sus capacidades, cuatro estudiantes. La maestra no estaba presente (papel del maestro). Los estudiantes trabajaban a su aire (ritmo) en una habitación adyacente (colocación), donde resolvían problemas escritos (patrón de comportamiento esperado de los alumnos). Podían interactuar según sus propias necesidades (interacción esperada entre los alumnos y utilizar a voluntad los materiales disponibles (opciones) mientras ponían en práctica sus conocimientos y destrezas (nivel cognitivo). Los alumnos emplearon un libro de texto, otro de ejercicios, hojas sueltas, papel, lápiz y el manual del maestro para cotejar sus respuestas (materiales empleados por los estudiantes, retroalimentación). El segmento duró cincuenta y cuatro minutos.

En la clase de la Sra. C., el segundo segmento era una sesión de preguntas y respuestas (formato instruccional); lo condujo la maestra (ritmo, papel del maestro) con el fin de orientarlos hacia conceptos y destrezas (nivel cognitivo) y no incluía interacción estudiantil alguna (interacción esperada entre los alumnos) ni elección de la actividad por su parte (opciones). Los alumnos resolvían problemas sobre la pizarra o en sus pupitres (patrón de comportamiento esperado), lo que implicaba el uso del libro de texto, papel, lápiz y la pizarra (materiales empleados por los alumnos). La maestra leyó las

respuestas (retroalimentación) de la edición del libro de texto del maestro (materiales empleados por el maestro). Participaron en este segmento, que duró veinte minutos, veinte estudiantes, que no se agruparon según sus capacidades o interés.

Codificación de la participación de los alumnos

Se consideraba a un alumno "implicado en la tarea" (*on task*) si durante el intervalo observado aparecía efectivamente ocupado en una actividad pedida o permitida por el maestro. Un alumno se consideraba "no implicado en la tarea" (*off task*) si estaba esperando, hablando con otros o pensando en las musarañas. Si el observador no podía discernir si el alumno se hallaba o no "en tarea", ponía un signo de interrogación en sus notas. Durante la fase de entrenamiento de los observadores se estableció un estándar de fiabilidad mediante la observación simultánea del mismo grupo de niños por dos observadores. Las parejas de observadores concordaron en aproximadamente el 90 por ciento de los casos.

Análisis de los datos

Interdependencia de los datos

Las principales variables derivadas de las observaciones son las propiedades de los segmentos y las evaluaciones de la participación de los alumnos en los segmentos de actividad. Hay alguna falta de independencia en las estimaciones de la participación de los alumnos debido a que éstas provienen de múltiples observaciones realizadas sobre los mismos alumnos. También hay falta de independencia entre los rasgos de los segmentos porque los datos aparecen agrupados en el nivel de los segmentos, pero surgen de las clases en forma de lotes. Hay otros factores que contribuyen a la interdependencia de los datos.⁹

En términos generales, los datos que recabamos no cumplen con los presupuestos de



TABLA 1.2. Designación de los maestros y características de las aulas de la muestra.

Matemáticas						Ciencias sociales					
Maestro	Gasto por alumno		Especialistas (E)/ Tutores (T)		Agrupamiento según capacidad	Maestro	Gasto por alumno		Especialistas (E)/ Tutores (T)		Agrupamiento según capacidad
	Nivel	Nivel S.E.	Nivel S.E.	Tutores (T)			Nivel	Nivel S.E.	Nivel S.E.	Tutores (T)	
A	Bajo	Bajo	Bajo	T	Sí	A	Bajo	Bajo	T	Sí	
P	Bajo	Medio	Medio	E	Sí	Q	Bajo	Medio	E	Sí	
P	Bajo	Medio	Medio	E	Sí	Q	Bajo	Medio	E	Sí	
B	Bajo	Bajo	Bajo	E	Sí	B	Bajo	Bajo	E	Sí	
C	Bajo	Bajo	Bajo	E	Sí	C	Bajo	Bajo	E	Sí	
D	Bajo	Medio	Medio	T	No	D	Bajo	Medio	T	No	
E	Bajo	Medio	Medio	T	No	E	Bajo	Medio	T	No	
F	Alto	Bajo	Bajo	T	No	F	Alto	Bajo	T	No	
G	Alto	Bajo	Bajo	T	No	G	Alto	Bajo	T	No	
H	Alto	Bajo	Bajo	T	No	H	Alto	Medio	T	No	
I	Alto	Medio	Medio	T	No	I	Alto	Medio	T	No	
R	Alto	Medio	Medio	T	No						
S	Alto	Alto	Alto	E	Sí	T	Alto	Alto	E	Sí	
J	Alto	Alto	Alto	E	No	J	Alto	Alto	E	No	
K	Alto	Medio	Medio	E	Sí	K	Alto	Medio	E	Sí	
K	Alto	Medio	Medio	E	Sí	U	Alto	Medio	E	Sí	
L	Alto	Alto	Alto	E	Sí	L	Alto	Alto	T	No	
M	Alto	Alto	Alto	E	Sí	M	Alto	Alto	T	No	
N	Alto	Alto	Alto	E	Sí	N	Alto	Alto	T	No	
O	Alto	Alto	Alto	T	No	O	Alto	Alto	T	No	

NOTA: Consúltense la tabla 1.1 para la definición de las categorías de Nivel de gastos escolares por alumno y Nivel socioeconómico.

los procedimientos estadísticos estándar, aunque son adecuados para fines descriptivos. A esto se debe que hayamos descartado cualquier prueba de significación estadística. Con todo, hemos utilizado procedimientos estadísticos para sugerir la existencia de relaciones y poder organizar y mostrar los datos de una manera que resultara familiar para el lector. En algunos casos los datos están de acuerdo con los presupuestos estadísticos, pero hemos puesto mayor énfasis en su presentación e interpretación que en realizar pruebas dirigidas al establecimiento de niveles de significación estadística.

Información descriptiva básica sobre los datos

Estudiamos veinte clases de matemáticas y diecinueve de ciencias sociales. Participaron veintiún maestros de once distritos y trece escuelas diferentes. Quince de estos maestros enseñaban tanto matemáticas como ciencias sociales. Seis maestros y doce clases pertenecían al nivel socioeconómico bajo; ocho maestros y quince clases, al medio; finalmente, siete maestros y doce clases al nivel alto. Todos los maestros tenían al menos tres años de experiencia. Veinticinco de las clases estaban situadas en distritos con un gasto por alumno alto y catorce en distritos con un gasto por alumno bajo.

Once clases de matemáticas eran impartidas por especialistas de la materia (*departmentalized*), mientras que nueve lo eran por el profesor habitual (*self-contained*). En ciencias sociales, ocho pertenecían a la primera categoría y once a la segunda. En todas las clases, excepto una de matemáticas y una de ciencias sociales, la presencia de profesores especialistas y el agrupamiento de los alumnos por capacidades (*tracking*) ocurrían a la vez. Además, una clase de ciencias sociales y otra de matemáticas a cargo de profesores no especialistas de materia presentaban también un agrupamiento de los alumnos por capacidades. La tabla 1.2 muestra las características de todas las clases de la muestra e identifica a sus maestros. En todas las

tablas que contienen datos y cifras sobre clases particulares seguimos el mismo orden de clases y maestros empleado en la tabla 1.2.

Los datos de las clases de matemáticas provienen de 7.804 minutos de observación correspondientes a 176 días. Las clases de ciencias sociales fueron observadas durante 6.649 minutos correspondientes a 153 días. El promedio de días de observación fue, para las matemáticas, de 8,8 (DE = 1,1), y para el de las ciencias sociales de 8,1 (DE = 1,6). La duración promedio de una lección de matemáticas fue de 44,2 minutos (DE = 7,0). Por su parte, las clases de ciencias sociales tuvieron una duración promedio de 43,2 minutos (DE = 10,2). El promedio de minutos totales observados fue de 390,2 (DE = 84,3) en matemáticas y 350 (DE = 121,5) en ciencias sociales ...

Una vez codificados los datos, identificamos 708 segmentos para las matemáticas y 669 para las ciencias sociales. De los de matemáticas, 173 eran de transición y 535 instruccionales. En las clases de ciencias sociales observamos 124 segmentos de transición y 545 instruccionales. El promedio de segmentos instruccionales por periodo de clase fue, en matemáticas, de 2,99 (DE = 0,82) y en ciencias sociales de 3,61 (DE = 1,76). La duración promedio de los segmentos instruccionales fue de 19,45 minutos (DE = 12,54) en matemáticas y de 18,39 (DE = 12,23) en ciencias sociales. El segmento de transición promedio duró 4,73 minutos (DE = 4,41) en matemáticas y 4,77 minutos (DE = 4,44) en ciencias sociales.

Notas de la lectura

¹ Como hemos explicado en el prefacio, J. Alan Thomas y yo obtuvimos fondos para recabar nuestros datos conjuntamente. En consecuencia, establecimos en colaboración los criterios para la selección de la muestra de modo que se ajustara a las metas específicas de ambos.

Para preparar la muestra estratificamos los distritos del área de Chicago en función de sus gastos escolares y del estatuto socio-económico de la comunidad. Estudiamos los distritos incluidos en el tercio superior e inferior del volumen de gastos por alumno en el estado de Illinois. Los niveles con la



información proporcionada por la Illinois Office of Education [Oficina de Educación de Illinois] para el año escolar 1976-1977. Ordenamos tentativamente los distritos en tres categorías de nivel socio-económico (alto, medio y bajo) de acuerdo con los datos del censo de 1970 sobre el ingreso familiar medio en el distrito. Relacionando las dos categorías de nivel de gastos escolares por alumno con las tres de nivel socio-económico, resultaron seis posibles casillas para la elección de los distritos escolares. Sin embargo, sólo cinco de ellas describían escuelas reales, pues no había escuelas en la intersección de su nivel bajo de gastos escolares por alumno con un nivel socio-económico alto.

Los distritos fueron seleccionados al azar de entre las cinco casillas. Si uno de ellos se negaba a colaborar, se elegía otro de características similares. Excepto en dos casos, todos los distritos sustitutos fueron seleccionados al azar.

Las informaciones de la muestra fueron cotejadas con cada una de las escuelas y aulas comprendidas en nuestro estudio. Las características socio-económicas de muchas aulas diferían de los datos ofrecidos por el censo de 1970. Obtuvimos información más detallada consultando la lista de ocupaciones desempeñadas por los cabezas de familia de cada una de las aulas estudiadas. Empleamos una tabla de prestigio acordado a las distintas ocupaciones para colocar escuelas y distritos en su posición correcta dentro de la muestra.

² Seleccionamos al azar a los alumnos que estudiaríamos. Sin embargo, como los distritos, los maestros, los padres y los alumnos, una vez seleccionados, debían manifestar su acuerdo para participar en el proyecto, existe en la muestra un sesgo relacionado con su disposición a hacerlo. Así, la disposición definió probablemente un grupo de escuelas y clases algo mejor (según el estándar propio de cada escuela), o más intere-

sado en la investigación pedagógica, que el que habría resultado de una muestra completamente aleatoria.

³ La entrevista con los padres fue utilizada por Thomas y sus colegas.

⁴ Un informe detallado de la otra información recogida puede encontrarse en Thomas y Kemmerer (1983) y en Stodolosky (1983).

⁵ Las entrevistas a los maestros fueron concebidas y aplicadas por Plihal (1982).

⁶ Durante la primera semana se realizaron dos registros narrativos (correspondientes a dos medias jornadas) con el fin de disponer de antecedentes sobre la experiencia del grupo en todas las materias escolares. Los registros incluían también descripciones de las actividades del aula y de los procedimientos útiles para comprender nuestras observaciones en los campos de matemáticas y ciencias sociales.

⁷ Uno de nosotros revisaba los registros que el otro segmentaba, y viceversa. De entrada estuvimos de acuerdo en el 90 por ciento de los casos. Las dificultades se presentaron sobre todo en las aulas donde concurrían muchas actividades simultáneas y los propios maestros no tenían muy claros los límites de cada escenario de actividades. Los dos codificadores discutieron estos casos y determinaron juntos la segmentación final de cada uno.

⁸ Para asegurarnos la fiabilidad de la codificación, dos analistas codificaron independientemente veinte segmentos, elegidos al azar, de cada materia. Sobre treinta y una variables codificadas (quince variables correspondientes a la estructura de las actividades y los códigos de los materiales empleados), encontramos que ambos concordaban en un 92.4 por ciento (91.3 en ciencias sociales y 93.4 en matemáticas). Ninguna variable produjo un acuerdo inferior al 70 por ciento.



LECTURA:

**LA DIDÁCTICA
DE LA INVESTIGACIÓN
SOCIAL Y HUMANÍSTICA
EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR.
REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS***

El autor hace un análisis sobre las diferentes maneras de plantear la enseñanza de investigación científica, a la luz de cómo se ha planteado en los diferentes planes y programas de estudio de las licenciaturas en ciencias sociales.

Para ello, parte de la necesidad de que el docente de educación superior, en particular el profesor de metodología, se sensibilice sobre la importancia de la investigación y por otro lado; sobre cómo y de qué manera pueda diseñar un programa de investigación con la finalidad de coadyuvar a la formación de elementos teórico-metodológicos y de la apropiación de una lógica de pensamiento que permita en el alumno comprender y analizar los diferentes paradigmas que existen en las Ciencias Sociales y pueda explicar no sólo la continuidad y discontinuidad del propio pensamiento, sino la continuidad y discontinuidad de la historia, el manejo de conceptos y categorías. A través de enseñarlo a problematizar el objeto de estudio.

El autor nos expone una serie de consideraciones sobre la importancia de realizar estrategias dentro de la enseñanza-aprendizaje; al igual que recurrir didácticas adecuadas para evitar posibles obstáculos dentro de la enseñanza de la investigación de lo social.

Por otro lado, Ricardo Sánchez Puente, nos plantea siete proposiciones que según él son el

* Ricardo Sánchez Puentes. *La didáctica de la investigación social y humanística en la enseñanza superior. Reflexiones epistemológicas*. Revista Cuadernos del CESU, No. 31, México, UNAM, 1993.

fundamento para planear y diseñar dentro de un curso a nivel superior la enseñanza de la investigación social en donde se contemple un espíritu crítico y de compromiso; así como la disciplina, la responsabilidad social, entre otros.

Por último, este artículo puede ser analizado para su discusión y complementariedad con el artículo de Anita Barabtarlo y Zedansky "Aprendizaje grupal e investigación-acción.

De igual manera, con el artículo de Aisenberg "Epistemología de la Didáctica de las ciencias sociales".

Cabe destacar que sería de gran ayuda realizar este análisis ya que permite un mayor acercamiento a la investigación en las Ciencias Sociales.

**LA DIDÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN
SOCIAL Y HUMANÍSTICA
EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR.
REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS**

Introducción

El presente trabajo se ubica en un espacio académico particular: la enseñanza de la investigación científica en las instituciones de educación superior. Más en concreto, su referente son los cursos y/o seminarios de metodología de la investigación científica¹ que ofrecen en sus planes y programas de estudio las licenciaturas de ciencias sociales y de humanidades.² Sus destinatarios son los mismos profesores de metodología de la investigación.

No consideramos propiamente la enseñanza de la investigación que se lleva a cabo en otras licenciaturas. Por ejemplo, en los laboratorios y prácticas de las ciencias "duras" y naturales,³ ni de las ingenierías; como tampoco la didáctica de la investigación que se da sobre el paciente en los campos clínicos, propia de las ciencias de la salud.⁴ La didáctica de la investigación en estos casos tiene características y especificidades propias que requieren un tratamiento aparte y demandan naturalmente conocimientos y experiencias de los que, por ahora, no disponemos.⁵



Importa mucho precisar la intención del trabajo. Su propósito es proponer una matriz de inteligibilidad que ayude al profesor de metodología a diseñar sus propias propuestas programáticas para enseñar a investigar. La matriz de inteligibilidad está integrada por: 1) varios ejes estructurantes. Los “ejes estructurantes” equivalen a aquellos factores imprescindibles que integran cualquier programa de metodología de la investigación social y humanística; de modo que, sin ellos, no es posible diseñar una propuesta programática consistente que responda a las normas y especificaciones didácticas del caso, a saber: i) el sentido de la investigación; ii) las estrategias para enseñar a investigar; iii) los contenidos del programa de metodología; iv) los recursos pedagógico-didácticos.

La referencia de estos ejes no es simplemente formal, sino que se basa en un breve desarrollo de las diferentes opciones que se han dado a cada uno de los factores antes señalados. El propósito, sin embargo, de esa presentación, como se dirá más adelante, no es “encauzar” la discusión, ni mucho menos “cerrar” la elección, sino formar el criterio del profesor de metodología para que así pueda ir construyendo gradualmente su propia propuesta programática.

La matriz de inteligibilidad está además integrada por: 2) varias proposiciones relacionadas con un plan estratégico para enseñar a investigar. Las “proposiciones” pretenden otorgar un aire dinámico a la red heurística. Conforman un paquete articulado, son de carácter indicativo y son parte de un plan estratégico de la enseñanza de la investigación para el tercer nivel educativo y, más en concreto, para las licenciaturas y carreras profesionales de ciencias sociales y humanidades. El paquete de proposiciones responde concretamente a la pregunta: ¿Qué se propone efectivamente para enseñar a investigar en el nivel de las licenciaturas de las instituciones de educación superior?

Como puede verse, no se intenta hacer una descripción con base en estudios de muestreo de los cursos y/o seminarios sobre metodología de la investigación social que se están impartiendo actualmente en las carreras histórico-sociales y hu-

manísticas, con el propósito de construir un código oculto que explique su diversidad aparente. Sería éste un trabajo laborioso en su ejecución.

Menos aún se trata de presentar una propuesta programática que sirva de ejemplo para un evento escolar de metodología de la investigación. He sido profesor de esta asignatura por más de diez años en las Facultades de Ciencias Políticas y Sociales, y de Filosofía y Letras de la UNAM. Conozco el respeto a la libertad de cátedra, la actitud crítica frente a posibles “modelos”, así como los hábitos, costumbres y maneras de pensar de los profesores de método y, por lo mismo, el carácter discutible de esas iniciativas.

Este documento es parte de un proyecto más amplio. En primer lugar, convencido de la complejidad y de la dificultad de la enseñanza de la investigación, considero que esta enseñanza debe ser objeto de una cuidadosa planeación estratégica en la universidad pública.⁶ En este estudio, pues, me propongo formular algunas reflexiones sobre la didáctica de la investigación social y humanística en la educación superior.⁷ En segundo lugar, se ha pretendido apoyar al profesor de metodología de las ciencias sociales y de humanidades; darle una ayuda propositiva, sí, pero que le deje el camino abierto para sus propias decisiones. El profesor de método no encontrará respuestas terminadas ni cerradas, pero sí diferentes opciones a sus cuestionamientos y a sus preguntas.

Estamos convencidos de que el profesor de metodología de las ciencias sociales y de humanidades es una de las responsabilidades académicas más complejas y delicadas en el tronco común de los planes de estudio.

Ejes estructurantes de una propuesta programática de metodología

1. La investigación social y humanística es un quehacer intencional

La primera decisión pedagógico-didáctica con la que se enfrenta el profesor de metodología



cuando prepara su curso o seminario es la relativa al sentido, al para qué de la enseñanza de la investigación.⁸ Esta interrogante, sin embargo, introduce otra más radical aún, con la que está estrechamente vinculada, a saber, ¿para qué se investiga en enseñanza superior?⁹

1.1. Los para qué de la investigación social y humanística

A. Hay una manera clásica de resolver, en el ámbito académico, la pregunta de los *para qué* de la investigación social y humanística, a saber, acudiendo a la distinción entre investigación básica y aplicada.

La primera, llamada también “teórica”, “pura”, “fundamental”, “disciplinaria” tiene por objetivo la generación de conocimiento nuevo, sin tener presente ninguna aplicación práctico-utilitaria, ni en el momento de la propuesta ni en el de la formulación del diseño de investigación.¹⁰ La generación de conocimiento es ciertamente un proceso muy complejo y laborioso que se obtiene por varios caminos, como la construcción, la explicación, la exploración y la descripción. Los resultados concretos de ese proceso son de diversa índole; se pueden ejemplificar algunos como: la construcción de teorías generales o particulares, la elaboración de sistemas de proposiciones, la construcción de conceptos, la propuesta de un método o de una técnica particular, etcétera. ¿Cuándo se trata de un conocimiento nuevo? La respuesta no es fácil. Sin embargo, cada vez es más frecuente aceptar que el criterio decisorio sobre la novedad de un conocimiento es el acuerdo que se da entre las “autoridades científicas” del campo en cuestión.¹¹

B. El término *aplicado* como adjetivo que determina la ciencia y la investigación se abandona progresivamente entre investigadores sociales y humanistas. No les convence la palabra y en la práctica cotidiana va perdiendo vigencia. ¿En qué sentido, por ejemplo, se llamaría “aplicada” a una investigación que identifica el núcleo ético-mítico de una comunidad indígena, o al estudio que hace una propuesta para pro-

mover social y económicamente a las mujeres adultas de un barrio periférico de la Delegación Tlalpan del DF, o al estudio sobre cómo el estudiante va desertando gradual y progresivamente del plan de estudios de la carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM?

Además de la investigación básica en las ciencias sociales y humanidades,¹² existe otro tipo de estudios que pueden recibir el nombre genérico de *investigación comprometida* vinculada directamente con aspiraciones y necesidades de desarrollo de la sociedad civil o de grupos comunitarios. Así, se puede proponer tentativamente una clasificación¹³ más sugerente que responda mejor al quehacer particular del investigador social y humanista:

i. Investigaciones de denuncia: en las que, por ejemplo, se acusa ante la sociedad las múltiples formas de explotación del trabajador por el capital; en la que se delata la alienación de los miembros del grupo familiar por los medios masivos de comunicación.

ii. Investigaciones emancipatorias: proponen oportunidades, opciones, maneras concretas para la liberación social y personal de los individuos y de los grupos, para alcanzar una mayor justicia social, para favorecer y alentar la promoción de los derechos humanos.

iii. Investigaciones en pro de la promoción comunitaria: promueven y alientan el desarrollo integral de comunidades rurales, indígenas o periféricas.

iv. Investigaciones que rescatan la memoria histórica de los pueblos, sus núcleos ético-míticos, sus tradiciones y costumbres, sus grandes instituciones políticas y jurídicas, sus monumentos y manifestaciones artísticas.

v. Investigaciones para recrear los valores comunitarios y promover las manifestaciones liberadoras de los individuos y de los grupos sociales.

vi. Investigaciones para operativizar y ejecutar los cambios y las transformaciones sociales, orientadas a desmontar el mecanismo del funcionamiento de la injusticia así como la estructura institucional que la sostiene; y, por otra



parte, orientadas a la propuesta de nuevos principios, criterios, instituciones y mecanismos más justos y democráticos.

Todos estos tipos de investigación tienden a ser interdisciplinarios, interinstitucionales, colectivos y con una intención de cambio y de transformación de las relaciones sociales actualmente vigentes en la sociedad.

C. Además de la finalidad específica de la investigación en sí misma, al diseñar el curso o seminario de metodología es decisivo tener en cuenta los *para qué contextuales*. En otras palabras, la investigación, desde principios de la década de los setenta, ocupa un lugar estratégico en los planes de estudio de cualquier carrera social y humanística, en especial en las universidades públicas mexicanas.¹⁴

Mas la investigación nunca aparece como asignatura aislada ni marginal. Por lo general, se encuentra en un mundo de relaciones o es el eje estructurante del plan de estudios de diversas opciones de una licenciatura o de diversas carreras del tronco común de una facultad.¹⁵ Es importante, pues, al trabajar en el diseño de la propuesta programática, tener presente no sólo el mapa completo de las asignaturas sino también el lugar y la función de la investigación en el plan de estudios.

En términos generales, es frecuente establecer una estrecha relación entre investigación y calidad educativa a través de varias modalidades, por ejemplo: para renovar la práctica docente por parte del profesor, para mejorar la apropiación de conocimientos, valores y habilidades por parte del alumno, para optimizar el proceso íntegro de enseñanza-aprendizaje y, en última instancia, para formar profesionales más capacitados, más preparados, creativos, críticos y comprometidos socialmente.

D. Pero eso no es todo. Habrá que tener en cuenta todavía otros para qué, más envolventes y totalizantes, que se les dará el nombre de *ético-políticos*. En este caso, los fines mismos de la investigación no sólo se proyectan sobre el plan de estudios de la carrera en cuestión, es decir, sobre las necesidades profesionales o disciplinarias de una licenciatura, sino sobre la

soberanía, bienestar e independencia del país. Desde esta perspectiva, la investigación científica, más que fin en sí es una estrategia de desarrollo nacional.¹⁶

Vale la pena referirse aquí, aunque sea de paso, a la importancia de la investigación social y humanística en la educación superior ante el riesgo de interpretaciones desbalanceadas de las políticas nacionales de investigación.

Nadie pone en tela de juicio que las necesidades vitales (alimento, vestido, habitación, salud) sean apremiantes para nuestro pueblo, que urge generar lo antes posible riqueza para procurarlas. Importa, sin embargo, advertir que hay necesidades también urgentes, aunque enmascaradas. No se manifiestan con la violencia del hambre, pero apenas se sacia el apetito surgen con la fuerza de la necesidad humana vinculada con el reclamo por la educación, con la protesta por la explotación, con la exigencia por la liberación y con respeto a los derechos del hombre. En esto se basa la necesidad de equilibrio entre la investigación en ciencias puras, en ciencias naturales, en ciencias aplicadas y tecnologías, en desarrollo e innovación industrial y la investigación en ciencias sociales y humanidades. Los eventuales desniveles o ausencias de un buen balance entre la investigación social y la investigación para optimizar la producción pueden ser altamente perturbadores y traer consecuencias peligrosas para el país. Nunca se insistirá lo suficiente en el lugar estratégico actual de la investigación social y humanística cuando los prestigios se vuelcan aparentemente del lado de la investigación científica, tecnológica y de desarrollo e innovación industriales.¹⁷

1.2. Los para qué de la didáctica de la investigación

Se trata ahora de avanzar más en el diseño del programa de la metodología de la investigación social y humanística, es decir, salir del ámbito de la investigación para introducirse



en la órbita de la enseñanza de la investigación. La pregunta que organizará en adelante nuestras reflexiones es: ¿para qué se enseña a investigar?¹⁸

Se pueden distinguir varias *intenciones objetivas* propias de una didáctica para enseñar a investigar:

a. *Intención conceptual*. Se pretende enseñar a investigar conceptualmente. Esta intención es más epistemológica que metodológica. Consiste en enseñar que los conceptos de ciencia y de investigación son históricos porque designan hechos y prácticas que han ido cambiando a través de los tiempos.¹⁹ Lo importante en este caso es enseñar que: i) la didáctica de la investigación va definitivamente ligada con la definición —y la práctica— de la investigación; ii) que no hay una única manera de enseñar a investigar; iii) que el término didáctica se enuncia en plural, por lo mismo, hay que hablar más bien de didácticas de la investigación, y iv) que la multiplicidad de las didácticas depende de la diversidad de los conceptos de investigación y de sus respectivas prácticas.

b. *Intención descriptivo-analítico-crítica*. El propósito del proceso enseñanza-aprendizaje se basa en desestructurar y reestructurar las investigaciones ya hechas. Al desmontar las investigaciones: i) se identifican los diferentes elementos o partes que las constituyen; ii) se describen detenidamente; iii) se analizan resaltando las características específicas de cada parte, así como su(s) conexión(es) con las otras, y iv) finalmente, se realiza un estudio crítico que enfatiza las fortalezas y las debilidades de la investigación. Terminada esta última etapa se pasa a un quehacer de reconstrucción de la investigación. El tiempo dirá si es posible un diálogo con el autor del trabajo. Como se ve, se intenta aquí enseñar a investigar desarmando y armando de nuevo investigaciones modelo.

c. *Intención formal*. El curso o seminario de metodología de la investigación social y humanística se asigna como objetivo enseñar el método científico. En el proceso de conocer científicamente, cualquier hombre, en cualquier

momento, frente a cualquier objeto, en cualquier situación, pondría en juego ciertas estructuras lógicas de su pensamiento. La identificación de éstas así como de su funcionamiento y de su secuencia se traducen en la formulación de un proceder único y seguro, que no es otra cosa que El Método Científico.²⁰ De modo que éste sería la expresión, en el acto de conocer, de las estructuras lógicas propias del pensamiento humano y, por lo mismo, el reflejo de un *a-priori* universal.

d. *Intención práctica*. La propuesta programática puede asimismo asignarse como objetivo enseñar a investigar prácticamente, es decir, proponerse enseñar para la generación efectiva de conocimientos en el campo científico en cuestión. Sin duda, este propósito explícita o implícitamente es el más frecuente. Además, parece ser el que va de sí.

Hay varias maneras de entender en concreto la enseñanza práctica de la investigación. Así, por ejemplo: 1) la que apunta cuando se afirma “a investigar se aprende investigando”. En este caso, se le otorga un valor formativo al trabajo, es decir, al procedimiento que en la metodología es conocido como “ensayo-error”. Se da importancia al autodidactismo cuyos riesgos y límites son significativos en este problema tan complejo y delicado. Equivocándose, se aprende, o, acomodando el dicho, no hay peor investigación que la que no se hace, aunque sea solo. 2) La que concibe la investigación, siguiendo la Teoría General de Sistemas,²¹ como un proceso integrado por diferentes etapas, fases, eventos —algunos de ellos “críticos”— y por lo mismo, enseñar que el proceso científico es una secuencia inalterable de momentos perfectamente diferenciables, cada uno con su función particular. 3) La que entiende la investigación como un proceso histórico conformado por quehaceres y operaciones.

2. Las estrategias de la didáctica de la investigación social y humanística

La estrategia evoca la idea de un plan general de concepción, con dirección y control del pro-



ceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación social y humanística. Lo cual incluye numerosas operaciones como: claridad permanente del objetivo o propósito de la enseñanza de la investigación; la identificación y el registro de diferentes vías o formas para lograr el fin propuesto; la elección y racionalización de los medios apropiados, etcétera.

Interesa ahora insistir solamente en las diferentes maneras de organizar la enseñanza de la investigación en el ámbito social y humano.

2.1. El concepto de ciencia y de investigación

Una de las opciones para organizar didácticamente la enseñanza de la investigación es el concepto de ciencia, así como el de investigación científica. Es importante señalar que no hay una única definición de ciencia: ciencia e investigación científica son conceptos históricos, y son tales porque designan prácticas que han ido cambiando a través del tiempo. Así, el concepto aristotélico de ciencia²² no es el mismo que la definición actual de la misma que dan, por ejemplo, C.G. Hempel,²³ M. Bunge²⁴ o R.K. Popper;²⁵ la “Mathesis universalis” de Descartes,²⁶ como propuesta de un camino universal, único, seguro para formular proposiciones evidentes no es igual que el proceder propuesto por T.S. Kuhn²⁷ para el progreso de las ciencias y todavía más el de éste difiere también del que señala I. Lakatos.²⁸

2.2. Otra manera de organizar el programa de metodología es hacerlo con base en la investigación-*producto*. La investigación social y humana se expresa por lo general en un producto: un informe, una monografía, un artículo, un libro, una tesis, etcétera. Estos documentos tienen, cada uno, su propia estructura. Ésta responde a normas y reglas de construcción y de redacción definidas y aceptadas por la comunidad de científicos de cada campo particular. Las reglas de construcción apuntan a la metodología y epistemología del trabajo, mientras que las reglas de redacción son normas para la presentación estratégica de los resultados obtenidos en el trabajo teórico o de campo.

2.3. Una de las estrategias más socorridas para organizar el curso o seminario de metodología de las ciencias sociales en enseñanza superior es el El Método Científico. Para nadie es una novedad la seducción que causa un proceder único, seguro y universal en el quehacer científico y, en consecuencia, su enseñanza. La identificación de ese método no es algo arbitrario sino que se inspira en el rescate y recreación de la tradición. En este caso, de las intenciones de un Francis Bacon con su *Novum Organon*²⁹ y de René Descartes con su “Mathesis universalis”.³⁰ Así, por ejemplo, entre los años 1920-1930, los integrantes del Círculo de Viena³¹ —reunidos alrededor de Moritz Schlick discutieron diversos problemas de filosofía de la ciencia. Albert Einstein con su teoría de la relatividad, Bertrand Russell con su lógicamatemática y Ludwig Wittgenstein con su filosofía, son los autores que más inspiraron a este grupo de pensadores que poco a poco se van dispersando. Entre 1930-1940, señala A.J. Ayer, el Círculo de Viena entra en proceso de disolución y lleva a varios países su proyecto de unificación del saber: Checoslovaquia, Dinamarca, Inglaterra, Polonia, Suecia, USA, incluso Australia.³²

Asumir El Método Científico como organizador de la propuesta programática del curso o seminario de metodología es una opción muy frecuente en educación superior. Esta decisión se ve además apoyada por la abundancia y variedad de lecturas y de material de apoyo que se puede ofrecer al estudiante, pues la mayor parte de los “manuales de metodología de la investigación”³³ entienden su propósito como la identificación, explicación y entrenamiento en cada una de las etapas (¿fases?, ¿pasos?) secuenciales de El Método Científico.

2.4. No es raro, aunque llama la atención por los cuestionamientos epistemológicos que suscita, que “las técnicas de investigación” organicen también el curso de metodología. Cuando esto sucede, la enseñanza se basa en técnicas de índole cuantitativa, por ejemplo, la estadística, las probabilidades, las escalas e incluso el software SPSS (Statistical Package Social Science).



La decisión de organizar la metodología sobre las técnicas se debe a que hay autores, particularmente anglosajones, que tienden a acercar los significados de la técnica y el método científicos. Así, por ejemplo, se habla del “método estadístico o de la observación como “método para recoger información; en esa misma línea, la encuesta, el muestreo, la entrevista se tratan a veces como “técnicas” de investigación, y a veces como “métodos” descriptivos para el acopio de datos.³⁴

2.5. Desde nuestro punto de vista, la manera más fecunda y productiva de organizar la metodología de la investigación científica es la que se apoya en la *didáctica práctica* de la investigación. Lo cual significa organizar la metodología situándose en el proceso mismo de la generación de conocimientos.

Se ha repetido que investigar es un saber práctico, es un oficio, es un arte. Y que los saberes prácticos se enseñan prácticamente. Así, a investigar, no se enseña propiamente con gis ni pizarrón, ni de una manera abstracta, ni a través de lecturas ni de documentos, ni de discusiones conceptuales. Así se enseña a definir, a conceptualizar, a hablar sobre la investigación, pero no a realizar una investigación concreta. Los abordajes teóricos y documentales son ciertamente una ayuda, con frecuencia decisiva; pero no hay que olvidar que la enseñanza práctica de la investigación tiene lugar en la transmisión directa, inmediata, de tipo artesanal. Entre el investigador experimentado y el investigador novel se da una relación semejante a la que sucede entre el artesano y su aprendiz en el taller. El proceso de formación del investigador, en ese sentido, es artesanal, no puede industrializarse, ni transformarse en un proceso en cadena, al menos hasta ahora.

3. Los contenidos de la didáctica de la investigación social y humanística

Es tiempo ahora de referirse a los contenidos de la metodología de la investigación. Después de los puntos tratados anteriormente y, en particular, el relativo a las estrategias para enseñar

a investigar, es fácil adivinar que son múltiples las opciones que se tienen en vista de la integración de propuestas programáticas concretas. Entre las más comunes, se pueden señalar las siguientes:

3.1. En primer lugar se puede señalar el paquete de contenidos centrado en la *historia de las ideas científicas*. La ciencia en cuanto concepto y en cuanto práctica es, como se ha repetido ya en varias ocasiones, un hecho histórico; ha habido por lo mismo manifestaciones distintas y, en consecuencia, definiciones diferentes a lo largo de la Historia. Se puede fácilmente imaginar varias maneras de organizar dichos contenidos, desde esta perspectiva por lo general más epistemológica que metodológica, por ejemplo:

a) *Secuencia histórica*. Se puede pensar en la presentación de definiciones de autores desde la antigüedad hasta los tiempos actuales, desde el pensamiento mítico hasta los pensadores contemporáneos: Platón, Aristóteles, Bacon, Descartes, Hume, Kant, Hegel, Comte, Marx, Círculo de Viena, contemporáneos.³⁵

b) *Principales escuelas*. Se trata por lo general de una organización eminentemente epistemológica del seminario. Se toman las tres grandes escuelas, la alemana, la francesa y la inglesa. Los contenidos suelen girar sobre temas relativos al desarrollo o crecimiento de la ciencia, sobre la subjetividad-objetividad en ciencia, sobre el estatuto científico del campo científico en cuestión, etcétera.³⁶

c) *Corrientes hegemónicas*. Por lo menos hasta los años 90 fue frecuente la organización de contenidos con base en alguno de los planteamientos epistemo-metodológicos de las teorías hegemónicas en aquel entonces; empiricismo, positivismo clásico, neopositivismo, empiricismo-crítico, marxismo.³⁷

d) *Problemas “álidos”*. Es frecuente organizar los contenidos del curso de metodología sobre problemas epistemo-metodológicos de interés en debate.

Por ejemplo, la objetividad, la subjetividad, la neutralidad, el paso del conocimiento sensible al científico, el criterio de demarcación, la



cuantificación y la medida, la causalidad, algunas técnicas de investigación como la estadística descriptiva o inferencial, las probabilidades, el SPSS, etcétera.

3.2. Los contenidos de la metodología de la investigación pueden ser articulados también desde El Método Científico, más en concreto, desde los pasos, etapas secuenciales de dicho procedimiento. Pero ¿cuáles son, en concreto, esos pasos o etapas? Antes de responder la pregunta, es pertinente formular previamente algunas consideraciones

a) Organizar la reflexión y el quehacer intelectual en vistas del logro de su objetivo último es, sin duda, una preocupación de todas las mentes críticas y sistemáticas, quienes, en un momento de su producción científica, se asignaron como tarea descubrir una vía segura, universal, única, infalible para alcanzar la verdad. Así, tenemos a Aristóteles con su *Organon*,³⁸ a Bacon con su *Novum Organon*,³⁹ y a Descartes y su célebre trilogía: las *Reglas para la dirección del espíritu*, el *Discurso del método* y las *Meditaciones sobre la filosofía primera*.⁴⁰ Por otra parte, está la *Investigación sobre el conocimiento humano* de D. Hume,⁴¹ además como omitir la *Crítica de la razón pura* de M. Kant y su célebre distinción entre “juicios analíticos” y “juicios sintéticos”, sean estos *a-priori* o *a-posteriori*.⁴² Y la lista de pensadores se alarga, pues vienen Hegel, Marx, Husserl, los miembros del Círculo de Viena (Schlick, Carnap, Neurath, Godel), Popper, etcétera, entre los que buscan un camino para llegar a la verdad.

b) Es conveniente señalar, para evitar malos entendidos, que la intención primera de todos estos pensadores más que metodológica es epistemológica. Es decir, más que la búsqueda de un camino, les interesa establecer “el criterio de verdad” (Aristóteles); “las condiciones de posibilidad del conocimiento científico” (Kant); “la objetividad del conocimiento como problema práctico” (Marx); el “criterio de demarcación de la ciencia” (Popper).

c) Entre los metodólogos no hay acuerdo en lo que hay que entender por el Método Científico. Ello, sin embargo, no debe ser moti-

vo ni de alarma ni de perplejidad, pues ello no es otra cosa que el reflejo de la misma polémica entre los autores que lo aceptan. Se quiere decir con ello que el problema de El Método Científico es también epistemológico.

I. Fue precisamente F. Bacon (1561-1626) el que defiende que la *inducción* es El Método para hacer ciencia; es decir, obtener de los casos particulares observados una hipótesis o teoría general, válida también para los no-observados.⁴³

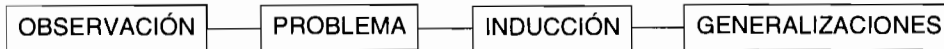
II. Ya en el siglo XIX, en tiempos de Comte (1798-1857), está generalizada como procedimiento científico, la búsqueda de las leyes naturales por medio de la *experimentación*. El método científico, de acuerdo con la lección 48 del *Cours de Philosophie Positive*, consiste en la obtención de leyes y/o teorías logradas, que primero se formulan como hipótesis o generalizaciones por vía inductiva y posteriormente serán experimentadas y verificadas por la experiencia.⁴⁴ En otras palabras, la *inducción más la experimentación*.

III. Los miembros del Círculo de Viena, inspirándose en el “problema de la inducción” de Hume y más recientemente en los planteamientos de la lógica matemática de B. Russell, consideran que el método científico es lo que se conoce como “sistema hipotético-deductivo”, es decir, un conjunto de proposiciones bien formadas que de acuerdo con ciertas reglas de deducción (o de derivación) pueden ser contrastadas experimentalmente. La confirmación de la proposición por la base empírica no la hace verdadera; sigue siendo hipotética, aunque con un grado mayor de fortaleza.⁴⁵

Teniendo presente este conjunto de consideraciones se puede contestar, ahora sí, la pregunta que se puso al principio del 3.2., a saber, ¿cuáles son los pasos o etapas secuenciales de El Método Científico? La respuesta debe adecuarse a los planteamientos anteriores.

3.2.1. En primer lugar, para quienes sostienen que El Método Científico es la inducción, los actos epistemológicos centrales⁴⁶ son los siguientes:

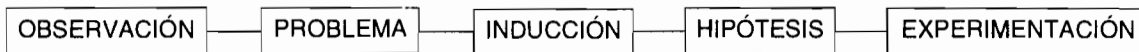




Observaciones

- El proceso inductivo encierra varias operaciones como: acopio de información, tratamiento y análisis de datos e interpretación de los mismos.
- El proceso inductivo va acompañado, por lo general, de técnicas de investigación, de índole cuantitativa, rigurosas y frecuentemente sofisticadas.
- El proceso inductivo en el acopio y tratamiento de información suele recibir el nombre de “procesamiento de datos”.
- El procesamiento de datos se suele hacer acudiendo a programas de computación y, en general, a la computadora.
- Las generalizaciones son regularidades y constantes, expresadas en hipótesis o en teorías.

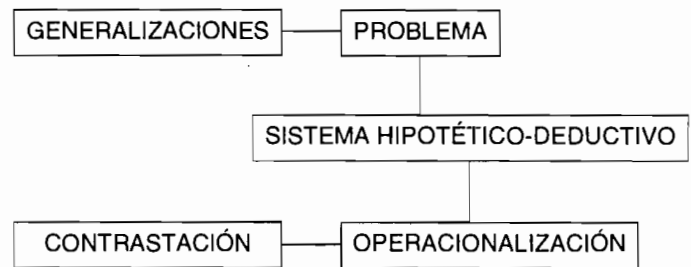
3.2.2. Para quienes defienden, por otra parte, que El Método Científico es un proceso más complejo integrado por la conjugación de la observación inducción-experimentación, los actos epistemológicos son los siguientes:



Observaciones

- El proceso inductivo se concibe de una manera semejante al modelo empiricista anterior.
- El proceso inductivo termina en la inferencia de un enunciado universal hipotético o hipótesis.
- Tanto el proceso inductivo como la elaboración del diseño experimental y la experimentación están acompañados por rigurosas y a veces sofisticadas técnicas de investigación de índole cuantitativa.
- Por la experimentación, la proposición hipotética deja de ser tal, y se considera como proposición explicativa: una constante entre dos variables, una correlación directa o indirecta, etcétera.

3.2.3. Por último, hay muchos autores contemporáneos que reconocen la fuerza de la objeción de Hume y, en consecuencia, no aceptan a la inducción como El Método Científico. Se inclinan, más bien, por el procedimiento hipotético-deductivo, defendido por los integrantes del Círculo de Viena y otros autores simpatizantes. Para ellos, los actos epistemológicos son los siguientes:



- El sistema hipotético-deductivo está integrado por: 1) un conjunto de proposiciones bien formadas (sintaxis) y articuladas entre sí, relativas al problema de investigación en cuestión; ii) reglas de derivación o de deduc-

ción que permitan formular enunciados contrastables partiendo de enunciados más generales; iii) reglas semánticas para formular proposiciones elementales que puedan ser contrastadas con la base empírica (semántica).

- El procedimiento para adquirir conocimientos se inicia con la aceptación, a título provisional, de un sistema teórico (una hipótesis, una anticipación). Sea cual sea la forma en que se exprese, de ella se deducen lógicamente diversas proposiciones cada vez más cercanas a enunciados empíricos que pueden ser contrastados empíricamente.
- La operacionalización de variables es una operación técnica que consiste en hacer contrastables conceptos más abstractos que inter-



vienen en las hipótesis. La derivación se hace de acuerdo con ciertas reglas: categorías, conceptos, dimensiones, variables, indicadores, índices.⁴⁷ El indicador es el que forma parte del cuestionamiento para recoger información.

- **Contrastación.** Hay varios procedimientos para contrastar una teoría.⁴⁸ Aquí interesa la contrastación por “aplicación empírica”. Se puede hablar de que se tienen los dos extremos o los dos cabos del problema. Por un lado, el sistema teórico explicativo asumido tentativamente; por el otro, los datos empíricos resultado de la observación de los hechos.

¿Cómo unirlos? Los neopositivistas —en particular los integrantes del Círculo de Viena— lo resuelven de la siguiente manera:

Del cuerpo teórico provisional se deducen lógicamente diferentes proposiciones, cada vez menos abstractas, hasta terminar en enunciados singulares, que vienen a ser predicciones sencillas, directa o indirectamente observables. Esta serie de deducciones toman la forma de una inferencia lógica del tipo “si p entonces q”, en donde “p” equivale a un enunciado hipotético,⁴⁹ y “q” a un enunciado sobre un hecho observable que se espera suceda.⁵⁰ A este enunciado suele llamársele “Implicación contrastadora de la hipótesis”.⁵¹ En seguida se procede a la experimentación, que consiste en crear las condiciones adecuadas para comprobar si al darse “p” se da “q”.

3.3. Se pueden todavía organizar los contenidos de “la metodología de la investigación social y humanística alrededor de otro centro articulador, a saber, las *operaciones* y *quehaceres* efectivos de la generación misma de conocimientos científicos. Entre ellos:

1. *Problematizar.* No hay quehacer científico sin problema de investigación.⁵² El problema de investigación es lo que desencadena el proceso de indagación y de búsqueda; es la guía, el eje articulador de la labor científica. La respuesta al problema de investigación clausura, al menos temporalmente, el proceso de construcción de conocimientos.

Enseñar a problematizar es uno de los quehaceres más decisivos e importantes del profesor de metodología. Se puede indudablemente articular una didáctica de la problematización, acudiendo a los señalamientos de los grandes maestros como al “asombro” de Aristóteles;⁵³ a la regla de oro de la pedagogía kantiana: más que transmitir pensamientos lo que importa es enseñar a pensar; a la advertencia de Gaston Bachelard en el sentido de que los problemas de investigación no se señalan con el dedo, sino que “se construyen”;⁵⁴ al consejo fecundo y paradójico de U. Eco, “si quieres ser creador, date límites”.⁵⁵

2. *Abrirse a la información del mundo exterior.* La información es imprescindible. Sin ella no es posible la investigación social ni humanística, no sólo la que se llamó “de compromiso”, sino también la básica. La investigación se da en la conjugación entre la aportación creadora del investigador y la información empírica que proviene del exterior. El investigador no crea los objetos que estudia, más bien los acoge o, en muchas ocasiones, los construye, pero basándose en los datos que provienen de la realidad extramental.

Enseñar a quien se inicia en el quehacer científico a dejarse instruir por los hechos externos, a aprender a informarse, a estar alerta y atento para sorprender la lectura de la realidad exterior, es mucho más importante de lo que a primera vista parece. Incitar a romper la timidez y la vergüenza al preguntar, fomentar la actitud de colaboración abierta y franca frente al que solicita información, criticar las negativas o las evasivas para proporcionar datos o para expresar opiniones, insistir en la necesidad de abandonar el estudio o el escritorio para salir, a su debido tiempo, al campo, etcétera, son preocupaciones permanentes de aprendizaje. Hay que enseñar a ser curioso científicamente. Hay que enseñar a preguntar. Quien no sabe preguntar o no sabe dónde preguntar carece totalmente de la mentalidad de investigador.

Son varios y complejos los quehaceres científicos que se relacionan con la información que proviene del medio externo, a saber:



- Enseñar a *recoger información*.
- Enseñar a *tratar la información recabada*.
- Enseñar a *analizar los datos obtenidos*.
- Enseñar a *interpretar esos datos*.

Cada uno de los quehaceres anteriormente enumerados está ligado al empleo riguroso y competente de *técnicas* y de *instrumentos* para los que se requiere un adiestramiento adecuado y prolongado.⁵⁶

3. *Fundamentar teóricamente*. La explicación científica es uno de los quehaceres centrales de la investigación. La ciencia describe, pero, sobre todo, explica. ¿En qué consiste la aplicación científica?, ¿cuáles son sus diferentes modalidades?, ¿cuál su función y su lugar en el proceso de generación de conocimientos? Son preguntas que merecen atención desde una perspectiva epistemológica.⁵⁷

Es decisivo sin embargo, situarse también en un nivel más operativo. Discutir y precisar estrategias adecuadas para fundamentar teóricamente: i) estudios de diagnóstico; ii) estudios exploratorios; iii) estudios heurísticos, y iv) estudios descriptivos. Asimismo, señalar criterios para el *uso* cuidadoso y vigilado de teorías ya elaboradas o de sistemas de proposiciones, de constelaciones conceptuales ya hechas que se apliquen a situaciones nuevas.

4. *Construir pruebas*. Una proposición social para que sea científica tiene que pasar por el crisol de los hechos. Las posiciones epistemológicas se polarizan al discutir el papel de la realidad empírica en la comprobación, ésta, ¿es juez, o más bien el reo? En otras palabras: ¿la realidad empírica falla sobre la verdad o falsedad de un enunciado hipotético? O, más bien, ¿se le provoca para que ella se manifieste de acuerdo o en desacuerdo con la proposición hipotética?

Sobre este particular, sin embargo, la enseñanza tiene que deslizarse sobre caminos operativos relacionados con ejercicios prácticos que tienen que ver con:

- Proceso inductivo para inferir enunciados universales.
- Operacionalización: variables, indicadores, parámetros.

- Elaboración de implicaciones contrastadoras de hipótesis.
- Elaboración de diseños experimentales.
- Deducción lógica de sistemas proposicionales.

5. *Comunicar los resultados científicos*. El quehacer científico se realiza en dos órdenes diferentes estrechamente relacionadas. El primero es el del descubrimiento; el segundo el de la comunicación. Descubrir y decir el sentido de los procesos y fenómenos sociales y humanos que se estudian compone una actividad compleja que se traduce de una manera totalizada en la construcción científica.

Aquí se alude sólo a la comunicación de los resultados, es decir, al lenguaje científico. Éste —hablado o escrito— describe y explica. Al describir transmite significados, al explicar los genera. El investigador social no es ciertamente un literato pero sí una persona que se expresa con fluidez y correctamente en un lenguaje técnico, de acuerdo con las reglas del campo en cuestión.

La ciencia, por otra parte, es una actividad pública. Es precisamente la comunicación lo que otorga carácter social al conocimiento científico. Los resultados de un estudio, aunque sean originales, si se guardan en el cajón del escritorio, no alcanzan la categoría de científicos; se reducen a un ensayo o a un simple simulacro. Enseñar, pues, la finalidad, las funciones, las características, las estrategias de la comunicación científica, en especial de la comunicación escrita,⁵⁸ es tarea básica de la metodología.

4. Los recursos de la didáctica de la investigación social y humanística

Por recurso didáctico se entiende aquí los apoyos, ayudas o instrumentos de diversa índole que favorecen y secundan los procesos de apropiación o de transmisión de conocimientos y habilidades que se dan durante los eventos académicos de metodología de la investigación social.

El cuestionamiento sobre los recursos de la didáctica de la investigación se ubica más bien en el ámbito de los *cómo* de la relación



pedagógica, y, tal vez mejor, cuando uno se sitúa en la perspectiva de la superación en la calidad del proceso educativo. La respuesta a este *cómo* puede darse, en nuestra opinión, en dos lógicas diferentes, a saber:

1. La lógica de la racionalidad puramente instrumental. En este caso el recurso se reduce a una capacitación para la elección correcta del recurso adecuado y a un entrenamiento para el uso eficiente del mismo. El recurso aquí se aísla de su sostén: el aparato teórico.

Así, los métodos y técnicas didácticas tales como las dinámicas grupales, los procedimientos para el control de grupos numerosos, las técnicas de participación, las metodologías de trabajo colectivo, las reglas de trabajo en equipo, las técnicas de grupo operativo, etcétera, desvinculadas de una teoría del aprendizaje, no son otra cosa que instrumentos en el exterior de los procesos mismos de apropiación y de transmisión de conocimientos, habilidades y valores. De modo que el profesor se limita a ser un simple operador de un proceso que desconoce internamente. Sabrá alcanzar eventualmente mejores resultados parciales y puntuales, pero desconociendo el funcionamiento interno. Para él, el aprendizaje del estudiante será un misterio, una "caja negra". Por carecer de una teoría del aprendizaje y por desvincular su repertorio de técnicas y su batería instrumental de un sólido y consistente marco conceptual, lo único que sabe y le interesa es que usando ciertas técnicas acelera los aprendizajes o eleva el rendimiento de la eficiencia terminal.

Evidentemente esta lógica externa, simplificadora, desvinculada de una teoría crítica y práctica del aprendizaje no es, en nuestra opinión, la acertada para la propuesta del programa de metodología de la investigación social y humanística.

2. Hay, sin embargo, otra lógica, la de la racionalidad estratégica. Aquí, el recurso sigue siendo un instrumento, una ayuda y una asistencia, pero dentro de un diseño pedagógico; en otros términos, el recurso pedagógico cumple una función particular al interior de una teoría específica del aprendizaje.

Es decisivo introducir en la metodología de la investigación una teoría del aprendizaje basada en una didáctica crítica y práctica. Abandonar el ejercicio rutinario, repetitivo, enciclopédico de la docencia, para hacer del proceso enseñanza-aprendizaje un acto de recreación de conocimientos, una interpelación a una mentalidad crítica y propositiva. La práctica docente va más allá de la simple transmisión de conocimientos; es mucho más que una información. Además de la competencia en contenidos y métodos propiamente profesionales o disciplinarios, el profesor de enseñanza superior requiere de otro amplio bagaje de conocimientos, experiencia y técnicas didácticas, relacionadas con los aprendizajes significativos, con las estrategias de apropiación de los conocimientos, con la planeación de las experiencias de aprendizaje, con la propiedad de los recursos técnicos y didácticos.

Todo ello se debe manifestar en la *modalidad de trabajo* que introducirá cambios importantes:

- a) Favorecer la participación activa, inteligente y crítica en las sesiones de trabajo grupal.
- b) Ser preciso en las reglas y exigente en la elaboración de los trabajos escritos.
- c) Favorecer la programación de exposiciones por parte de los participantes de acuerdo con un plan aceptado.
- d) Presentar una cuidadosa selección de material de apoyo.
- e) Programar la visita a centros de investigación e información.
- f) Favorecer la visita a investigadores en plena producción.
- g) Repartir responsabilidades, si es posible, para la organización de un evento académico.
- h) Publicar, si es posible, sus trabajos en un órgano de comunicación, etcétera.

II. Proposiciones de una estrategia para enseñar a investigar en enseñanza superior

En la primera parte de este documento se abordaron los aspectos estructurantes de la metodología de la investigación social y humanís-



tica. Es decir, se insistió en aquellos factores que deben estar presentes en cualquier propuesta programática de un curso o seminario de metodología, a saber: el *sentido*, la *estrategia*, los *contenidos*, y los *recursos didácticos*. Se procuró al mismo tiempo, presentarlos no de una manera formal ni abstracta, sino de una forma concreta, con base en casos específicos y teniendo en cuenta la experiencia docente.

Pasar del estudio un tanto formal de la primera parte a la respuesta directa de lo que hay que enseñar a investigar en el tercer nivel educativo requiere un mayor grado de compromiso. Para el logro de dicho objetivo se sugiere un cambio metodológico. Éste consistirá en lo siguiente: a) abandonar la perspectiva un tanto estática de la primera parte; b) asumir una actitud propositiva con base en un sistema de proposiciones con carácter indicativo. Estas proposiciones se referirán a los factores estructurantes del primer análisis, pero no de una manera aislada, sino como variables que se conjugan armónicamente de acuerdo con los intereses y propósitos de la enseñanza de la investigación. Cada proposición, brevemente enunciada, será seguida de una explicación.

Para articular una estrategia de la enseñanza de la investigación social es importante realizar un desplazamiento del nivel conceptual hacia el propiamente operativo. Este último es un plano diferenciado que, además de conocimientos, valores y habilidades, está integrado por operaciones, quehaceres, prácticas, procesos, procedimientos, mecanismos, etcétera. En el plano conceptual se busca la univocidad del término investigación; en el plano operativo, por el contrario, uno se encuentra con la multiplicidad y la diferencia de numerosos quehaceres que caen bajo el concepto de "investigación". Importa mucho señalar esta distinción. En el nivel de la estrategia se trabaja con operaciones y acciones más que con nociones y conceptos.

Es inútil recordar que se visualiza la didáctica de la investigación en el tercer nivel educativo.⁵⁹ Como ya se indicó, se considera en primera instancia la enseñanza de la investigación en ciencias sociales y humanidades.

Proposición base. Se propone organizar el programa de metodología para la investigación social y humanística en función del plan de estudios de la carrera o licenciatura del caso.

Explicación: 1. Los objetivos centrales de los planes y programas de las carreras y licenciaturas son la formación, la capacitación y el entrenamiento sólido y consistente para el ejercicio profesional. Un diseño curricular bien hecho sigue principios y criterios académicos, sociales y técnicos que giran alrededor de las necesidades cotidianas de la sociedad. Como dicen los especialistas, el currículum es, en realidad, el vínculo entre la institución educativa y la sociedad.⁶⁰ La institución, en el tercer nivel educativo está eminentemente al servicio de la comunidad.⁶¹

2. Este designio es nuclear, finaliza los demás; los cuales no dejan de ser secundarios. Es el caso de la investigación, ésta ha venido ganando terreno y presencia en los diseños curriculares de las instituciones de educación superior mexicanas a partir de los años setenta. Se puede afirmar con certeza que en los nuevos planes de estudio de las carreras sociales y en humanidades la investigación es uno de los ejes curriculares.

3. ¿Qué quiere decir que la investigación sea un "eje curricular" en un plan de estudios? Significa varias cosas: i) que se le considera un factor decisivo para elevar la calidad del proceso tanto de transmisión como de apropiación de conocimientos; ii) que se le considera como factor que permite la mejor articulación entre los contenidos de un campo y entre las opciones terminales del plan de estudios; iii) que se piensa como recurso que relaciona los aspectos teórico-conceptuales de la profesión con el ejercicio práctico de la misma.

4. El objetivo de la enseñanza de la investigación social y humanística en el tercer nivel educativo no es, pues, propiamente la generación de conocimientos básicos en un campo particular.

Primera proposición (Caso de licenciaturas profesionales). Se propone enseñar a investigar, teniendo siempre presente el mejoramiento del ejercicio profesional.



Explicación: 1. En primer lugar se habla de licenciaturas profesionales. Éstas son las que responden a una práctica profesional socialmente reconocida y que para ser ejercidas, además de los requerimientos académicos, se exige el cumplimiento de una serie de requisitos marcados por la *Ley Federal de Profesiones*. Son varias las licenciaturas del Área social y humanística que caen bajo este señalamiento. Entre ellas están los abogados, los notarios, los trabajadores sociales, los administradores públicos, los periodistas, los antropólogos, los profesores, los economistas, etcétera.

2. Los diferentes espacios académicos del plan de estudios de cada carrera (cursos, seminarios, talleres, laboratorios, prácticas, conferencias, etcétera), suministran la estructura básica de la formación profesional del futuro egresado. El mismo plan de estudios de muchas carreras ofrece en los últimos semestres de la licenciatura una "área de concentración", estructurada por varias opciones o menciones en el amplio campo de las prácticas profesionales, una de las cuales tiene que ser elegida para enfocar ahí los esfuerzos de formación y de entrenamiento práctico.

3. Como los programas de estudio de las diferentes asignaturas son los que aseguran directamente la formación teórica y la capacitación básica para el ejercicio competente y eficiente de la profesión, la función específica de la investigación consiste en mejorar la calidad de los servicios profesionales. De ahí que la investigación en la que requiere ser entrenado el futuro profesional no es aquélla que le prepara para la generación de conocimientos nuevos, sino una modalidad más operatoria y de carácter ejecutivo, es decir, una investigación orientada a la acción profesional.

4. La enseñanza de la investigación, según ello, puede orientarse en el nivel de licenciatura por varias direcciones, a saber: i) solucionar eficientemente problemas del ejercicio profesional; ii) tomar decisiones relacionadas con la profesión; iii) participar en la introducción de cambios en las prácticas profesionales, y iv) proponer transformaciones en procedimientos o

en procesos de diversa índole: organizativa, administrativa, burocrática.

Segunda proposición (Caso de licenciaturas disciplinarias o de la opción disciplinaria de la licenciatura profesional). Se propone enseñar a investigar para conocer el estado del conocimiento, o para adquirir un dominio de la tradición en el campo científico en cuestión.

Explicación: 1. Licenciaturas disciplinarias son aquéllas que no preparan propiamente para el ejercicio de una profesión. Los egresados de esas licenciaturas, de permanecer en el campo, tienen dos opciones de trabajo: a) la docencia; b) la investigación.

2. La opción disciplinaria de licenciaturas profesionales alude a quien elige, en el ámbito de las ciencias sociales y de las humanidades, a la docencia o a la investigación de una práctica profesional. No ejerce, pero enseña o investiga en esa profesión.

3. Los planes de estudio de las licenciaturas disciplinarias son por lo general muy explícitos en sus objetivos generales. Por un lado, formar al estudiante en el conocimiento sólido y consistente de la tradición, y por el otro, situar al joven egresado en una dinámica y actual ubicación en "su" campo científico.⁶²

4. La investigación en las licenciaturas disciplinarias es mucho más que un recurso didáctico para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Aquí se enseña investigando. La mejor manera de transmitir creadora y críticamente conocimientos al joven estudiante es mostrándole la manera como fueron generados. Al ir identificando y comparando las modalidades de producción y de generación de conocimientos en diferentes autores, es más fácil que a él se le ocurra la manera propia de construirlos.

Tercera proposición (Caso de licenciaturas profesionales). Se propone hacer girar los contenidos de la metodología de la investigación social y humanística alrededor de la investigación para la toma de decisiones.

Explicación: 1. En términos generales se distinguen tres momentos en la investigación para la toma de decisiones, a saber: a) el diagnóstico;



b) la formulación de metas, c) la programación u operacionalización de la decisión.

2. El diagnóstico está relacionado con el acopio de datos, la formulación de metas con la presentación de un plan de desarrollo y la programación con la asignación general de recursos y calendarios.

3. Los contenidos sobre los que gira la enseñanza de la investigación no son, pues, conceptuales ni documentales, sino que están directamente orientados al ejercicio racional e innovador de la práctica profesional que sea del caso.

Proposición cuarta (Caso de licenciaturas disciplinarias y opción disciplinaria de licenciatura profesional). Se propone hacer girar los contenidos del programa de metodología de la investigación social y humanística alrededor de la *investigación documental*.

Explicación: 1. Se entiende aquí la investigación documental en el sentido técnico de la expresión, es decir, la investigación de carácter (inter, intra, multi) disciplinario, cuyo material de investigación procede prioritariamente de documentos, o se obtiene con motivo del documento.

2. En la investigación documental, el científico social y humanístico requiere información externa. En ese caso, "el campo" es la biblioteca, la hemeroteca, los archivos, las redes de información, pero también el lugar donde se encuentren "los informantes".

Proposición quinta (Caso de licenciaturas profesionales). Se propone organizar estratégicamente la enseñanza de la metodología de la investigación con base en una concepción activa y práctica del aprendizaje que contemple: 1) la enseñanza de las operaciones y quehaceres que intervienen efectivamente en la investigación para la toma de decisiones, y 2) el entrenamiento y adiestramiento prácticos en las mismas.

Explicación: 1. Las operaciones y quehaceres que intervienen efectivamente en la investigación promotora de la calidad de las prácticas profesionales son numerosas y se relacionan con estudios de diagnóstico, con estudios

heurísticos y exploratorios, con estudios descriptivos y estadísticos, con estudios de carácter prospectivo y proyectivo, con trabajos propositivos y programáticos.

2. Es pues, importante enseñar a diagnosticar y a identificar problemas de la práctica profesional. Es asimismo decisivo enseñar a recoger información, a recabar datos para hacer tratamientos estadísticos adecuados y analizar los resultados obtenidos. Importa también enseñar a imaginar soluciones posibles a los problemas propuestos con base en el análisis de la información recabada. A todo ello hay que enseñar a operacionalizar, es decir, a elaborar programas diferentes para solucionar o remediar el problema. Y, por último, enseñar a comunicar el proceso de la investigación en cualquier momento: para informar con claridad cuál es el problema, o para describir las diferentes propuestas de solución para presentar los programas que resuelven las dificultades, o para informar sobre los resultados de los mismos.

3. La enseñanza de la investigación tiene que ser activa, directa y práctica. No se aprende por gis ni pizarrón; ni se aprende por correspondencia ni tampoco de una manera conceptual ni a través de documentos ni de lecturas. El trabajo conjunto, la supervisión estrecha, el aprender viendo, el aprender haciendo, el enseñar estando al lado, el enseñar desde cerca, el enseñar mostrando la manera alternativa, son procesos didácticos activos y prácticos que la experiencia ha demostrado como los más fecundos y eficaces en la enseñanza de los saberes prácticos. La investigación es justamente uno de estos saberes.

Proposición sexta (Caso de licenciaturas disciplinarias). Se propone organizar estratégicamente la enseñanza de la investigación social y humanística con base en una concepción activa y práctica del aprendizaje que contemple: 1) la enseñanza de las operaciones y quehaceres que intervienen efectivamente en la investigación documental; 2) el entrenamiento y adiestramiento directo en las mismas.

Explicación: 1. La investigación documental es una investigación eminentemente disciplina-



ria centrada en el conocimiento y dominio de la disciplina. Significa ante todo y sobre todo una investigación que se mueve en la historia de las ideas, así como en el estado del conocimiento del campo científico en cuestión.

La investigación documental se orienta más bien a la identificación y explicitación histórica de los diferentes “paradigmas”⁶³ o “rupturas epistemológicas”⁶⁴ de la disciplina a través del tiempo, con sus respectivos problemas, enigmas y crisis. Esas revoluciones o saltos cualitativos que se dan al interior del desarrollo de cada ciencia van relacionadas por lo general con ciertos autores, con la conjugación de una serie de descubrimientos y con el cruce de sucesos económicos y sociales de diversa índole.

La investigación documental, por otra parte, se relaciona con el conocimiento y manejo de la situación actual de la disciplina: sus principales problemas, las autoridades más representativas, las instituciones y su posición en el campo, las reglas vigentes, la información bibliohemerográfica, una cierta prospectiva sobre las líneas de desarrollo disciplinario y de investigación.

2. Es fácil encontrar la investigación documental con otra acepción distinta. En este caso más laxa y ligada a las operaciones de acopio de información de cualquier tipo de investigación. Para evitar malos entendidos, la acepción laxa, por lo general acompañada de técnicas de fichaje, equivale, en nuestra opinión, a un quehacer necesario, a saber la organización del trabajo científico.

3. Lo dicho en la proposición anterior sobre la modalidad de trabajo durante el curso o seminario de método, es válido también aquí. Las actitudes receptivas, pasivas, repetidoras, enciclopédicas no son las mejores. Los aprendizajes implican cambios de conducta y, para muchos especialistas, son cambios en las pautas de conducta. Estos cambios se estructuran gradual y progresivamente y a través de una participación voluntaria y activa del que aprende. Para aprender se requiere voluntad expresa de parte del alumno. Nadie aprende por otro.

Proposición séptima. Se propone que en los cursos o seminarios de metodología de la investigación social y humanística se dé importancia a la

enseñanza de las técnicas e instrumentos de investigación. No olvidar que aquéllas y éstos deben estar en plena correspondencia con las actividades operativas de las proposiciones quinta y sexta.

Explicación: 1. Es cuestionable el rechazo *a priori* de las técnicas de investigación social y humana. Si hay un sector de la investigación que esté actualmente sufriendo profundas transformaciones es precisamente el de la técnica.⁶⁵ Y la razón es que, gracias a las técnicas, particularmente las vinculadas con el acopio de datos, se recibe la información del exterior. Si el científico social quiere avanzar más allá de proposiciones analíticas y tautológicas tiene que dejarse instruir por los procesos y fenómenos sociales que provienen de fuera.

2. La investigación básica en ciencia social y en humanidades es importante, pero ahora urgen las investigaciones que en páginas anteriores se denominaron “de compromiso”. Este tipo de investigación requiere datos empíricos y, por lo mismo, recurrir a técnicas frecuentemente cuantitativas.

3. No es acertada, en nuestra opinión, la afirmación de que toda técnica cuantifica y mide. Hay numerosas técnicas que ni miden ni cuantifican. Basta para ello introducir la técnica en una lógica diferente. Es clásico ya el ejemplo del texto de Bourdieu, P., *et al.*⁶⁶ Allí aparece y se discute un paquete de técnicas de ruptura, de técnicas de construcción de objeto y construcción de teoría, de técnicas de comprobación. Esas técnicas no son precisamente cuantitativas ni de medición.

4. Es discutible, desde un punto de vista epistemológico, estructurar el curso de metodología únicamente en la enseñanza de técnicas e instrumentos de investigación. Es indudable que las técnicas, cada una, tiene su propia autonomía y especificidad; puede, por lo mismo, ser estudiada y analizada por separado: su definición, su alcance, su estrategia. En una investigación singular, sin embargo, eso no es posible. La técnica no sólo es organizada en su función, alcance y lugar por el método sino que incluso responde a las posturas teóricas asumidas y hasta al mismo planteamiento del problema.⁶⁷



Proposición de cierre. Se propone enseñar a investigar en el ámbito de las ciencias sociales y de las humanidades, desarrollando un espíritu crítico y de compromiso. Lo que significa el fomento de actitudes de madurez y de respeto, de rigor y de disciplina, de responsabilidad social, de servicio y pasión por el cambio.

Notas de la lectura

¹ Estos eventos académicos reciben diversos nombres. A manera de ilustración: Iniciación a la investigación; Metodología de la investigación científica; Estadística aplicada; Epistemología; Investigación documental; Metodología de las ciencias sociales; Metodología y técnicas de investigación; Investigación interdisciplinaria; Investigación y redacción; Metodología. Véase, *Guía de carreras*, México, DGOV-UNAM, 1985.

² En este trabajo se entenderán por licenciaturas sociales y humanísticas las que caen en las áreas III, IV y V, a saber, Sociología, Trabajo Social, Relaciones Internacionales, Ciencia Política, Ciencias de la Comunicación, Economía, Contaduría, Administración Pública, Derecho, Geografía, Filosofía, Historia, Filología, Bibliotecología, Pedagogía.

³ Las ciencias "duras", llamadas también exactas, son propiamente las matemáticas y la física teórica. Se les llama así por su lenguaje abstracto y formal, por su empleo de fórmulas y de símbolos, por su previsión, sistematicidad y porque excluyen la vaguedad, la subjetividad. No valen las interpretaciones ni los puntos de vista. Aunque el nombre de "ciencias exactas" y de "ciencias duras" continúa usándose, el acuerdo unánime en el alcance de la expresión dejó de existir. Las otras ciencias básicas a las que aquí se alude, como la química, la biología y afines, se les denomina "ciencias naturales".

⁴ Aquí se está apuntando a la investigación que se realiza en medicina, en veterinaria y en odontología, pero también en biotecnología, bioingeniería, ingeniería molecular, fisiología, etcétera.

⁵ Lo anterior no quiere decir, sin embargo, que algunos señalamientos no puedan ser aplicados con cierta validez a estos campos científicos. Se impone evidentemente una cuidadosa vigilancia epistemológica para evitar extrapolaciones mecánicas.

⁶ La enseñanza de la investigación, en cuanto asignatura, resiste difícilmente el análisis técnico de un buen diseño de plan de estudios. Por lo general, los eventos de metodología se encuentran aislados y dispersos en los niveles medio-superior, superior y posgrado. No se da entre ellos seriación, si se respetan las normas relativas a la horizontalidad y verticalidad, es decir, a la continuidad de los conocimientos y a su gradual profundización.

Cuando en este documento se habla de la planeación estratégica de la enseñanza de la investigación, se tiene en mente, evidentemente, la situación antes descrita, aunque se introducen otros factores decisivos, a saber, la asignación de objetivos y, por consiguiente, la organización de los medios y recursos para alcanzarlos.

⁷ Véase Sánchez Puentes, R., *Enseñanza de la investigación científica en los estudios universitarios. Caso de la enseñanza media-superior*, México, Universidad Autónoma de Hidalgo, 1991 (Serie Econolibros). Del mismo autor, pero relacionado

con la enseñanza de la investigación del profesor-investigador, véase "La vinculación de la docencia con la investigación: una tarea teórica y práctica en proceso de construcción", en *Revista de la Educación Superior*, abril-junio, 1990, 74, México, ANUIES, pp. 5-50.

⁸ En este momento no está en cuestión propiamente el propósito del profesor al enseñar a investigar, como tampoco la expectativa de los alumnos al inscribirse en el curso de metodología. Se trata, más bien, de la finalidad específica de la investigación, y, más en concreto, de esta última en el plan de estudios.

⁹ Es paradójico que las preguntas sobre el sentido de la investigación y sobre el sentido de la enseñanza de la investigación se presentan al inicio de esta actividad cuando son en realidad interrogantes sobre la finalidad que se formulan al término de ella. La distinción, sin embargo, entre los órdenes temporal y fundante —en este caso *telos*— es la mejor pista para construir una respuesta de por qué de lo último se formula lo primero.

¹⁰ No se trata de una definición, sino de una simple caracterización. La sociología del conocimiento científico y la historia de las ideas científicas, en particular, nos recuerdan que la ciencia es una práctica social estrechamente vinculada con los "campos científicos". De ahí que una definición general y universal de ciencia básica es una empresa no sólo compleja sino también delicada. Lo más juicioso sería remitirse a las determinaciones y convenciones de cada campo científico y, en especial, a los investigadores allí domiciliados. Sobre este punto científico particular es un privilegio de muy pocos países en la actualidad.

¹¹ Véase Bachelard, G., *El racionalismo aplicado*, Buenos Aires, Paidós, 1961, y, en particular, la "teoría del campo científico", como campo de producción simbólica, de P. Bourdieu. "Quelques propriétés des champs", en *Questions de Sociologie*, París, Ed. Minuit, 1980, pp. 113-120. Además Sánchez Puentes, Ricardo, "la investigación científica en ciencias sociales", en *Revista Mexicana de Sociología* 1/84, México, IIS-UNAM, pp. 138-147.

¹² La investigación básica, como se señaló anteriormente, en un sentido estricto, se entiende como generación de conocimiento nuevo, es decir, como "conocimiento de frontera". Ese tipo de conocimiento, sin embargo, es privilegio de muy pocos países. En el caso de nuestros institutos y centros de investigación social y humanística, la investigación básica puede revestir varias modalidades: descriptiva, heurística, exploratoria, explicativa, epistemológica, metodológica, histórica, teórico-conceptual. En otro lugar, se comentaba que la investigación básica en ciencias sociales y humanidades, salvo la teórico-conceptual. En otro lugar, se comentaba que la investigación básica en ciencias sociales y humanidades, salvo la teórico-conceptual y la epistemo-metodológica, va estrechamente unida con la originalidad y las particularidades de cada pueblo.

¹³ La clasificación que nos atrevemos a proponer tiene un origen y una intención. En relación con lo primero, durante la gestión del Dr. Carpizo, como rector de la UNAM (1985-88) se realizó una consulta en 1986 a los investigadores de los Institutos y Centros del Consejo Técnico de Humanidades con motivo del documento "Fortaleza y debilidad de la UNAM" en el que se preguntó sobre las características de las investigaciones que se realizaban en ese entonces. Como resultado de algunas entrevistas que sostuve con "autoridades científicas" de diversos institutos se fue perfilando la clasificación que propongo. En lo relativo a la intención, importa señalar que la riqueza y diversidad de



las investigaciones que se realizan en las dependencias que integran el Consejo Técnico de Humanidades de la UNAM es un sólido punto de partida para discutir con mayor amplitud el asunto en cuestión, para así, ir encontrando una taxonomía más adecuada a nuestro quehacer específico.

¹⁴ Basta leer cualquier Acuerdo de Creación. Ley Orgánica o Estatuto General en donde se definan las funciones sustantivas de una de las universidades públicas del país. Ahí aparecerá la investigación como una de las finalidades constitutivas de la institución.

Es justo reconocer, sin embargo, que si la investigación es fin y función de la universidad, el desarrollo de estructuras apropiadas, así como el funcionamiento normal del quehacer científico, es uniforme no sólo entre las diversas universidades del país, sino también al interior de la misma universidad. Hay en este punto heterogeneidades significativas, cuyos factores explicativos ya han sido identificados, y han venido subsanándose gradualmente.

En lo que importa insistir ahora es que, desde principios de los años setenta en que se inició una etapa de revisión sistemática de planes y programas de estudio universitarios, la investigación científica —y por lo mismo, su enseñanza— ha venido cobrando mayor presencia curricular. Véase, a manera de ejemplo, la *Ley Orgánica de la UNAM*, el *Acuerdo de Creación de la UPN*.

¹⁵ Véase, por citar solamente algunos ejemplos, los planes de estudio de las licenciaturas para profesor de enseñanza pre-primaria, de enseñanza primaria y de enseñanza básica de la UPN. Asimismo, el plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía de la ENEP-Aragón; el plan de estudios de licenciatura en Sociología de la FCP y S de la UNAM.

¹⁶ Mucho se ha escrito sobre el peso de la investigación científica, en términos generales, durante el próximo siglo XXI. En la tercera revolución científico-tecnológica, la investigación es un bien de capital. Es un bien, es decir, es un satisfactor. Pero, además es una herramienta, o si se quiere es la herramienta intelectual que genera riqueza.

La concepción científica se introduce a lo largo y a lo ancho del proceso productivo y lo revoluciona por entero: al nivel de la dirección y los mandos con la computación y la prospectiva; al nivel de las gerencias de ventas con la mercadotecnia; al nivel de la producción con la electrónica, la robótica, el control de calidad; al nivel de las materias primas con la investigación de materiales; al nivel de personal con la administración; al nivel del financiamiento y comercialización con la comunicación, los transportes, etcétera.

Sobre el proyecto nacional de la investigación, ver del Poder Ejecutivo Federal los siguientes documentos:

a) *Plan Nacional de Desarrollo 1989-94*.

b) *Programa Nacional de Ciencia y Modernización Tecnológica*.

c) *Programa para la Modernización Educativa 1989-94*.

¹⁷ Uno de los rasgos más llamativos de la sociedad mexicana es su heterogeneidad social, económica, política, cultural, etcétera. En el México contemporáneo conviven simultáneamente formaciones económico-sociales precolombinas, coloniales, pre-industriales, industriales e incluso post-industriales. Hay mentalidades que se rigen con valores tradicionales al lado de personas cuyos esquemas mentales pertenecen ya a la tercera revolución científico-tecnológica; hay costumbres y tradiciones actuales

que se pierden lejos en la historia y se confunden con los núcleos ético-míticos de nuestros antepasados, yuxtapuestos a rasgos de la civilización industrial como el individualismo, el consumismo, la disminución de espíritu crítico, etcétera.

¹⁸ No nos preguntamos aquí sobre el sentido subjetivo del proceso de enseñanza, es decir, ¿cuál es o cuáles son los propósitos, motivos o razones del profesor de método al proponer su programa de metodología de la investigación social? Éstos siempre existirán y son respetables. Lo que interesa es la identificación de algunas intenciones o sentidos objetivos de una didáctica para enseñar a investigar. Estos sentidos objetivos importan, pues integran la estructura del curso, orientan la estrategia del mismo, dan señalamientos relativos a los contenidos. Véase Sánchez Puentes R., "La formación de investigadores como quehacer artesanal", en *Omnia, Revista de la Coordinación General de Estudios de Posgrado*, 9, diciembre, México, UNAM, 1987.

¹⁹ Las escuelas filosóficas que se inspiran en Tomás de Aquino introducen la categoría de concepto análogo al que otorgan una importancia excepcional. Véase Beuchot, M., *Metafísica, La ontología aristotélico-tomista de Francisco de Araujo*. México, UNAM, 1987, pp. 107-125. Ilustremos más el término análogo. El concepto de ciencia es un concepto histórico si, pero, básicamente es análogo. Es análogo porque lo que se entendía por ciencia en tiempo de Aristóteles no es lo mismo, ciertamente, que lo que se entiende actualmente. Sin embargo, el quehacer científico que asignó Aristóteles tiene que ver, y mucho, con lo que se hace actualmente. La analogía se basa en una proporción. Cada uno de los analogados encierra una relación en la cual coinciden y discrepan a la vez.

²⁰ La búsqueda e identificación de un camino único universal y necesario para adquirir conocimientos científicos se confunde con Descartes, pero se hunde más lejos con el *Novum Organon* de F. Bacon y todavía más con el *Organon* de Aristóteles. Convencido de que el proceder matemático era el "camino real" de las ciencias de su tiempo, Descartes se consagró asiduamente a la búsqueda de una vía universal ("Mathesis Universalis") para hacer progreso en todas las ciencias, incluso en la filosofía. La contribución cartesiana se tradujo en su célebre trilogía: *Las reglas para la dirección del espíritu. El discurso del método y Las meditaciones sobre la filosofía primera*.

²¹ Véase Bertalanffy, L., Von, *Teoría general de sistemas*, 5a. ed., México, FCE, 1986.

²² Para Aristóteles saber científicamente es conocer algo en virtud de qué causa, razón o principio; una cosa es precisamente lo que es y no puede ser de otra manera. Ver Aristóteles, "Analíticos Posteriores, 1, 2^o", en *Tratados de Lógica (el Organon)*, México, Porrúa, 1975, (Col. Sepan cuántos... 124).

²³ Hempel, C. G., "La explicación en la ciencia y en la historia", en P. H. Nidditch, (comp.), *Filosofía de la ciencia*, México, FCE, 1975, pp. 100-144. (Breviario, 254.)

²⁴ Bunge, M., *La ciencia, su método, su filosofía*, Buenos Aires, S. XXI. Véanse los 15 rasgos esenciales del conocimiento.

²⁵ Popper, K. R., *La lógica de la investigación científica*, 5a. ed., Madrid, Tecnos, 1980, pp. 27-54 passim.

²⁶ Descartes, *Oeuvres et Lettres*, Paris, NRF, La Pléiade. Ver "Regies pour la Direction de l'Esprit", en particular la Regla cuarta, pp. 46-52.

²⁷ Kuhn, Th. S., *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE, 1971. (Breviario, 213.)



²⁸ Lakatos, I., *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid, Alianza, 1983, pp. 65-119.

²⁹ En una nota anterior se hizo alusión a la intención polémica de F. Bacon de oponer el *Organon* "nuevo" al viejo de Aristóteles. Para Bacon el método deductivo de Aristóteles no es El Método Científico. El auténtico Método Científico es la *inducción*. Al margen de que la *pars struens* del *Novum Organon* de Bacon es aún demasiado dependiente del Estagirita, su crítica valiente y propositiva le ha valido pasar a la posteridad como un antecedente obligatorio de la ciencia moderna.

³⁰ El paso de Descartes por el Colegio La Fleche de los Jesuitas fue decisivo, como él mismo lo sostiene. Que los filósofos no se entienden, ni siquiera en planteamientos simples, fue para él un hecho que le obsesionó. ¿Cómo proceden científicamente los matemáticos para ponerse de acuerdo? ¿No habrá un procedimiento parecido para que los filósofos hagan lo mismo? Sí: "La Mathesis Universalis" (regla iv del *Discurso de El Método*); "La idea clara y distinta" (regla ii); "la intuición y la memoria" (regla iii). El "Cogito, ergo sum" (2a. meditación de la filosofía primera) son los grandes hitos de esa búsqueda rigurosa, tensa, apasionada de este renacentista francés.

³¹ Círculo de Viena (1920-30), integrado por un grupo de personas alrededor de Moritz Schlick. Entre ellos R. Carnap, O. Neurath, H. Feigl, F. Waismann, E. Zilsel, V. Kraft; entre los científicos-matemáticos están Ph. Frank, K. Menger, K. Godel y H. Hahn. Hacia 1929 publicaron un manifiesto: *Punto de vista científico del Círculo de Viena*. Son positivistas lógicos.

Entre sus principios básicos se pueden señalar: necesidad de fijar las fronteras entre el conocimiento y lenguaje científicos; el lenguaje lógico-matemático es el ideal o prototipo del lenguaje científico; hay dos tipos de enunciados científicos: los juicios analíticos que deben cumplir con las reglas formales de la inferencia lógica y los juicios sintéticos que deben ser susceptibles de verificación empírica. Un enunciado, para ser considerado científico debe expresarse bajo forma lógico-matemática; un enunciado científico carece de significación si no puede reducirse a proposiciones elementales de experiencia (*observation sentences*); necesidad de establecer un método único para la adquisición de conocimientos científicos. Véase, Ayer, A.J., *El positivismo lógico*, México, FCE, 1965, pp. 9-34.

³² Véase, Ayer, A.J., *ibidem*.

³³ Los manuales de metodología de la investigación científica son numerosos, alrededor del centenar. Ameritan un cuidadoso estudio de carácter epistemológico. Todo buen metodólogo debe, en principio, conocer bien la epistemología, condición que no se da con frecuencia.

³⁴ N. Abbagnano habla de dos significados fundamentales del término método: "1) Toda investigación u orientación de la investigación; 2) una particular técnica de investigación". El primer significado, continúa el autor, no se distingue del de "investigación" o "doctrina". El segundo significado es más restringido e indica un procedimiento de investigación ordenado, repetible y autocorregible, que garantiza la obtención de resultados válidos. Al primer significado se refieren expresiones tales como "el método hegeliano", "el método dialéctico", "el método experimental", etcétera. Al segundo significado se refieren expresiones tales como "el método silogístico" "el método de los residuos", Abbagnano, N., *Diccionario de Filosofía*, México, FCE, 1965. Vocablo, Método, p. 802.

³⁵ Como se puede apreciar esta opción es muy ambiciosa. Por lo mismo, puede ser superficial, en particular cuando se llega a los contemporáneos. Estos, que son los que más interesan, se van a la carrera. La alternativa a esta opción es un procedimiento en reversa. Salir de los contemporáneos, de algunos problemas metodológicos o epistemológicos actuales e ir viendo cómo se plantearon y los resolvieron en épocas anteriores.

³⁶ La escuela de Frankfurt con Horkheimer, Adorno, Marcuse, Fromm, Habermas. Los franceses con G. Bachelard y A. Koyré. Los angloamericanos con Popper-Kuhn. Lakatos, tienen posturas y posiciones diferentes y características sobre numerosos problemas de índole epistemológica.

³⁷ Como ejemplo ilustrativo de un texto de metodología de la investigación, de corte empiricista es F. Pardinas *Metodología y Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Introducción General*. La influencia de este texto ha sido determinante para todos los jóvenes de los años 60-80. Cuando se habla del positivismo clásico en ciencia social se hace alusión de Comte y en particular a sus planteamientos en el *Discurso sobre el Espíritu Positivo* y a la lección 48 del *Cours de Philosophie Positive*. Entre los autores más consistentes del neopositivismo se conocen Hempel, Sunge, Festinger; entre los marxistas se pueden señalar a Eli de Gortari, Tecla A. Spirin, entre otros.

³⁸ Aristóteles, *Tratados de Lógica (el organon)*, *op. cit.*

³⁹ Bacon, F., *Instauratio magna. Novum organon*. Nueva Atlántida, México, Porrúa, 1980. (Col. Sepan Cuantos, 293.)

⁴⁰ Descartes, R., *Oeuvres et Lettres*, *op. cit.*

⁴¹ Hume, D., *Investigación sobre el conocimiento humano*, Madrid, Alianza Ed., 1980.

⁴² Kant, M., *Crítica de la razón pura*, México, Porrúa, 1976. (Col. Sepan Cuantos, 203.)

⁴³ Popper señala que "es corriente llamar inductiva a una inferencia cuando pasa de enunciados singulares (llamados, a veces, enunciados particulares) tales como descripciones de los resultados de observaciones o experimentos, a enunciados universales, tales como hipótesis o teorías", en *Lógica de la investigación científica*, Madrid, Tecnos, 1980, p. 27.

⁴⁴ Comte, A., *Cours de Philosophie Positive*, París, Rouen 1830-42. Ver lección 48 Hay traducción *Curso de Filosofía Positiva*, Madrid, Aguilar, 1968.

⁴⁵ Popper dice: "Desde un punto de vista lógico dista mucho de ser obvio que estemos justificados al inferir enunciados universales partiendo de enunciados singulares, por elevado que sea su número; pues cualquiera conclusión que saquemos de este modo corre siempre el riesgo de resultar un día falsa: así, cualquiera que sea el número de ejemplares de cisnes blancos que hayamos observado, no está justificada la conclusión de que todos los cisnes son blancos. Se conoce con el nombre de *problema de la inducción* la cuestión acerca de si están justificadas las inferencias inductivas o bajo qué condiciones lo están. El problema de la inducción puede formularse, asimismo, como la cuestión sobre cómo establecer la verdad de los enunciados universales en la experiencia —cómo son las hipótesis y los sistemas teóricos de las ciencias empíricas", en *Lógica de la Investigación Científica*, *op. cit.*, p. 27-28.

⁴⁶ Para los efectos de esta exposición, llamamos "acto epistemológico" a aquellas operaciones intelectuales que caracterizan un paradigma particular del conocer científico, o en otras

palabras, aquellas operaciones estratégicas que se dan en el proceso de generación de conocimientos científicos y que son específicas de cada teoría diferente del conocer.

⁴⁷ Ver Rojas Soriano, R., *Guía para realizar investigaciones sociales*, México, UNAM 1985, pp. 103-119.

⁴⁸ Popper habla de cuatro procedimientos para contrastar una teoría: I) la coherencia interna de una teoría; II) la forma lógica del sistema para determinar su carácter tautológico o empírico; III) la comparación con otros sistemas para determinar su grado de avance frente a aquéllos, y IV) la aplicación empírica. Véase *La lógica de la investigación científica*, op. cit., p. 32.

⁴⁹ Se entiende por "enunciado hipotético" cualquier enunciado que se somete a contrastación, sin tener en cuenta si describe un hecho o fenómeno, si expresa una generalización o ley, o si se formula como una proposición de mayor o menor complejidad.

⁵⁰ Son los juicios elementales de experiencia. Suelen llamarse también cláusulas atómicas o protocolares de observación (observation sentences; observation-rapport sentences). También enunciados puramente existenciales o enunciados-de-hoy.

⁵¹ Véase Hempel, C.G., *Filosofía de la Ciencia Natural*, Madrid, Alianza, 1976, p. 38 y ss.

⁵² Tecla, A., distingue acertadamente entre: a) problema o conflicto social que es una laguna, una carencia efectiva, una situación problemática de índole histórica y real que afecta a un grupo o a una comunidad; b) la problemática que es la red heurística objetiva o totalidad estructurada en la que (o sobre la que, o desde la que) surge el problema de investigación; c) el problema científico por el contrario, "es el enlace entre el marco teórico, o sea, lo concreto mental ya elaborado y el objeto de estudio, o sea lo concreto sensible. Véase *Metodología en las ciencias sociales. Diseño de investigación*, 1. *Paquete didáctico*, México, Taller Abierto, 1978, pp. 240-253.

⁵³ Aristóteles, *Metafísica*, México, Porrúa, 1979. (Col. Sepán Cuántos, 120.) "Libro I. (Alta)", cap. 2, p. 8.

⁵⁴ Bachelard, G.: "Ante todo es necesario saber plantear los problemas. Y dígame lo que se quiera, en la vida científica, los problemas no se plantean por sí mismos. Es precisamente este sentido del problema el que indica el verdadero espíritu científico. Para un espíritu científico todo conocimiento es la respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye", en *La formación del espíritu científico* México, s. XXI, 1976, p. 16.

⁵⁵ Véase entrevista a Umberto Eco con motivo de la publicación de su libro *II Nomme de la Rosa* en *Nexos*, febrero, 1984.

⁵⁶ El uso eficiente y riguroso de estas técnicas y de estos instrumentos de investigación es tan complejo y sofisticado que, en investigaciones sociales delicadas y difíciles, se confía a personas especializadas. Para no romper la unidad del estudio, el investigador responsable forma un equipo interdisciplinario. Todos conocen lo que hay que hacer, por qué hay que hacerlo y cuál es la mejor manera de hacerlo, pero cada uno realiza una tarea especializada.

⁵⁷ Véase Bunge, M., *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*, Barcelona, Ariel, 1972, p. 413-483 y 483-556. Asimismo Bourdieu, P., et al., *El oficio de Sociólogo*, México, Siglo XXI, 1975, p. 72-86.

⁵⁸ Mucho se habla y se escribe de "los trabajos escritos" en

una didáctica nueva. En efecto, a la luz de la didáctica activa, el trabajo escrito recoge nueva dimensión. Es el crisol de habilidades científicas: del poder de síntesis, de análisis, de la imaginación y de la creatividad del estudiante. También forja actitudes científicas como la disciplina, la constancia, el esfuerzo, el método. Para el profesor, es el mejor termómetro del avance efectivo y patente del alumno, etcétera.

⁵⁹ Se refiere al tercer nivel educativo de la UNESCO: 1) Es el posterior a la enseñanza media superior, y anterior al posgrado; 2) Pertenece a la enseñanza superior sea universitaria o técnica; 3) Se refiere a la enseñanza formal y escolarizada, y 4) comprende directamente los estudios de licenciatura.

⁶⁰ Véanse, H. Giroux, McLaren, Apple, y Willis, entre otros.

⁶¹ Habrá que entender bien la expresión "estar al servicio de". En el momento actual se puede hablar de dos posturas opuestas y polarizadas. Primero, la que interpreta ese servicio como dependencia, como ser caja de resonancia; en este caso, la institución educativa responde a todas las demandas de la sociedad.

Segundo, la que considera el servicio como una conciencia crítica; en este caso, la institución educativa discrimina las demandas sociales.

⁶² Por éste último se entiende, según P. Bourdieu, un campo de producción simbólica y de lucha en el que se enfrentan diferentes posiciones disciplinarias: corrientes, teorías, métodos, científicas, representados por instituciones, cada una buscando el monopolio de la competencia científica; con autoridades científicas domiciliadas en esas instituciones; que realizan productos especializados: libros, artículos, publicaciones de diversa índole; en el que rigen reglas de juego precisas para diferentes situaciones, con costumbres y acuerdos no escritos pero vigentes y que se respetan, con un habitus particular que caracteriza la manera de pensar, de actuar y de escribir. Véase "Algunas propiedades de los campos", en *Questions de Sociologie*, París, Ed. de Minuit, 1980, p. 113-120.

⁶³ Kuhn, Th.S., *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE, 1982. Véase también Chalmers, A.F., *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*, México, S. XXI, 1982, p. 127-142.

⁶³ Kuhn, Th.S., *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE, 1982. Véase también Chalmers, A.F., *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*, México, S. XXI, 1982, p. 127-142.

⁶⁵ La importancia de la información para el investigador social empírico (no empiricista) es algo que se ha venido imponiendo gradual y progresivamente. Después del discurso social generalizante, teorizante y disciplinario. La reticencia y desconfianza frente a las técnicas mecánicas de las ciencias duras y de las ciencias naturales ha obligado en la segunda mitad del siglo XX a una cuidadosa revisión de las técnicas de información. El psicoanálisis, la sociolingüística, la filosofía, la sociopsicología han señalado las posibles distorsiones de las técnicas clásicas de la observación, de los cuestionarios, de las entrevistas guiadas. Se han sugerido cambios, reinterpretaciones, que han repercutido en planteamientos renovadores y vigorosos.

⁶⁶ Bourdieu, P., et al., *El oficio de sociólogo*, México, S. XXI, 1975.

⁶⁷ Véase Jamoux, H., "Techniques, methode et epistemologie. Suggestion pour quelques définitions" en *Epistemologie sociologique*, París, Antropos, 2o. semestre. 1968.



MECANISMOS DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

.....



TEMA 1. Valoración de la calidad de la educación

LECTURAS:

CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y CALIDAD EN LA APLICACIÓN*

PRESENTACIÓN

Del primer artículo "Calidad en la enseñanza" el autor inicia su reflexión definiendo el concepto de calidad y sus diferentes interpretaciones; destaca tres características fundamentales que según John D. Wilson poseen los grandes profesores: 1o.) Carisma, 2o.) Conocimiento de las materias que han de enseñarse y elevados niveles de corrección en gramática, puntuación y ortografía, 3o.) Capacidades pedagógicas o (de oficio) entre éstas figuran las de estructuración del conocimiento para el aprendizaje; la habilidad de hacer preguntas; el desarrollo, el de aprovechamiento del potencial de recursos, la gestión del aprendizaje individual y de grupo.

En un segundo rubro se analizan los factores que afectan el trabajo de un profesor, éstos suelen ser la manera como el Estado define el marco curricular y la asignación de los recursos que han de intervenir a escala nacional; la manera como el equipo directivo toma las decisiones sobre la asignación de los recursos, para el mantenimiento y equipamiento del centro escolar; la adecuación y la capacidad personal en el marco de la calidad de la enseñanza y su especificidad en la planificación y en la evaluación.

En el segundo artículo "Calidad de la aplicación", que podrás consultar en la biblioteca de la Unidad UPN, el autor analiza qué se en-

tiende por aplicación y la define como un plan que tiene como finalidad una acción en la escuela a través de la implementación e interpretación que realizan los profesores sobre los planes y los aspectos pedagógicos.

En relación a estos aspectos John D. Wilson expone una serie de modelos en donde se reflexiona sobre los factores que afectan la situación de aprendizaje como el de Ben Bloom; Bennett; David Berliner.

Para los primeros resalta la forma de cómo clasifican los logros del estudiante y la capacidad del profesor. En los segundos se exponen los diferentes factores que tienen que adoptar los profesores para contar con logros en el proceso de enseñanza-aprendizaje; al igual que las actitudes de los profesores con los alumnos.

Un tercer artículo que se puede consultar en forma optativa en la biblioteca de tu Unidad UPN es el titulado "Evaluación y mejora de la calidad del rendimiento del profesor."

El autor analiza cómo se puede llevar a cabo la evaluación del profesor y para ello, plantea una serie de consideraciones sobre lo que representa un programa de calidad. A partir de reflexionar sobre las actitudes del niño en el aula; éstas de una o de otra manera reflejan si se han cubierto los objetivos de un curso; o cuáles serían las dificultades de aprendizaje por las cuales pasó el profesor, tales como: la calidad de la preparación; en ésta intervienen la selección que haga el profesor del programa oficial; el esquema que sigue el docente al relacionar los intereses de los niños tanto abiertos como cerrados.

Las dificultades en las tareas señaladas, la manera en que evalúa el profesor el trabajo de los niños; la calidad de la comprensión del alumno, etc.

Otro factor que interviene para evaluar la calidad de enseñanza del profesor consiste en la autoevaluación de forma triangulada en donde intervienen el profesor, los alumnos y un observador independiente.

De igual manera Wilson expone cómo a partir de los trabajos de Margot Cameron Jones (1985) sugiere seis pasos de cómo puede

* John D. Wilson. "La calidad de la enseñanza" y "Calidad en la aplicación", en: *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. México, Paidós, pp. 33-44 y 86-99.



ser evaluado el desarrollo de la práctica de un profesor. De éstos se puede observar una serie de avances en la orientación de la evaluación debido a que es necesario que se cuente con el tiempo de los docentes y por otro lado que exista el personal capacitado para analizar el desarrollo interno del profesor así como el de la escuela. Dichos asesores pueden ser parte del personal docente o expertos en evaluación curricular; o bien problemas de aprendizaje. Éstos a su vez pueden contribuir sobre la evaluación del profesor al proponer alternativas dentro del sistema educativo y en la búsqueda de una buena calidad de la enseñanza-aprendizaje tanto del profesor, del alumno, de la escuela.

Por otro lado, el libro en su totalidad puede relacionarse con los artículos de la O.C.D.E. en donde las temáticas hacen referencia a la escuela y calidad de la enseñanza.

John Wilson enseñó lengua durante los años sesenta en una escuela secundaria general y ha trabajado en la enseñanza superior desde 1964. Tras dar clases de educación en la Universidad de Aberdeen, fue nombrado jefe del Departamento de Educación del Moray House College of Education (en Londres) sus intereses principales, por lo que a la investigación se refiere, se centran en el desarrollo profesional de los maestros, la estimación del profesorado y la evaluación y el desarrollo del currículo. Es autor de *Student Learning in Higher Education* (1981).

Por lo que se refiere a la institución directa en donde el profesor adopta una modalidad expositiva para introducir un tema o estructurar la materia, ésta depende según el autor del dominio de la claridad expositiva; de la selección y asignación de tareas apropiadas para los alumnos; de la calidad de correspondencia de una tarea con el alumno a partir de dos factores:

1o. La destreza del profesor en el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje de un alumno y

2o. Su capacidad para diseñar tareas que realmente planteasen las demandas proclamadas.

Otros de los puntos que analiza el autor en este artículo es el que hace referencia a la gestión del proceso de aprendizaje. En él destaca los aspectos de la conducta del profesor. A partir de presentar los resultados de investigación de varios autores como Berliner en los Estados Unidos; Robertty Laslett y Colin Smith en la Gran Bretaña; Isca Salzberger-Wittenberg.

CALIDAD EN LA ENSEÑANZA

Se puede examinar la calidad en la educación desde diferentes puntos de vista. Puede considerarse la calidad del conjunto del sistema en un determinado momento, comparándolo con otros sistemas nacionales en relación con algún aspecto, como niveles de logro. Alternativamente, es posible comparar el rendimiento de las diferentes unidades dentro del sistema, por ejemplo, responsables de las administraciones educativas, o bien centros escolares, en términos de su grado de éxito en la aplicación de determinados planes de acción, tales como las disposiciones de la Ley de Educación de 1980; o puede examinarse la calidad del rendimiento de cada profesor. Aunque todos estos aspectos se hallan interrelacionados hasta cierto punto, aquí nos concentraremos en el último.

El capítulo parte de una definición de la calidad y de ciertas observaciones en lo que se refiere a las fuentes de nuestro concepto de calidad. Uno de los resultados del debate acerca de la responsabilidad ha sido aclarar tanto la naturaleza de las responsabilidades del profesor en la promoción del aprendizaje, como las responsabilidades de otros miembros del sistema de educación respecto del profesor. Es probable que la calidad del rendimiento del profesor denote la *correspondencia* de sus habilidades con la situación docente en la que se encuentra (un reflejo de las estrategias de gestión) y de sus capacidades *personales* para rendir a un elevado nivel. Cabe emplear distintas técnicas para obtener datos sobre el rendimiento de un profesor en los variados aspectos de su papel, y es preciso atenerse a unos



principios sobre la recogida y revisión de tales datos para que su interpretación y juicio posean una base sólida. Interpretación y juicio se manifiestan indefectiblemente en términos de algún nivel nocional de rendimiento que podría alcanzar un profesor “ideal”, o que logran por lo común los “mejores” profesores. Aquí, empero, el propósito del estudio de la calidad consiste en entenderla mejor, en aclarar cómo puede alcanzarse y en canalizar los recursos para ayudar a todos los profesores a perfeccionar su nivel actual de rendimiento y a satisfacer así las expectativas públicas de la inversión en el sistema educativo.

Definición de la calidad en la enseñanza

Pirsig (1976) relaciona la calidad con la *arete* griega que significa “excelencia de la función”, ya que los helenos consideraban que cada objeto, institución o individuo tiene una función especial que desempeñar. A partir de esta definición, la función del profesor aparece aquí como *planificar y proporcionar un currículo a sus alumnos y evaluar su éxito*. Pero debe ser un currículo *óptimo* para *cada* alumno, como miembro (normalmente) de una clase que consta de alumnos de una variedad de capacidades y necesidades. Mi definición ampliada de la calidad en la enseñanza es por tanto:

Planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden.

Claro está que tal definición nada dice acerca de la naturaleza del currículo “óptimo”: diferentes sociedades suscriben inevitablemente distintas concepciones del desarrollo personal de los alumnos. De modo semejante, nuestro concepto de una “buena enseñanza” está en función de su soporte cultural.

Fuentes de nuestro concepto de la calidad en la enseñanza

En su examen de los distintos criterios de una “buena” enseñanza a lo largo de los siglos, Travers (1981) llega a la conclusión de que en diferentes épocas han prevalecido distintos con-

ceptos de lo que es “bueno”. Sócrates, los sofistas y los sabios de las universidades medievales eran “buenos” porque atraían a estudiantes de pago; hacia el siglo XVII, los profesores se consideraban a sí mismos como gestores del aprendizaje antes que responsabilizarse a sí mismos del propio proceso de aprendizaje; hacia el siglo XIX, como atestigua “el salario en función de los resultados”, al profesor incumbía, indudablemente, la responsabilidad del aprendizaje. Los profesores actuales considerarían su papel como el de “facilitadores”; la mayoría admitiría la necesidad de poder demostrar que han proporcionado a un alumno todas las oportunidades razonables para que aprenda, tanto inicialmente, como por una variedad de formas de apoyo para la recuperación. Pero muchos rechazarían que se les considerase responsables únicos del aprendizaje de sus alumnos.

Tradicionalmente, todos los grandes profesores han poseído tres tipos de habilidades. En primer lugar, carisma o el poder de una personalidad magnética. Yo tuve la buena fortuna de que me enseñase Lengua en la escuela una de esas personas (Miller, 1970). En segundo lugar, conocimiento de las materias que han de enseñarse y elevados niveles de corrección en gramática, puntuación y ortografía. En 1986, el Estado de Texas, alarmado por el nivel de alfabetización de sus 210.000 profesores, exigió que todos se sometieran a tests de comprensión lectora y que redactasen un trabajo de 150 palabras (¡el equivalente de lo que podría esperarse del típico alumno de ocho años!). *Teaching Quality* (Departamento de Educación y Ciencia, 1983) llamó la atención sobre la diferencia entre las calificaciones ostentadas y el papel desempeñado en la enseñanza, tanto en las escuelas primarias como en las secundarias. Los fallos de las primarias resultan evidentes en áreas específicas del currículo. La Inspección escolar ha observado, por ejemplo, que “el obstáculo más serio para la mejora en ciencias en la escuela primaria estriba en que muchos de los actuales profesores carecen de un conocimiento operativo de las ciencias elementales, apropiadas para los niños de esta edad” (Departamento de



Educación y Ciencia, 1978). Por lo que se refiere a las escuelas secundarias, un estudio realizado en Inglaterra y Gales en 1977 determinó que una cuarta parte del tiempo de docencia se hallaba a cargo de profesores cuya materia de especialización no guardaba relación con la materia enseñada, y que esta falta de correspondencia era especialmente notoria en física, educación religiosa, trabajos en metal y de costura, lengua y matemáticas. La tercera habilidad del profesor suele denominarse capacidades pedagógicas o "de oficio". Entre éstas figuran las de estructuración del conocimiento para el aprendizaje, la habilidad de hacer preguntas, el desarrollo y el aprovechamiento del potencial de recursos, la gestión del aprendizaje individual y de grupo. Hubo una época, en la que se suponía que sólo quienes pretendían ser profesores de primaria requerían una formación en tales capacidades, pero ahora se reconoce que han de ser conscientemente desarrolladas en los profesores de cualquier nivel.

Los profesores natos poseen carisma. Sin embargo, el conocimiento de la materia y las habilidades de la profesión precisan de una formación. El concepto contemporáneo de la calidad suma a estos requisitos la idea del profesor como "profesional reflexivo", (Schon, 1983). Puesto que las tareas con las que se enfrentan los docentes cambian constantemente, los profesores necesitan buscar permanentemente modos de mejorar su práctica. En el curso de la enseñanza, el profesor adopta incontables decisiones, mientras "reflexiona en la acción" sobre la manera de abordar el cúmulo de interacciones que ha de gestionar. Tornar consciente la naturaleza de este conocimiento profesional mediante la "reflexión en la acción", puede ayudar, por lo tanto, al docente a ver como puede hacer más eficaz su práctica, organizándose mejor y sabiendo exactamente la manera de motivar a sus alumnos y tratar con mayor atención a los alumnos difíciles. Hoy en día la calidad en la enseñanza supone una conciencia de las implicaciones de la toma de decisiones y el empleo de la autoevaluación como medio de reconducir la planificación de forma tal que aproveche el

potencial de las situaciones docentes y así pueda proporcionar a los alumnos experiencias de aprendizaje más fructíferas.

Factores del sistema que afectan a la calidad del trabajo de un profesor

La capacidad de un profesor para lograr un rendimiento de calidad depende hasta cierto punto de unas decisiones que escapan a su control. El Estado define en la actualidad el marco curricular y asigna los recursos que han de invertirse a escala nacional. Factores como los niveles de dotación de personal docente y la financiación de tipos específicos de formación en ejercicio pueden tener consecuencias directas en la calidad del trabajo que desempeñe un profesor. La administración educativa es directamente responsable de la asignación de recursos par el establecimiento de planes de desarrollo del currículo a un determinado nivel de concreción, de la contratación de personal docente y de la creación de un clima de innovación y de promoción del desarrollo de ese personal. La "estructura de oportunidades", que permite al personal mantenerse al día difiere notablemente según las administraciones, y refleja prioridades a la hora del liderazgo y factores situacionales tales como el tamaño, la dotación y la distancia a la que se encuentran los centros de formación del profesorado.

El equipo directivo toma las decisiones sobre la asignación de los recursos para el mantenimiento y equipamiento del centro. Establece el horario y distribuye a los alumnos en diferentes grupos, decidiendo el número de alumnos por clase y (en la secundaria) las distintas clases de las que se encargará un profesor y para qué aspectos del currículo. De igual forma, es también responsable de identificar y atender a las necesidades de desarrollo profesional del personal docente. Desempeña además un importante papel en la determinación del modo de planificar el currículo y si ha de correr a cargo de un "equipo de curso", como en la secundaria, o de profesores en una determinada etapa de primaria o si



se confía a cada uno de los docentes. Cuando la planificación es conjunta, existe una responsabilidad colectiva en las decisiones concernientes a que experiencias de aprendizaje se brindarán a los alumnos, cómo, cuando y por quién. Pero es posible que un profesor perciba que se le está pidiendo que utilice un material didáctico sobre el que mantiene algunas dudas, y por lo tanto piense que aquellos que han desarrollado las ideas deberían por añadidura ponerlas en práctica.

Un ejemplo específico ilustrará quizás el modo en que el trabajo de un docente puede hallarse influido por decisiones adoptadas en un nivel superior. Recurriré cómodamente a un contexto del Tercer Mundo porque revela uno de los problemas del desarrollo de la calidad en estos sistemas, es decir, la falta de realismo de la política estatal. En 1982 un nuevo ministro de Educación de Bangladesh anunció que el árabe sería introducido de inmediato en todas las clases de primero de primaria como tercera lengua obligatoria (además del bengalí y del inglés). Se ordenó a las autoridades regionales que pusieran en marcha el proyecto, pero los profesores carecían de formación y faltaban los libros de texto y otros recursos. Sólo las escuelas islámicas contaban con una dotación de profesores capaces de enseñar la materia. La disposición se hizo llegar hasta los propios profesores de aula, que naturalmente nada hicieron para aplicarla. En definitiva, la orden fue anulada con una cierta pérdida de prestigio, mientras los profesores se afirmaban aún más en su idea de que quienes administraban el sistema nada sabían de los problemas de su trabajo en la clase.

Sin duda, algunos profesores de la Gran Bretaña considerarían como un fallo semejante el calendario establecido por el Gobierno para introducción de miniordenadores y el Certificado General de la Educación Secundaria.

Calidad del rendimiento del profesor de aula

Dos factores afectan a la calidad del rendimiento: la adecuación y la capacidad perso-

nal. Ya se ha examinado la adecuación. Además de poseer un conocimiento apropiado de la materia que debe impartir y una formación adecuada para enseñar a los alumnos en el nivel en cuestión, el profesor debe contar también con los recursos oportunos de espacios materiales de enseñanza/aprendizaje y tiempo.

Cuanto mayor sea la adecuación entre lo que al docente se le pide que haga y su habilidad para hacerlo, más fácilmente cabrá atribuir a factores de capacidad personal las diferencias en la calidad del rendimiento. La capacidad personal es la destreza del profesor, tanto si se trata de contribuir a las decisiones de planificación, al desarrollo de los materiales curriculares a la aplicación o a la evaluación del currículo. En la clase, esta capacidad personal se halla relacionada con su destreza, en el papel de "un buen profesor".

En *Human Characteristics and School Learning*, Ben Bloom (1978) ilustra la capacidad personal en su descripción de la ayuda que el entrenador presta a un novato en el tenis:

"El entrenador observa primero en varias ocasiones como sirve el novato la pelota. Advierte muchos detalles en el modo en que se coloca, empuña la raqueta, la voltea y lanza la pelota. En lo que en realidad se fija es en qué secuencia del aprendizaje de una tarea específica se encuentra el novato. ¿Qué requisitos previos ha dominado ya y qué necesita todavía aprender antes de alcanzar un cierto nivel de dominio en esa tarea específica?"

Comienza luego su enseñanza, mostrando al novato cómo debería empuñar la raqueta, colocarse, lanzar la pelota, etc. Puede que al principio fragmente esta tarea en varias operaciones aisladas, pero con el tiempo las integrará en una sola. Ésta es la etapa en la que trata de proporcionar al aprendiz las *claves* de lo que tiene que aprender. Es posible que proceda al efecto, hablando con el novato y explicándole lo que debe hacer, que emplee su propio cuerpo para indicarle lo que se espera de él o que haga que el novato se coloque, empuñe la raqueta o la voltee de una manera precisa. Si el entrenador es muy experto, proporcionará al aprendiz una variedad de claves para ayudarle a comprenderlo que tiene que hacer. La misma tarea puede ser explicada y/o ilustrada de diversas formas, y el entrenador recurrirá a aquellas claves que sean mejor comprendidas o captadas por el nova-



to en cuestión. Es probable que un buen entrenador disponga de varios modos de explicar o ilustrar lo que hay que aprender y que utilice uno o más medios de presentar las claves que en su opinión resulten más eficaces para ese aprendizaje específico. Observará las reacciones del alumno ante estas claves, le proporcionará claves adicionales o cambiará su forma hasta que aparentemente el novato comprenda lo que tiene que hacer.

Aunque resulte relativamente fácil observar los efectos prácticos en una habilidad como la del servicio en el tenis, semejante ejercicio o *participación* es necesario y debe estar presente como parte de cualquier tipo de proceso de aprendizaje, tanto si reviste el carácter cognitivo muy abstracto y complejo de resolución de problemas, como si se trata de una habilidad cognitiva menos compleja o del aprendizaje de una destreza de un género psicomotor más concreto.

El buen entrenador reconoce que variará de una a otra persona el volumen de participación o la cantidad de práctica de los elementos del aprendizaje específico. Algunos estudiantes lo conseguirán con un mínimo de práctica mientras que otros precisarán mucha más hasta lograrlo. Algunos pueden aprender toda la operación con unos cuantos esfuerzos prácticos, en tanto que otros habrán de ejercitarse sucesivamente en cada una de las partes de la operación hasta lograr en cada una el nivel requerido antes de practicar el conjunto de la operación.

Advirtamos, además, que el entrenador formula numerosas y breves expresiones de aliento, por lo general cuando el novato hace algo bien o casi bien. En ocasiones, estos estímulos se manifiestan con palabras; otras, con una sonrisa; y a veces, con una mirada o con un gesto. Tales estímulos parecen ser más frecuentes al comienzo de la actividad de aprendizaje; su frecuencia se reduce cuando el entrenador advierte que el aprendiz responde con sonrisas, gestos, asentimientos o monosílabos tras hacer algo que le parece aceptable o con un fruncimiento de la frente, una mueca o expresiones de pesar cuando hace algo que considera erróneo o ineficaz. El buen entrenador varía el tipo de estímulo o refuerzo en función de la situación de aprendizaje, de las etapas en la actividad de éste y del novato. Trata además de crear una situación (como se indicó antes) en la que el que aprende se convierta en su propia fuente de refuerzo. Esencialmente, el entrenador dirige el aprendizaje del estudiante al objeto de asegurarse de que obtenga el refuerzo o las *gratificaciones* precisos para motivar su participación y perseverancia en el aprendizaje, así como para indicar cuándo van bien partes de ese aprendizaje.

En diferentes etapas, el entrenador comprobará lo que ha aprendido el alumno y determinará en donde o cuándo requiere una corrección o un apoyo adi-

cionales. Esto es lo que hemos denominado *retroinformación* y *corrección*. Aquí el entrenador puede alterar la instrucción para ayudar al alumno frente a unas dificultades específicas. Es posible que también haga que el novato practique un aspecto particular del aprendizaje para fortalecer unos específicos procedimientos correctos o para eliminar algunos incorrectos. Quizá modifique por añadidura los refuerzos, con el fin de que resulten más apropiados para el alumno."

Bloom muestra como valora primero el entrenador el nivel actual de rendimiento del novato y luego, por medio de *claves*, proporciona *oportunidades prácticas* para que éste pueda participar directamente en el aprendizaje, brindando un *refuerzo* o unas *gratificaciones* para motivar y estimular la persistencia; mediante la *retroinformación* o *corrección* ayuda al estudiante a alcanzar niveles superiores de rendimiento. Si bien la descripción de Bloom destaca la habilidad pedagógica del entrenador, el lector atento no habrá dejado de advertir lo que se halla implícito en su descripción: la correspondencia entre el elevado grado de destreza del entrenador (pericia en la materia) y la situación de aprendizaje en la que opera. Sin embargo, Bloom no da a entender que esté garantizado el aprendizaje del alumno de tal profesor; simplemente denota que el proceso de aprendizaje queda facilitado por entrenadores que posean esas cualidades y destrezas y que interactúen con alumnos en los modos descritos.

Estudio de la calidad en la enseñanza

La definición de la calidad de la enseñanza anteriormente esbozada puso de relieve la gama de tareas que se desarrollaban antes, durante y después del encuentro cara a cara con los alumnos en el aula. El trabajo de los profesores incluye actividades —que pasan desapercibidas para alumnos y padres— en la organización de la escuela, el desarrollo de los materiales docentes, la estimación del trabajo de los alumnos, las reuniones con psicólogos y personal sanitario etc., así como aquellas del tipo de las ejecutadas por el entrenador de tenis de Bloom. Es probable que la calidad de estos otros aspectos



tos de su trabajo influya, y en algunos casos determine, la calidad del encuentro cara a cara. Al mismo tiempo, algunas de estas actividades, como la preparación de los materiales curriculares y el establecimiento de preguntas válidas para la comprobación del aprendizaje, se hallarán probablemente más relacionadas que otras con la calidad de la experiencia de aprendizaje que satisface a los alumnos.

El estudio de la calidad docente se oscurece al centrarse en unos criterios limitados de eficacia. Resulta impropio hacer juicios sobre la eficacia hasta que poseamos descripciones mejores del modo en que los profesores acometen realmente la gama de tareas asociadas con su trabajo. Por esa razón, al estudiar la calidad, es preciso considerar dos cuestiones: en qué se centran los profesores y de qué aspectos del comportamiento del docente hay que obtener datos.

Contrastes relevantes entre profesores

Si nos centramos solamente en profesores destacados —sea como fuere su identificación—, es improbable que aclaremos qué es lo que determina la diferencia entre ellos y quiénes se comportan de un modo más típico. Posiblemente de nada nos serviría tampoco un contraste tajante entre “lo mejor”, y “lo peor”.

Lyle Spencer (1983) destaca la importancia de contrastar el rendimiento de un campo de profesionales relevantes y más convencionales, para que las diferencias se tornen más evidentes. La técnica que ha desarrollado al efecto exige obtener datos, conforme a una amplia gama de criterios, sobre la eficacia del rendimiento, entre los que podrían incluirse, para los profesores, datos concretos como materiales docentes producidos y resultados de los exámenes de los alumnos, así como sus valoraciones, por parte de la dirección, de sus colegas y de los alumnos. Las entrevistas con profesores relevantes y con los más convencionales deben centrarse en su modo de hacer frente a las situaciones críticas más importantes para el “éxito”

en su tarea y en las habilidades y competencias utilizadas en el propio trabajo. Spencer pone de relieve la importancia de “habilidades sutiles” del pensamiento crítico (capacidad de realizar distinciones o inferencias críticas, de citar datos en apoyo de posturas y de reconciliar datos contradictorios a favor y en contra de las inferencias) y de una empatía precisa (comprensión exacta del contenido, significación y sentido de lo que otra persona dice), como cruciales a la hora de diferenciar a profesionales de la administración pública, las empresas y las fuerzas armadas de los Estados Unidos.

Moskowitz (1978) llevó a cabo un estudio sobre las diferencias de rendimiento entre docentes relevantes y normales con once profesores de idiomas. Descubrió que los profesores relevantes y sus alumnos empleaban el idioma extranjero más que los profesores normales y sus alumnos. Controlaban a éstos más indirectamente por sonrisas, gestos de asentimiento y frunciendo la frente, que por reprimendas verbales; elogiaban, bromeaban y personalizaban las preguntas en una proporción significativamente mayor y criticaban a los alumnos menos que los profesores normales. Pero estos resultados sólo brindan un indicio sobre las diferencias generales que pueden existir.

Recogida de datos sobre la calidad del profesor

Lo que aquí interesa es preguntarse qué datos serán, quienes y con qué medios los obtendrán y a qué fin. Cabe recoger cuatro tipos de datos sobre el rendimiento de un profesor:

1. *Datos documentales*, es decir, los materiales que haya preparado, la serie de preguntas de los tests, el sistema de registro, cartas a los padres, etc.
2. *Datos de observación*, tanto de primera mano, observando al profesor en su trabajo, como de segunda mano, entrevistándole o preguntando por su rendimiento a aquellos que le han visto actuar.
3. *Datos de logros*, es decir, lo que los alumnos consiguen como consecuencia de estar en su



clase un periodo de tiempo, en términos de cuadernos completados, resultados de exámenes, actitud ante la materia, habilidades prácticas e intelectuales.

4. *Datos fácticos*, es decir, sobre aspectos tales como la asistencia, los retrasos y el grado de participación en actividades extraescolares.

A la vista de lo que se ha dicho antes acerca de la variedad de tareas que acometen los profesores como parte de su trabajo, el primer criterio en la obtención de datos es asegurarse de conseguirlos en una amplia gama. Quizá sea problemático determinar quién decide lo que es "relevante", pero tanto el profesor en cuestión como los interesados por el estudio de la calidad podrían definir los datos que consideren relevantes para cualquier análisis de calidad del rendimiento docente. Cabría pedir a los profesores que preparasen un expediente de su trabajo a lo largo de un año, para hacer justicia a la variedad de actividades a las que han estado dedicados y que indicasen qué parte de su trabajo estiman que tuvo más éxito y por qué.

El segundo criterio se refiere al modo de obtener los datos y a quienes se encargan de este procedimiento. Para la evaluación de la calidad, resultan esenciales unos métodos sistemáticos, objetivos e imparciales. En ciertos casos, puede muy bien delegarse la tarea en una sola persona (por ejemplo, cuando se trate de los datos fácticos sobre un año del profesor en la escuela). A la hora de recoger datos de observación, importa que intervengan varias personas informadas. Los observadores deben reflejar perspectivas diferentes, pero estar de acuerdo en los tipos de comportamientos cuya observación les interesa; así, será mayor la fiabilidad de su descripción colectiva de la práctica del profesor y la posibilidad de lograr una visión justa y equilibrada de su rendimiento. Esta multiplicidad de puntos de vista es igualmente esencial cuando hay que interrogar a un docente sobre su trabajo y revisar la serie de datos obtenidos en el proceso de evaluación.

Estimación de la calidad

La calidad de la valoración y la estimación sobre la calidad se hallan interrelacionados. La calidad de la valoración reflejará el grado en que se han observado los principios de recogida de datos antes mencionados, la preparación proporcionada a aquéllos que formulan los Juicios y su capacidad (y motivación) al sopesar e interpretar los datos disponibles. Cumplidas estas condiciones, es probable que sea sólida la calidad de los juicios formulados acerca de cada uno de los profesores. La valoración sobre la calidad de un individuo destacará posiblemente puntos fuertes y débiles y proporcionará un acicate para su desarrollo personal con tal de que sea aceptada como válida. En una perspectiva más amplia, estos juicios, cuando sean efectuados en momentos apropiados del ciclo profesional de los profesores, pueden contribuir a definir normas para la formación inicial del profesorado, niveles de competencia que habrá que alcanzar dentro del periodo de prácticas y para el ascenso a un puesto superior. En suma, pueden ayudar a los responsables del sistema educativo a determinar la calidad del cuerpo docente y dónde invertir mejor los recursos para el perfeccionamiento de las capacidades de los profesores.

Conclusión

Al principio de este capítulo definimos la calidad de la enseñanza en relación con la planificación, la puesta en práctica y la evaluación del currículo para cada uno de los alumnos. Ahora concluimos indicando el modo en que puede ser definida y evaluada la calidad del rendimiento individual, ... Pero la gestión escolar se interesa fundamentalmente por el perfeccionamiento del currículo. Pasamos ahora a examinar cómo es posible mejorar la calidad de este aspecto dentro del funcionamiento de las escuelas.



CALIDAD DE LA APLICACIÓN

Aplicación significa poner un plan en práctica. Al alumno se le enfrenta a una situación de aprendizaje concebida por el profesor para estimular tal aprendizaje. Las situaciones de aprendizaje pueden adoptar muy diferentes formas, desde la enseñanza cara a cara en el aula, a la realización solitaria de una tarea de “aprendizaje a distancia”. Este capítulo examina el significado de la calidad de la aplicación en escuelas y centros superiores, considerando como interpretan los planes los profesores y los factores pedagógicos e interpersonales que afectan a la capacidad de un docente para poner en práctica el plan.

Aplicación de un plan

Esencialmente, la “aplicación” de un plan supone poner en acción la versión “arropada” para lograr en el alumno el resultado (es decir, los cambios en el comportamiento) que “prometía” la formulación escrita del currículo. Pero los planes difieren en el grado de especificación de estos cambios. De los marcos curriculares revisados en el último capítulo, sólo el desarrollado para el Certificado Nacional de Escocia (con destino a una educación posterior no concebida como paso a la superior) equipara estrechamente objetivos y resultados del rendimiento, la mayoría de los planes reflejan un equiparamiento más vago; y donde los planificadores se atienen a objetivos expresivos como en el currículo estético, sólo pueden definirse las situaciones de aprendizaje y no el resultado que cabe esperar. La planificación puede determinar, por eso, que los profesores se hallen estrechamente controlados, por cuanto el docente se convierte de hecho en un técnico que opera en un currículo “a prueba de profesor”, o al contrario, permite a los maestros una libertad considerable en su modo de proceder en la tarea docente. La mayoría de los planes —por detallados y prescriptivos que puedan parecer— dejan un margen considerable a la interpretación

del profesor, sobre todo en materias tales como la selección de modelos y el equi-librio en el tratamiento de los temas cuando únicamente quepa abordar algunos aspectos en el tiempo disponible. Desde luego, sólo el profesor estará en disposición de aportar las habilidades docentes esenciales en educación, tales como la estrategia para llegar al fondo del sentido de una poesía.

El modo en que el profesor aplique un plan reflejará cierto número de factores. ¿Es, en primer lugar, consciente el profesor del plan? Es posible que no se apliquen las orientaciones del currículo porque nunca se haya dicho a los profesores cuales son, o porque no entiendan lo que significan. En segundo lugar, y dando por supuestas conciencia y comprensión, ¿es factible el plan y existen recursos suficientes (materiales, asesoramiento, tiempo) para aplicarlo? ¿Cuál es, en tercer lugar, el compromiso del profesor con el plan? Es probable que tal compromiso refleje la intervención del profesor en el desarrollo del plan. El síndrome del “no inventado aquí” adopta muchas formas, desde ignorar simplemente el plan hasta socavarlo, dando a entender a los alumnos que sencillamente no vale la pena perseguir los objetivos formulados. Sin embargo, un compromiso firme no se refleja de modo obligatorio en la “fidelidad” de la aplicación del plan. Es posible que los profesores justifiquen su distanciamiento de las tareas asignadas (y especificadas en la documentación del curso), en la “adaptación y acomodación” a las necesidades percibidas en el alumno; estos docentes dirán que son numerosas las maneras de alcanzar los objetivos de un curso, sobre todo cuando éstos se hallan definidos de un modo más bien vago, y que la suya atiende mejor al grupo concreto de alumnos. Estas desviaciones pueden, desde luego, afectar a la idea que los alumnos se hagan de la seriedad con que han de considerar el curso. El grado de la aplicación “fiel” de un plan dependerá también de la naturaleza de la materia y del nivel del currículo; la fidelidad será quizá mayor en matemáticas y ciencias, especialmente en la escuela, y menor en áreas



más expresivas. Es de esperar que se logre un nivel superior de fidelidad entre plan y aplicación cuando el profesor haya planificado su trabajo, teniendo en cuenta las necesidades específicas de sus alumnos, y la aplicación signifique llevar a la práctica su propio plan. Ésa es la razón de que algunos profesores expertos que aplican sus propios cursos “eficaces” se sorprendan un tanto cuando se les dice que deberían redactar sus planes, cuando enseñan “intuitivamente”, sabiendo lo que “funciona” con los alumnos y valorando la flexibilidad de modificación de su estrategia al surgir cuestiones específicas que preocupan a sus estudiantes.

Por esta razón, en la mayoría de los casos la planificación no resuelve el problema de la aplicación; su función es más bien poner en claro lo que los profesores deberían tratar de lograr con los alumnos e identificar las estrategias que han de emplearse (y los recursos que se desplegarán) al efecto. Al profesor incumbe en realidad la tarea de la aplicación.

El profesor y la aplicación

Para que el profesor aplique eficazmente el currículo tiene que saber lo que el alumno en realidad sabe, así como poseer capacidad para concebir las situaciones apropiadas de aprendizaje a la luz de ese conocimiento y destreza

para aprovecharlas de tal modo que se haga realidad su aptitud de promoción del aprendizaje. (En *Understanding Classroom Learning*, Entwistle, 1987, cabe hallar otros análisis relevantes.)

Averiguar lo que el alumno en realidad sabe

Ben Bloom (1978) desarrolló un modelo de aprendizaje para mostrar su opinión acerca de que lo que ya se conoce afecta al éxito del aprendizaje en la escuela, que aparece en la figura 1.

Bloom sostiene que las dos series relevantes de factores son los comportamientos cognitivos iniciales (es decir, el conocimiento y las destrezas relacionados con el lenguaje, el cálculo y el contenido específico que debe ser aprendido) y las características afectivas que se muestran al principio (es decir, la actitud ante el aprendizaje y la confianza en el éxito). Señala que juntos representan entre el 46 y el 80 % de la variación de logros en la nueva tarea de aprendizaje. Sea cual fuere el crédito que uno atribuya a semejante estimación, es razonable admitir el efecto importante del aprendizaje anterior en la probabilidad de éxito en las nuevas tareas de aprendizaje.

La evaluación de las destrezas y actitudes de los alumnos exige más tiempo del profesor que



Figura 1. Modelo de Bloom sobre los factores que afectan al éxito en el aprendizaje.



comienza con un grupo nuevo de alumnos (una nueva clase de primaria o de secundaria), que cuando el profesor trabaja continuamente con sus alumnos y mantiene un control al día. Teóricamente, los programas deberían “articularse” entre sí, en el sentido de que el currículo de maternal tendría que vincularse estrechamente al del primer ciclo de primaria, o bien los cursos del certificado escolar con los programas del primer año de la enseñanza superior. Pero una vez más, en contadas ocasiones sucede así, con la excepción del Certificado Nacional (en donde los niveles de entrada a los módulos se hallan definidos según las competencias logradas en módulos anteriores o en una relevante experiencia de trabajo). Bennett (1984) y sus colegas, por ejemplo, descubrieron que en la transferencia maternal-primer ciclo de primaria, los profesores receptores enseñaban un contenido que era ya familiar a los alumnos. En pocas ocasiones se hallan suficientemente detalladas sus fichas de trabajo superado para que fuesen útiles a la escuela receptora o al profesor correspondiente, aunque algunos de los nuevos *Registros de Logros* (véase Law, 1984) poseen información más útil. Muchas escuelas aplican tests objetivos, y ciertos profesores disponen de sus propias estimaciones de diagnóstico para descubrir los puntos fuertes y débiles. Es preciso establecer tareas escritas para identificar actitudes, expectativas y temores (por ejemplo, a la edad del paso a la secundaria), y también se han concebido inventarios con este fin. Cuando el propósito consiste en suscitar en los estudiantes un conocimiento más firme de sus propias actitudes ante el aprendizaje y de sus actuales destrezas para el estudio, pueden introducirse ejercicios de promoción de toma de conciencia del tipo descrito en *Improving Study Skills* (Selmes, 1986) o en *Teaching Students to Learn -A Student Centred Approach* (Gibbs, 1981). Lo cierto es, sin embargo, que son escasos los intentos sistemáticos de evaluar el conocimiento, las destrezas y las actitudes del alumno que ingresa y que, incluso en donde se practican, apenas se explota conscientemente la información mediante el diseño

de cursos que reflejen los puntos fuertes y débiles del alumno.

En las situaciones cotidianas del aula, los profesores poseen desde luego una idea precisa de lo que sus alumnos entienden y pueden hacer. Como gran parte de la enseñanza es acumulativa—construida paso a paso sobre ideas y operaciones ya enseñadas—, cabe a menudo evaluar el aprendizaje previo mediante un breve repaso preliminar.

Concepción de las situaciones de aprendizaje apropiadas

El modelo de Bloom llama también la atención sobre la importancia que en la promoción del aprendizaje reviste la “calidad de la instrucción” por parte del profesor. Pero el modelado tiene que referirse a las destrezas relevantes. David Berliner (1985) ha observado que:

“El único factor más importante a la hora de predecir si un profesor será eficaz o ineficaz consiste en que el currículo que haya de aplicarse a los estudiantes de su clase se encuentra ligado lógicamente o empíricamente a los resultados deseados.”

La aplicación del currículo atañe tanto a lo que el docente hace como, más *significativamente*, a lo que permite hacer a sus alumnos. El equilibrio entre estos dos aspectos es importante. Pero, como subraya Berliner, las experiencias de aprendizaje deben ser tales, como para permitir la realización de los objetivos.

Con respecto a la instrucción directa, en donde el profesor adopta una modalidad expositiva de enseñanza para introducir un tema o estructurar la materia, reviste obviamente una importancia crucial que el docente escoja un contenido relevante para los objetivos, sepa de qué habla y pueda explicarse de una forma que sea entendido con claridad por sus alumnos. De modo invariable, esto supone traducir las ideas “difíciles”, quizá proporcionando ejemplos basados en los recursos de forma icónica (visual) o activa (hacer), mejor que en la simbólica (palabras o números); por ejemplo, traducir el difícil concepto de “simetría” en términos fácil-



mente comprensibles y entretenidos, como observé una vez en que un profesor de quinto de primaria hizo salir a un alumno de su asiento y planteó la pregunta de si podría obtenerse una división simétrica de Jim cortándole por la cintura o más abajo. Resultan relevantes para la calidad de la instrucción directa, factores como el grado en que se organice la presentación en torno de una estructura coherente y lógicamente desarrollada, contextualizada en experiencias previas de aprendizaje, un ritmo de aplicación susceptible de mantener el interés, en vez de resultar rápido o lento en demasía, y el planteamiento de las cuestiones como problemas sobre los que hay que reflexionar o materias ya asimiladas.

Pero en medida creciente se advertirá que la calidad de las experiencias de aprendizaje del alumno refleja la capacidad del profesor para seleccionar y asignar tareas apropiadas que se correspondan con la capacidad del alumno. El propósito de semejante correspondencia estriba en "evitar las dos trampas hermanadas de exigir demasiado y esperar bastante poco". Al niño bien dotado debe "ampliársele", mientras que al más débil habrá que fijarle tareas en las que pueda conocer el éxito. Vale la pena también considerar la calidad de las diferentes tareas

según los tipos de exigencias intelectuales que plantean a los niños.

A partir de los datos de los estudios de Bennett y otros (1984) en escuelas maternas, y de Kerry (1984) en clases de diversas capacidades del primer año de secundaria, los profesores experimentan una dificultad considerable a la hora de lograr esa correspondencia. Bennett aclaró la naturaleza de las tareas fijadas según los tipos de demandas intelectuales planteadas a los alumnos. Identificó cinco tipos diferentes que aparecen en el cuadro 1.

Lo que Bennett, sin embargo, halló fue el predominio de tareas de práctica (sobre todo en el currículo de lengua), un esquema muy similar de exigencias de las tareas fijadas por los profesores a niños de diferentes niveles de logro y la distancia entre las demandas de tareas que los profesores creían plantear a los niños (sobre todo a los mejor dotados) y las que realmente hacían. En muy pocas ocasiones los profesores tomaban en consideración si una tarea era demasiado fácil para un niño, si representaba una pérdida del tiempo para éste, si estaba por debajo de su nivel de logro o si no suponía un estímulo para él. Por otra parte, estimaban que casi una de cada tres tareas numéricas que les planteaban y una de cada

Tipo de tareas	Características principales	Ejemplo
Acumulación	Introduce ideas, procedimientos o destrezas nuevos, exige reconocimientos y discriminaciones	Después de haber realizado sumas con dinero, se presenta al niño la idea del "cambio".
Reestructuración	Se exige de un niño que invente o descubra una idea por sí mismo.	Las relaciones entre los números.
Enriquecimiento	Exige la aplicación de destrezas familiares a nuevos problemas.	Resolución de problemas o proyección a una situación desconocida.
Práctica	Exige sintonizar nuevas destrezas con problemas familiares.	Relatar una historia muy conocida (por ejemplo, la de David y Goliat) con sus propias palabras.
Revisión	Exige el empleo de destrezas que no hayan sido practicadas durante algún tiempo.	Revisión de los vínculos numéricos,

Nota: Ha de tenerse en cuenta que éstos son simplemente modos de describir tareas; no hay razón intrínseca alguna para considerar que un tipo de tarea es superior o inferior a otras. Pero distintos tipos de tareas producen en los alumnos demandas intelectuales cualitativamente distintas

Cuadro 1. La naturaleza de tareas en lengua y matemáticas fijadas por profesores de maternal.



cuatro tareas lingüísticas presentaban dificultades para sus alumnos.

La calidad de la correspondencia de una tarea con un alumno reflejaba dos factores: la destreza del profesor en el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje de un alumno y su capacidad para diseñar tareas que realmente planteasen las demandas proclamadas. Se producía a menudo un desajuste de las demandas de las tareas, porque el profesor no llegaba a determinar que el niño se hallaba ya perfectamente familiarizado con su contenido, de tal modo, que las tareas acumulativas se trocaban de hecho en tareas de práctica. Cabe ilustrar la discrepancia entre las demandas reales y pretendidas de una tarea, mediante una lección con la que el profesor deseaba que sus alumnos mejorasen la manera de captar la estructura de una frase. Tras haber empleado una imagen para constituir la base de un debate en clase y llamando la atención sobre rasgos claves, como mayúsculas y el punto final, el profesor estableció entonces un ejercicio de “la palabra que falta”, que exigía un conocimiento del significado de los términos, pero no requería prestar atención a la estructura de las frases en el sentido empleado por el profesor.

Otra laguna apreciada por el estudio se refería a la calidad de diferenciación de la experiencia del alumno, es decir al grado en que el profesor individualiza el programa y explota la capacidad del aprendizaje en grupo. En la mayoría de las clases de primaria es normal que se agrupe a los alumnos para la lectura y el cálculo, y para realizar en cuadernos o fichas el trabajo prescrito por el profesor. Es indudable que en muchas clases el agrupamiento permite que los niños cubran un contenido diferente y que procedan a un ritmo más rápido del que lograrían en una situación docente del conjunto de la clase. Incluso así, existen diferencias considerables en la cobertura del currículo entre clases en donde los alumnos se hallan agrupados de un modo similar. Bennett confirmó hallazgos previos de que la mayoría de las charlas en los grupos no estaban relacionadas con la tarea, que las conversaciones no se mantenían y que los

chicos tendían a hablar sólo con los chicos y las chicas con las chicas. Las interacciones profesor-alumno en trabajos de cálculo correspondían en buena medida a las de tipo procedimental y el profesor rara vez diagnosticaba el punto en que fallaba la estrategia de un niño. Gran parte del tiempo era absorbido por la corrección de las sumas fijadas (la mayoría en el nivel de práctica), mientras los alumnos hacían cola esperando que les llegara su turno. En lengua, la aportación de instrucción del profesor consistía fundamentalmente en facilitar o corregir la ortografía. Los profesores se preocupaban más de la forma (número de sumas correctas, aplicación de las convenciones del trabajo lingüístico), que del *significado* de los rendimientos o de la calidad de lo que se aprendía.

Kerry distinguió las tareas de clase entre las de “nivel bajo” y las de “nivel alto”. En las tareas de nivel bajo incluyó copiar o escribir epígrafes, aprender de memoria y leer en alto. Las tareas de nivel alto imponían demandas imaginativas, exigían la recogida de datos, la resolución de problemas, el análisis y la síntesis. Llegó a la conclusión de que (en la mayoría de las clases era frecuente la fijación de tareas (un promedio de 4,3, por lección doble de ochenta minutos); que la gran mayoría (más del 80 %) de las tareas eran de nivel bajo y que las áreas de materias tales como los estudios integrados, la lengua y ciencias, presentaban demandas cognitivas mayores que religión y geografía. Kerry determinó que:

“La mayoría de las tareas proporcionan un trabajo indiferenciado a unos alumnos cuya capacidad varía considerablemente; semejante fijación de tareas contradice la filosofía subyacente del desarrollo individual en clases de capacidades diversas; pocas tareas plantean demandas cognitivas adecuadas a los mejor dotados (y en muchos casos ni siquiera a los alumnos medios) y que se invierte buena parte del tiempo en tareas que son simplemente triviales.”

Mejorar la calidad de la correspondencia significa incrementar la capacidad de autoevaluación de los profesores y desarrollar sus destrezas de fijación de tareas, diagnóstico y recuperación. Bennett destaca que los profe-



sores necesitan escuchar las explicaciones de los niños sobre los motivos de haber abordado de una manera específica las tareas fijadas, deduciendo a partir de ahí la naturaleza de sus equívocos. Pero eso exige un dominio considerable de la naturaleza de la materia que debe ser aprendida. En matemáticas, por ejemplo, muchos profesores de primaria no parecen tener siquiera ese nivel de comprensión y en consecuencia no son capaces de explicar una regla concreta de un modo diferente de aquél en que la aprendieron. La capacidad de traducir una idea de forma que un niño pueda entenderla depende, en suma, tanto del conocimiento básico del profesor como de las habilidades pedagógicas a través de las cuales pueda comunicar al niño tal saber. Pero la calidad de la puesta en práctica del currículo se extiende también a la capacidad de dirigir a los niños y al establecimiento y mantenimiento de unas buenas relaciones personales con los alumnos.

Gestión del proceso de aprendizaje

Se han relacionado con la gestión del aprendizaje varios aspectos de la conducta del profesor. En los Estados Unidos, el Estudio de Evaluación del Profesor Principiante (BTES) halló diferencias en la relación entre los logros del estudiante y la capacidad de un profesor de conseguir que los alumnos atiendan o se “comprometan” con las tareas. El estudio descubrió que el porcentaje de tiempo de dedicación en cinco clases de matemáticas de grado 5 (a partir de 11 años) oscilaba entre el 50 y el 90 %. Los estudios sobre alumnos específicos han mostrado que algunos se muestran por completo reacios a realizar trabajo alguno durante una mañana. Berliner (1985) identificó los siguientes factores como relevantes para una enseñanza eficaz: la supervisión, la estructuración, la fijación del ritmo, las preguntas, los factores ambientales, el empleo de tests y calificaciones, y la retroinformación. Resumió así su influencia:

“La supervisión consigue mantener un alto nivel de compromiso, influyendo de este modo en los

logros. La estructuración ayuda a los estudiantes a saber lo que se espera de ellos, influyendo así en el éxito de las tareas que realizan. La fijación de un ritmo, cuando este es rápido, garantiza dispensar al alumno un volumen máximo del currículo que tiene que ser aprendido. Afecta en consecuencia a la oportunidad de aprender. El planteamiento de preguntas influye en la atención en las clases y revela algo sobre el contenido de los tests cuando las preguntas se corresponden con los resultados deseados y no sirven exclusivamente para pasar el rato. Y ello es así en las preguntas de cualquier nivel cognitivo. El tiempo de espera tras el interrogatorio parece influir en la atención, al exigir un procesamiento más profundo de lo que es ordinariamente el caso, y por su influencia en el nivel de éxito al otorgar quizás un periodo suficiente para responder correctamente a unas preguntas meditadas. Las variables ambientales, como la comunicación de las expectativas académicas, influyen aparentemente en la motivación, de un modo positivo o negativo y afectan, de esta manera, al tiempo que los alumnos dedican a la adquisición de destrezas e información. Una clase ordenada y tranquila, en donde existan pruebas de una concentración académica, permite también consagrar más tiempo a tareas de enseñanza-aprendizaje, presumiblemente relacionadas con resultados académicos. Una atmósfera de buena convivencia fomenta la confianza y la cooperación precisas para llevar a cabo con éxito las tareas académicas. Los tests y las calificaciones empleados como información compendiada para los alumnos son motivadores e incrementan el tiempo total dedicado a los trabajos escolares. Cuando se emplean como información formativa, tests y calificaciones revelan también algo sobre la naturaleza de la medida del resultado. Contribuyen además a garantizar niveles superiores de éxito en razón de la retroinformación que proporcionan a quienes aprenden. Una retroinformación, como la alabanza o el empleo de ideas del alumno, eleva la motivación, y por eso asegura un volumen superior de compromiso. La retroinformación correctiva afecta a la tasa de errores, haciendo posible niveles más elevados de experiencia del éxito.”

En la Gran Bretaña, Robert Laslett y Colin Smith (1984) han formulado unas reglas para la gestión de la clase, que permitan a los profesores establecer y mantener en sus clases una atmósfera serena y propicia al trabajo y sustraerse a los enfrentamientos. Una gestión eficaz depende no sólo de saber organizar la entrada y la salida del aula, sino también en presentar tareas



variadas y estimulantes, con alteración del ritmo y una transición fluida entre las actividades; el profesor conserva así la iniciativa gracias a su conocimiento de los alumnos, de sus características y flaquezas, supervisa la conducta, esforzándose por mostrar un espíritu positivo y constructivo, a la vez que hace gala de su movilidad para hallarse en todo momento cerca de los estudiantes y en particular de aquellos que más probabilidad ofrecen de suscitar un alboroto. Los profesores de calidad hacen cuanto pueden por reducir el enfrentamiento con determinados alumnos, evitando la denigración pública o los comentarios sarcásticos, mediante una sordera selectiva ante observaciones que carecen de autor conocido, el empleo de la comunicación no verbal, una especial proximidad física al alumno alborotador, el contacto visual o el fruncimiento de la frente cuando es probable que sean eficaces. Evitan la intervención física, que puede cobrar una magnitud imprevisible y piden disculpas cuando la ocasión lo requiere.

Aunque a todos los profesores les resulta difícil establecer y mantener unas buenas relaciones personales con determinados alumnos, algunos tienen serios problemas en muchas de las clases en donde enseñan. Laslett y Smith (1984) clasifican a los profesores como, "imperturbables", "flexibles" y "provocadores" y han retratado a cada uno de estos tipos. La eficacia de un profesor "imperturbable" de matemáticas radicaba en su respeto por los niños. Éste se revelaba en su forma de hablarles (jamás les gritaba), de escucharles, en el trabajo que les asignaba (exigente) y en la atención con que examinaba y calificaba los deberes realizados en casa. Un segundo aspecto de su eficacia residía en la manera concienzuda de preparar las lecciones y en su conocimiento de los alumnos. Un tercero consistía en su comportamiento en clase, hablando quedo y desplazándose silenciosamente por el aula, y en su organización del entorno. Finalmente, sus meticulosas anotaciones aseguraban que los alumnos se esforzaran en no incurrir en menciones desagradables en su cuaderno, dado que eso podría significar la retención a

la hora de la salida y una tarea adicional. La eficacia de una profesora "flexible" radicaba en la forma en que aislaba de los demás a los niños que no trabajaban o se mostraban ruidosos en clase, y en el tratamiento gradual que aplicaba a los alumnos díscolos que se resistían, indicándoles las consecuencias que tendría su falta de cooperación. Rehuía el enfrentamiento con un estudiante, prefiriendo remitirle a otro colega de categoría superior, aunque siempre estaba dispuesta a hablar en privado con el niño alborotador, manifestando así el respeto que le inspiraba. Mientras que los dos profesores mencionados revelaban "aislamiento de la desviación", un profesor de geografía mostraba características que recordaban la conducta que ha sido calificada como "suscitadora de la desviación" (véase Hargreaves y otros, 1975). Estos profesores operan conforme a cierto número de supuestos sobre los motivos del alumno que exacerban el conflicto. Por ejemplo:

- suponen que los niños a los que definen como atípicos no quieren trabajar y que lo evitarán siempre que puedan;
- creen que no les incumbe proporcionar las condiciones precisas para que unos niños trabajen, si éstas difieren de las condiciones bajo las que trabajan con éxito otros niños;
- consideran que la disciplina implica una contienda entre profesor y alumno, y que el docente tiene que ganar;
- creen en el valor de los enfrentamientos y los acometen;
- consideran a los niños adversarios de las normas de autoridad y de la escuela;
- en sus interacciones en clase, prescinden de los alumnos atípicos;
- esperan que los niños se porten mal;
- estiman que, en conjunto, no cabe confiar en los niños y sobre todo en los atípicos.

Sus acciones reflejan estos supuestos. Por tanto:

- recurren con frecuencia al ultimátum;
- castigan de un modo inconsecuente;



- formulan a menudo referencias sarcásticas;
- son incapaces de aliviar las situaciones de tensión;
- evitan fuera de la clase los contactos no formales con los niños;
- formulan muchas evaluaciones negativas respecto de los chicos atípicos, tanto a ellos mismos como a sus colegas.

Isca Salzberger-Wittenberg y otros (1983) han llamado la atención sobre el modo en que las actitudes de los profesores con los alumnos se hallan conformadas por sus propios deseos, anhelos, temores, odios y amores de la niñez, por la imagen del adulto que introdujeron en su mente y por sus supuestos sobre la relación adulto-niño. Los profesores se ven a sí mismos en una variedad de papeles en relación con los alumnos, a veces como transmisores de conocimientos y destrezas, otras como agentes de su éxito, como medios de su desarrollo personal y —sobre todo con los adolescentes— como amigos. Pero temen también las críticas, la hostilidad y la pérdida de control. Un número creciente de profesores se quejan de tensión, y la ansiedad que ésta refleja puede comunicarse a los alumnos en su manera de llevar las lecciones y en sus interacciones personales con ellos. Aunque a la hora de seleccionar candidatos para la formación del profesorado debería tomarse en consideración la predisposición a la tensión y a las neurosis, la organización de la escuela constituye el medio de brindar asistencia a los docentes que se enfrenten con el problema. Berliner (1985) comenta:

“Parece más fácil ser un maestro eficaz cuando uno se halla en una escuela eficaz, que promueve la seguridad, el orden, una atmósfera de trabajo unas expectativas elevadas de logros y unos modos de premiar éstos.”

El mantenimiento de las relaciones depende de los alumnos tanto como del profesor. La mayoría de los chicos sólo experimentan en la escuela problemas de escasa cuantía, pero existe una proporción de niños en apuros que manifiestan diversos problemas, desde la inadecuación personal a los rasgos antisociales. Algunos

expresan un anhelo de comprensión y de apoyo emocional, porque sus padres no les entienden o su familia se ha desintegrado; otros sufren un “choque”, ante cuyos efectos puede muy bien sentirse incapaz el profesor; ciertos chicos se aíslan, tornándose marginales, agresivos y violentos. Todos los profesores experimentan un cierto grado de tensión en el trato con estos estudiantes, sobre todo cuando ellos mismos se sienten exhaustos o cuando la moral es baja.

Conclusión

En el capítulo 2 se señaló que la calidad del rendimiento de un determinado profesor podía ser entendida en términos de “correspondencia” y de “capacidad personal”. Por correspondencia, se alude a la relación entre las demandas y las expectativas que respecto de los profesores alientan quienes les han empleado (por ejemplo, los recursos proporcionados para la tarea que ha de acometerse). En este sentido una correspondencia deficiente puede colocar al profesor en una situación imposible, en cuanto concierne a la puesta en práctica del currículo. Este capítulo ha examinado la calidad de la aplicación en cuanto a la *capacidad personal* del profesor, es decir, de la destreza con la que el docente desempeña el papel de “buen profesor” en una situación en que se halle formalmente calificado para emprender la docencia y adecuadamente provisto de recursos.

Se han explorado las cuestiones relativas a la relación entre un plan y su aplicación. El rasgo esencial de un buen plan es que aclare a los profesores los tipos de desarrollo que se pretenden en el alumno. Las orientaciones de la planificación pueden indicar la naturaleza general de las experiencias de aprendizaje que aportarán estas evoluciones; el “arropamiento” por parte de quienes han de aplicarlo trasladará el proceso a unos alumnos específicos en un contexto definido, pero la realización todavía depende del modo en que el profesor maneje la situación cara a cara. Los planes se harán realidad con grados diferentes de fidelidad en función de



su comprensión por parte del profesor, de su nivel de dedicación y de su capacidad personal para crear y dirigir situaciones de aprendizaje con el fin de conseguir sus objetivos.

La calidad de la aplicación significa proporcionar unas experiencias de aprendizaje que logren los objetivos del plan. Estas experiencias de aprendizaje sólo serán eficaces en cuanto tomen en consideración lo que los alumnos ya saben y estructuran lo que hay que aprender de un modo imaginativo que, además de resultar auténtico en relación a la asignatura —a través de cuyas destrezas se va a desarrollar—, se acomode a los intereses y a los grados de comprensión habituales de los alumnos.

Por añadidura, el profesor tiene que proporcionar variedad, consolidar lo que ya se sabe, plantear un estímulo a la imaginación y fijar al alumno unas metas accesibles. La calidad de la aplicación supone también una dirección eficaz de los niños, así como del proceso de aprendizaje, para que los alumnos se comprometan al trabajo con el profesor para llegar a un fin valioso.

La prueba última de la calidad de la puesta en práctica del currículo radica en las actividades que el profesor permita o requiere de cada uno de los alumnos, en la justificación de éstas en función de los objetivos que se persiguen y en los logros a que puedan conducir.



TEMA 2. Valoración, medición de los resultados, apreciación y supervisión

LECTURA:

EL CONCEPTO DE CALIDAD DE LA O.C.D.E.*

PRESENTACIÓN

Del artículo "El concepto de calidad", se puede destacar el análisis de las diferentes definiciones e interpretaciones, tanto de la noción general de calidad; así como de las especificidades dentro del ámbito educativo y sus enfoques actuales. Haciendo la distinción entre los propósitos y objetivos de la calidad.

EL CONCEPTO DE CALIDAD DE LA O.C.D.E.

Introducción

"La 'calidad de la educación australiana' depende de la selección de elementos relevantes, de la valoración del carácter de estos elementos y del peso otorgado a su importancia relativa. La estimación de calidad es así compleja y se halla cargada de valores. No existe una simple medida unidimensional de la calidad. De igual modo que la definición de lo que constituye una educación de calidad elevada es multidimensional, así tampoco hay una prescripción simple de los ingredientes necesarios para conseguir educación de calidad elevada. Interactúan muchos factores: los estudiantes y sus antecedentes; el personal docente y sus destrezas; las escuelas y su estructura y estos currículos y expectativas de la sociedad." (Informe de la revisión de la Comisión Karmel, 1985.)¹

* OCDE. "El concepto de calidad", en: *Escuelas y calidad de la enseñanza*. México, Paidós, 1991, pp. 37-50.

"No resulta claro el significado de calidad y el término es diversamente empleado por los distintos interesados. En varios contextos se han hecho formulaciones, algunas más precisas que otras, concernientes a la calidad de la educación, pero los estudios sistemáticos sobre la materia son escasos y espaciados. Como resultado, las declaraciones relativas a la calidad no siempre se hallan bien basadas, sea cual fuere el sentido en que es empleado el término" (De la formulación sueca como aportación a la actividad de la OCDE sobre calidad, 1984.)

Dos declaraciones emanadas de países tan alejados geográficamente como Australia y Suecia expresan así la complejidad del concepto de calidad. Este informe es consecuente con estas opiniones en cuanto que rehúye una definición única y estricta de calidad. Por el contrario, tratará de analizar las dimensiones que entran en diferentes definiciones e interpretaciones tanto de la noción general de "calidad" como de sus aplicaciones específicas al campo educacional.

La palabra "calidad"

La "calidad" posee una variedad de significados. Puede ser un término más descriptivo que normativo. Cabe que como "cualidad" se refiera simplemente a un *rasgo* o *atributo*. Así, un alumno o un profesor, una escuela o un distrito escolar, un sistema nacional o regional de educación pueden tener cierto número de cualidades o de características definitorias. Es posible también emplear "calidad" como término más gregario o colectivo. Ya no simplemente sinónimo de atributo o característica, se refiere en este sentido a la *esencia definitoria* de una entidad. Es entonces más adecuado hablar de la calidad de aquéllo a lo que se alude, es decir una clase, una escuela o un sistema. Aunque cabe clasificar como descriptivos estos significados del término, no son indiscutibles, puesto que diferentes observadores e intereses pueden identificar como esenciales características definitorias por completo distintas. Incluso así, hablar, por ejemplo, en estos sentidos de las



cualidades de una escuela no implica juicios de valor.

La importancia del término “calidad” en el contexto educacional, incluyendo su significación política, crece empero sustancialmente cuando se le otorga una interpretación normativa. Un diccionario incluirá definiciones de la palabra tales como “*grado de excelencia*” o “*naturaleza relativa o tipo de carácter*”. Cuando calidad significa “grado de excelencia”, se abarcan dos aspectos: el de juicios de valor y el de posición en una escala implícita de bueno y malo. Juzgar la calidad de una escuela, por ejemplo, como “pobre”, “mediocre” o “excelente” supone aplicar, grosera o exactamente, tanto una cierta noción de mérito como identificar también más o menos aproximadamente en dónde está situada la escuela con relación a otras.

Para que las cosas sean aún más complejas, los juicios cualitativos como el arriba descrito rara vez se formulan sin una preocupación por lograr un mejoramiento, al menos cuando el resultado de una valoración ha demostrado ser menos que satisfactorio. El modo de realizar esas mejoras, en especial cuando se hallan implicados conflictos y alternativas, no es un terreno potencial de controversia inferior al de la estimación inicial. Por dar un ejemplo, en los Estados Unidos es tan palpable el desacuerdo concerniente a lo que debería hacerse, si es que hay que hacerlo, en respuesta al declive a largo plazo en los resultados del Test de Aptitud Escolar (TAE) como respecto de la realidad del propio declive.

Pero no concluyen ahí los matices en los significados de la mencionada palabra. “Calidad” puede denotar implícitamente lo *bueno* o lo *excelente* en expresiones tales como el “profesor de calidad” o “la escuela de calidad”. Aunque, estrictamente hablando, resulte difícil e incluso equívoco separar de un modo tajante lo cualitativo de lo cuantitativo, en las expresiones habituales “calidad” puede emplearse también como *distinción en contraste con “cantidad”*. Las valoraciones cualitativas son en este sentido aquéllas efectuadas intuitivamente, porque la

naturaleza y la complejidad del fenómeno observado desafía la fragmentación en partes mensurables. Respecto de la educación y en numerosos ambientes se efectúan diariamente muchas veces juicios de este tipo: “Como padre, puedo ir a la escuela, experimentar una sensación del lugar y decir si es buena o si no lo es”; “En la escuela todo el mundo sabe simplemente cuáles son los buenos profesores y cuáles los malos”. La inspección escolar o la estimación del profesor entrañarán precisamente con frecuencia estos tipos de juicios cualitativos. Aunque no todo el mundo los acepte, aunque a veces sean apresurados o respondan a una información deficiente, constituyen materia del empeño creativo y humano de la escolarización.

El propio término de “calidad” resulta así polifacético y a menudo subjetivo. Cabe identificar cuatro diferentes empleos de la palabra:

- Atributos (específicos o esencia definidora descriptivo (colectivo):
- Grado de excelencia o valor relativo: normativo
- Lo bueno o excelente: normativo
- Rasgos o juicios no cuantificados: descriptivo o normativo (conteniendo elementos de los arriba citados)

Habida cuenta de estas dimensiones de la palabra, no es extraño que resulten a menudo controvertidas las afirmaciones acerca de la calidad en educación. Los individuos y los grupos de intereses pueden diferir y difieren sustancialmente sobre lo que en general juzgan que es bueno o malo. El hecho de que la educación se haya visto cada vez más politizada en los últimos años y que a menudo ya no sea la regla un amplio consenso nacional sobre los objetivos puede ser considerado como la razón de que la preocupación por la calidad en la escolarización se haya situado en el primer plano y como causa principal de que su determinación sea tan problemática. Aun dando por supuesto un amplio acuerdo sobre lo que generalmente constituye lo mejor o lo peor, quizá no choquen



menos los individuos y los grupos de intereses en su estimación del puesto que ocupa una determinada práctica o situación en la escala de nociones de lo bueno y lo malo. Cabe también formular juicios de las entidades más específicas, por ejemplo, el alumno, el profesor, la clase o la aplicación práctica de una técnica pedagógica hasta llegar a la estimación más amplia, tal como la relativa a un sistema nacional de educación. Y no son menos variadas las actitudes ante la medición de la "calidad".

Calidad en escolarización: dimensiones y enfoques

Las distinciones semánticas hasta ahora identificadas pueden ser objeto de una disquisición y un perfeccionamiento ulteriores, pero ir más allá del ejercicio de consulta de un diccionario exige un examen de los enfoques actuales que constituyen el blanco del análisis y del debate educacionales. Lo que existe bajo la calidad, sus dimensiones y perspectivas, es identificado y distinguido en términos de la concentración y del énfasis diferentes. Se requiere por necesidad una selección más que una lista exhaustiva simplemente en razón de la naturaleza polifacética, a menudo subjetiva y abierta del concepto. Se presentan como una serie de contrastes que en la práctica se superponen.

a) Estilo de indagación y nivel de escolarización referido

"La calidad en la escolarización" puede ser un tema de análisis educacional y sociológico singularizado o, por el contrario, cabe que las cuestiones cualitativas se centren en los propósitos propios de los grupos de interés, los especialistas en educación y los partidos políticos. Existe una importante diferencia de enfoque entre, por ejemplo, la afirmación por un lado de Lundgren como observador académico del relieve de la cuestión de la calidad según la cual "la crítica de la educación y la preocupación por la calidad de la educación hallan

sus raíces en una mengua de confianza en la educación",² y por otro el padre que retira a su hijo de una escuela, insatisfecho con el profesor de la clase o con el director, y el enseñante que protesta de las deficiencias del laboratorio o el funcionario de un partido político que redacta un manifiesto en pro de un cambio radical en educación. Ninguno es más "correcto" que otro. Todos los enfoques, tanto si proceden de investigadores, de políticos, de padres o de profesores, se hallan sin embargo indirectamente inspirados por ciertas nociones acerca del mejoramiento de la escolarización.

La concentración en el mejoramiento de la educación puede abarcar desde aspectos muy específicos y locales de la escolarización al conjunto del sistema de educación. Es posible que la proposición parezca obvia —la adoptada dependerá del "actor" y de los objetivos en cuestión—, pero es preciso formular al menos esta diferencia. El marco de las cuestiones relevantes no será por ejemplo el mismo en el caso de una comisión nacional encargada de valorar el rendimiento general del sistema de su país y de recomendar reformas y en el del inspector o superintendente de distrito con la misión de mejorar el rendimiento deficiente de un determinado grupo de escuelas urbanas. Como se explicó en la Introducción, un gran estímulo en la actividad de la OCDE que determinó este informe es la difusión de nuevas preocupaciones cualitativas en el nivel "macro" nacional e incluso internacional, e importa distinguir este fenómeno de la perenne "micro" tarea de organizar las escuelas del modo más eficaz que sea posible. La separación entre las dos dista sin embargo de ser tajante; al fin y al cabo, los sistemas nacionales son sólo la suma de las escuelas y de los distritos escolares que los constituyen y los debates en el nivel nacional resultarán poco más que efímeros si no reflejan al menos las realidades inmediatas.

b) Propósitos y objetivos

¿Es el logro de sus objetivos el criterio general por el que ha de estimarse la calidad de un sis-



tema escolar y deben incluirse todos o sólo un grupo limitado de tales objetivos? A primera vista, la respuesta a la parte inicial de esta pregunta parece ser "sí" el criterio para estimar la calidad de un sistema escolar deberían ser sus propósitos y objetivos sobre la base de que cuanto más se aproxime a la consecución, mejor será la calidad de la educación que proporcione. Aunque fácil de formular, esta respuesta a la pregunta no proporciona empero en la práctica, al menos por tres razones principales, unas orientaciones inmediatas para mejorar la educación.

La primera razón proviene del hecho mencionado en el capítulo anterior y abordado con más detalle en: d) "¿Calidad para quién?" En una época de consenso general poco peso se atribuiría a esta pregunta. Pero en los años de la década de los ochenta, y en especial en aquellos países en donde la educación está ya situada en el primer plano del debate político, se ha tornado difícil e inevitable. ¿Deben ser los objetivos de la política oficial del Gobierno? ¿Los de los padres? ¿Los de los alumnos? ¿Los de los profesores? ¿Los de los patronos? ¿Los de las feministas? ¿Los de las minorías raciales? ¿Los de los minusválidos? ¿Ha de constituirse una amalgama de todos? Desde luego, ni siquiera cada uno de estos grupos posee una sola serie coherente de fines, explícitamente formulados, y cada país tiene sus propios procesos políticos a través de los cuales se tramitan diferentes reivindicaciones, con ventaja para unos y desventaja para otros. Claro está que cabe formular unos fines con tal nivel de generalidad que pocos se mostrarían disconformes, pero en este caso dejarían de ser suficientemente precisos para que pudiera determinar si la "calidad" había mejorado o se había deteriorado. Integrando todas estas consideraciones, el resultado difícilmente alcanza a constituir una serie clara de orientaciones para la estimación de la calidad.

La segunda razón de que resulte problemático basar la estimación de la calidad en el logro de unos propósitos amplios es que éstos son por lo general formulaciones de resultados deseados

que, como la salud o el bienestar económico, siempre pueden ser mejores. Conseguir todos esos fines sería utópico. Eso significa que existe un elemento necesario, político tanto como técnico, a la hora de decidir si en la práctica se ha hecho satisfactoriamente realidad un objetivo. Al establecer prioridades es preciso contemporizar con alternativas y conflictos; el logro en exceso de un objetivo deseado significará a menudo no alcanzar otro.

Estas dos razones juntas indican que, contra lo que se afirma frecuentemente en los debates, las normas no son absolutas. Constituyen forzosamente una transacción encaminada a la consecución de un equilibrio óptimo.

En ausencia de normas absolutas, la posición anteriormente mencionada de Lundgren sugiere un camino para la aclaración de la calidad, es decir que el relieve prestado a las cuestiones de la calidad refleja la existencia de un cierto caldo de cultivo del desencanto y pone públicamente en tela de juicio la condición presente de la educación. Este punto de vista destaca que mientras no existe por arriba un límite absoluto al éxito cualitativo, hay un límite inferior por debajo del cual la insatisfacción puede transformarse en crisis de confianza. Éste es un modo útil de concebir la calidad en cuanto que la identifica como nexo integrador entre los factores subjetivos de las *percepciones* del rendimiento y las *expectativas* de la sociedad, que en sí mismas cambian. No se hallan necesariamente basadas en datos objetivos. Las escuelas se enfrentan ahora con un sorprendente despliegue de expectativas que explica, quizás tanto como cualquier otro factor, la preocupación actual por la calidad. Cabe pues que la pregunta relevante no sea tanto: "¿Cómo pueden mejorar las escuelas?" sino: "¿Qué supone esperar tanto de éstas?".

Las dificultades que plantea el punto de partida de la insatisfacción como base de un cambio de política son sin embargo considerables en comparación con el análisis académico de la cuestión de la calidad. Resulta improbable que por sí misma constituya un fundamento adecuado sobre el que lograr una mejora educativa si esto significa contar en exceso con el "palo" del



castigo a expensas de la “zanahoria” del estímulo y del apoyo. Supone el riesgo de alienamiento del propio grupo crucial para el buen funcionamiento de un sistema de educación, un cuerpo profesional y muy motivado de enseñantes. Amenaza también con atribuir un peso indebido a vociferantes presiones políticas a corto plazo que a menudo obtendrán una ventaja electoral inmediata para sus fines en vez de significar el bienestar de futuras generaciones de estudiantes. No cabe aceptar todas las críticas como igualmente válidas y bien fundadas, sobre todo cuando con frecuencia se formulan basándose en un liviano conocimiento directo de lo que en realidad sucede en las escuelas. Pero el énfasis en niveles de confianza y en la búsqueda de una legitimidad resulta ilustrativo puesto que representa el importante vínculo entre una indagación, a la que se reputa como *objetiva* sin serlo, sobre el grado en que funcionan bien escuelas y sistemas escolares, y las múltiples expectativas *subjetivas* y las presiones públicas de que son objeto.

A partir de lo que precede cabe identificar un aspecto ulterior de los diversos enfoques de la cuestión de la calidad. Hay quienes afirman que las escuelas y los sistemas escolares en general se hallan en “crisis”, mientras que otros, al tiempo que identifican áreas con problemas, consideran que el sistema está funcionando relativamente bien y que aportará las mejoras deseadas a través de cambios por incremento. Tan sólo como ilustración, resulta instructivo comparar el tenor de las primeras frases de dos informes nacionales de países de la OCDE más asociados a la preocupación oficial por la calidad de la escuela; los Estados Unidos y la Gran Bretaña. “Nuestra nación se halla en peligro” es la advertencia apocalíptica con que comienza uno;³ mientras que con las palabras “mucho es lo que hay que admirar en nuestras escuelas” se inicia la descripción de la presente situación en el muy difundido resumen de *Mejores escuelas*, el informe de la Gran Bretaña.⁴ Es preciso añadir que la noción de “crisis”, al tiempo que se devalúa rápidamente por obra de un uso excesivo, abarca muy diferentes percepciones de

lo que se considera una crisis, tanto de confianza, de rendimiento, de dotaciones, de motivación profesional, de objetivos y expectativas, de conocimientos o de una combinación de algunos de éstos.

La tercera razón principal por la que no todo el mundo se muestra de acuerdo en la invocación de unos objetivos referidos al sistema como base para delinear y estimar la calidad es que pare muchos la calidad de la escolarización se halla crucialmente relacionada con el proceso de enseñanza/aprendizaje y lo que aprenden en realidad los estudiantes; sólo se relaciona secundariamente con objetivos generales tales como, por ejemplo, la realización de la igualdad de oportunidades o el ejercicio liberal de la elección por parte de los padres o del alumno. Sin embargo, el empleo de los objetivos más recientes de la política educacional como indicación de los criterios por los que valorar el logro de la calidad —es decir, fines aplicables a todo el sistema— exigiría que la estimación tuviese un resultado negativo en cuanto no se obtuviera la igualdad o fuese limitado el ejercicio de la elección, si éstos fuesen los objetivos propuestos. El enfoque diferirá marcadamente por eso si percepciones y estimaciones de la calidad de los sistemas escolares se hallan informadas por todos los fines educacionales o sólo por una cierta serie de objetivos a los que se considera de un modo directo pertinentes para el aprendizaje del alumno. En otras pabras se suscita la pregunta: “¿Calidad de qué?”.

c) ¿Calidad de qué?

Al precisar a qué objetivos debería otorgarse prioridad se plantea así el interrogante vital de qué aspectos del rendimiento deben entrar en la especificación general de la calidad. Con buena parte de este debate guardan relación las distinciones entre inversiones, procesos y resultados. Para muchas personas, la “calidad” se refiere predominantemente a los resultados. Aquí se halla implícita una combinación de sentido común aplicado y de metáforas tomadas de la



economía. El hecho de que un coche o una casa nuevos sean de calidad elevada no es determinado en definitiva por el propietario racional en términos de los materiales que fueron empleados en su fabricación o del tiempo que llevó ésta sino si funcionan satisfactoriamente. De modo semejante, así dicta el sentido común, la posibilidad de que unas escuelas y unos sistemas escolares tengan una calidad elevada depende indefinitiva de la norma de sus “productos”. Siguiendo con el ejemplo, esto supondría concentrarse en los logros de los estudiantes que salen de las escuelas más que en los recursos —financieros, físicos o humanos— invertidos en el proceso. Cabe considerar muy bien este modo de razonamiento como una reacción al período previo de rápida expansión cuantitativa en muchos países y como indicio de un cambio de énfasis de la cantidad a la calidad aunque, como se ha declarado anteriormente en este capítulo, la relación entre calidad y cantidad es interactiva y muchas propuestas actuales de reforma supondrían gastos nuevos y significativos. Conforme a esta visión, la concentración en los resultados se presenta como una corrección al énfasis anterior en las inversiones.

La prestación de una mayor atención a los resultados representa desde luego un fuerte argumento del sentido común. Pero la comparación con la adquisición de un coche o de una casa nuevos resulta simplista y engañosa, tanto en razón de la naturaleza problemática de las distinciones mismas entre inversiones/procesos/resultados como por el riesgo de no entender las relaciones reales entre éstos.

En primer lugar, y aun suponiendo que la terminología de inversión/producción pueda ser aplicada significativamente al campo educacional, sería erróneo afirmar que una más intensa concentración en los resultados tuviera como consecuencia otorgar a las inversiones y al proceso una importancia correspondientemente menor. Al contrario, una vez que las estimaciones de la calidad conduzcan a sugerencias sobre el modo de aplicar unas mejoras entonces se situarán en primer plano factores tales como las destrezas y los enfoques docentes, los planes

de estudio apropiados, las instalaciones y los textos adecuados y la organización misma de las escuelas. En otras palabras, es equívoco, si no erróneo, interpretar que la atención a los resultados educacionales supone la relativa descalificación de los determinantes que conducen a éstos. Desde luego se hallará condenado al fracaso un enfoque de mejora de la calidad que no se concentre de un modo general en los nexos entre estos diferentes factores.

Igualmente fundamental es el hecho de que, en cuanto que la reciente preocupación por los factores cualitativos procede de una acrecida conciencia de la naturaleza activa y ambivalente del proceso de enseñanza/aprendizaje y de la compleja química de las escuelas a menudo denominada “etos”, ha servido entonces realmente para minar la posibilidad de aplicar la terminología mecanicista de inversión/producción y modelos de escolarización. Dicho de otra manera, en la postulación de una mayor preocupación por la calidad se entremezclan dos líneas de pensamiento potencialmente contradictorias: por un lado, que el énfasis ha de desplazarse de las inversiones a las producciones; por otro, que la distinción inversión/producción constituye una distorsión que pasa por alto la compleja serie de procesos implicados en determinados resultados.

Estas advertencias sobre el olvido de los determinantes de los resultados, por obra de un acento excesivo en esos resultados por sí solos, no niegan la validez, ni desde luego la necesidad, de preocuparse por lo que las escuelas realmente hacen y por lo que los niños aprenden. Los propósitos definidores de las escuelas son, como siempre fueron, la enseñanza y el aprendizaje y sería casuística dudosa que se recurriera a la conciencia de las complejidades implicadas para afirmar que ya no importan tales fines. Tanto desde el punto de vista del profesor de la clase como del de las autoridades de educación, el cómo y lo que los niños aprendan corresponden al meollo del proceso de escolarización.

Teniendo esto en cuenta debe reconocerse además que el término “resultados” es suscepti-



ble de una amplia gama de significaciones. Al determinar diferentes enfoques posibles de la calidad en la escolarización hay que precisar dimensiones ulteriores *¿Debería otorgarse prioridad en las definiciones de "calidad" a aquellos resultados específicamente definidos como cognitivos (o más limitadamente trazados si se les calificase como "básicos" o tendrían que abarcar una comprensión más amplia de los propósitos de la educación para incluir un aprendizaje afectivo, social, estético y moral?* ... Aquí hay que subrayar que no debe darse por supuesto que la preocupación por la calidad abarque fundamentalmente los datos de los tests cognitivos. Tras un atento escrutinio se advierte desde luego que muchos de los que sostienen que los niveles han bajado y que claman por un retorno a lo básico son también quienes se indignan ante el supuesto deterioro de los valores morales, la inadecuada preparación cívica y la insuficiente atención a virtudes sociales tales como la limpieza, la puntualidad y la cortesía. En contra de la impresión creada por una amplia literatura que considera la "calidad" como sinónimo de "nivel de resultados cognitivos", aunque sólo sea implícitamente a través de la ausencia de otros tipos de indicadores, semejante identidad no puede ser admitida ni siquiera por quienes atribuyen más fe a los resultados de la medición del logro de los alumnos.

Subsiste el hecho de que prioridades y énfasis difieren de modo crucial en el grado en el que son tratados niveles de logro cognitivo entre alumnos y estudiantes como indicadores fundamentales de calidad.

Punto estrechamente relacionado es el de que las tradiciones y culturas de los países de la OCDE abarcan un amplio espectro de convicción respecto de la prioridad que debe otorgarse a la medición de resultados como condición previa para mejorarlos. Ello se corresponde con el contraste entre énfasis en el "control de calidad" por una parte y por otra en el establecimiento de las condiciones y del ambiente en que se cree que florece la calidad elevada, aunque los dos sean mutuamente excluyentes. A lo largo de este informe, ..., se abordan repeti-

das veces las cuestiones de estimación y evaluación. Baste con señalar en este contexto que no debe considerarse la estimación por sí sola como condición *suficiente* para elevar el nivel de los resultados, por valiosa que pueda ser empero su contribución.

Resultan oportunas unas palabras finales acerca de los resultados. En las escuelas, los niños no son receptáculos pasivos que estén allí simplemente para ser "llenados". Pasarán en la escolarización obligatoria hasta diez años de sus vidas y con toda probabilidad varios más en instituciones preprimarias y postobligatorias. No cabe ignorar la naturaleza de esta experiencia escolar ni su entorno. Algo evidentemente se habrá perdido si un niño llega a la adolescencia con brillantes resultados en los tests de rendimiento pero aburrido o inseguro. La escolarización es una preparación para la vida de adulto, pero no exclusivamente. Se ha tornado también en sí misma un periodo prolongado de la vida de cada persona. Una dependencia excesiva de las metáforas económicas de "resultados" y "productos" puede tener como efecto insospechado la reducción del valor de la escolarización como experiencia exaltadora de la vida en sí misma.

d) ¿Calidad para quién?

Existen diferencias considerables de concentración en lo que se refiere a la dimensión de los niveles de logro de los alumnos; para algunos en la cuestión de la calidad sólo importa el de logro deficiente; otros se interesan de modo predominante por los superdotados y los de logros elevados mientras que otros insisten en que la perspectiva debe abarcar a todos los alumnos de las escuelas. En realidad, ningún país niega formalmente que la responsabilidad de sus servicios de educación consiste en asegurar la mejor escolarización posible a todos los alumnos. Los ministros de Educación de la OCDE declararon cuando se reunieron en París en 1984:



“El objetivo de educar a cada niño hasta los límites de su capacidad sigue siendo fundamental dentro de la necesidad de construir el futuro de sociedades democráticas y cada vez más pluralistas sobre los muy diferentes talentos de los jóvenes ...”⁵

Pero también añadieron “con esfuerzos especiales para los desfavorecidos y los minusválidos”. Ese énfasis es importante. Porque gran parte de la atención prestada a la calidad y las críticas formuladas a los grados actuales de rendimiento escolar proceden de la percepción de que los niveles de logros de demasiados pequeños son inaceptablemente bajos ya que o bien reciben escasa educación o es una educación de un tipo erróneo o suceden ambas cosas a la vez. La prioridad fundamental consiste así en promover el volumen apropiado de aprendizaje y de escolarización que reciben.

El de logros bajos no es el único grupo al que se apunta. Algunos elitistas consideran el otro extremo de la escala escolar y se quejan de que los alumnos académicamente dotados se aneguen en la mediocridad. Para ellos, calidad significa otorgar el respeto debido a su grado sobresaliente. Otros, si bien no impulsados por motivaciones ideológicas, se revelan no menos ansiosos de nutrir las mentes bien dispuestas de los chicos de logros elevados. Quienes consideran que el papel más importante de la educación consiste en mantener la competitividad económica de su país, y quienes creen que a esta tarea debería proveerse mediante la producción de científicos y tecnólogos muy expertos, están interesados en el desarrollo de los niños bien dotados y con destrezas específicas en materias tales como las matemáticas.

Cuando el acento se reparte por el continuo de logros bajos y altos es en parte por influencia de la ideología; el grado de “sobresaliente” es un grito que integra a los tradicionalistas del mismo modo que la “igualdad” y la preocupación por los desfavorecidos son las banderas de progresistas e igualitarios. Sin embargo, resulta bastante consecuente que ambos se preocupen por los niveles de logros de ambos extremos del espectro del éxito escolar. De hecho, existe el peligro de que, en su busca de una con-

centración clara y de la identificación de prioridades, los elaboradores de la política educativa descuiden el amplio grupo central de alumnos con capacidades medias. El reto que se plantea a una política escolar estriba en cómo elevar las cotas de adquisición de todos los alumnos.

Dimensión relacionada pero diferente es la relativa al grado en el que la concentración corresponde al conjunto de la población escolar o a grupos o sectores especiales de tal población, cada uno de los cuales formula reivindicaciones especiales. La dimensión esbozada en los párrafos anteriores concierne a prioridades en términos de grupos de la población escolar definidos por capacidad y adquisición mediante el empleo de *normas estándar de logro*. Los grupos o sectores de intereses particulares de la población ponen cada vez más en tela de juicio la validez de estas normas. Para ellos la escolarización debería poseer la capacidad de adaptarse con objeto de satisfacer sus intereses en vez de tratar de englobar a estos estudiantes específicos dentro de las normas dominantes o convencionales. En la actualidad las reivindicaciones suscitadas de un modo más tajante son las que atañen a las chicas, las minorías culturales y los minusválidos. Desde una perspectiva de igualdad la distinción radica entre la aplicación de unas directrices universales que definen a los alumnos como de logros elevados, medios o bajos (con lo que entonces la atención se concentra en las desventajas de aquellos que repetidas veces se hallan entre quienes alcanzan menos éxito) y la aparición de *reivindicaciones especiales* y el reto que éstas plantean a las directrices universales. En vez de desventaja en comparación con el resto, esta última perspectiva es la de *derechos basados en una identidad especial*.

Es muy posible que se superpongan las deficiencias advertidas tras observar la evolución a través de estas dos perspectivas; los minusválidos pueden muy bien afirmar que tradicionalmente se han hallado en desventaja y que ésta se aliviará mediante una escolarización integrada, sean cuales fueren los demás argumentos en favor de tal paso;⁶ los niños pertenecientes a de-



terminadas minorías culturales aparecen en número desproporcionado entre los de logros bajos y quienes desertan de la escuela y cabe que se vea una solución a semejante estado de cosas en programas que reconozcan plenamente su herencia cultural;⁷ las chicas, sobre todo las de estratos socioeconómicos inferiores, han obtenido tradicionalmente malos resultados y puede atribuirse la culpa al hecho de que en las escuelas y en los currículos subsista un dominio masculino.⁸ Mas, a pesar de la superposición, estos dos enfoques no son por necesidad iguales y el argumento en favor de una consideración especial basada en la identidad se aplica tanto si existen datos demostrables de una desventaja educacional como si no los hay.

La distinción resulta de relevancia particular en el debate sobre la calidad. Aun cuando se estiman generalmente satisfactorias las cotas globales de adquisición educacional, ciertos sectores de la población discutirán los criterios empleados para la estimación a menos de que sean tomadas plenamente en cuenta sus necesidades y reivindicaciones. Por citar un solo ejemplo, quienes postulan la integración de los minusválidos en las escuelas pueden poner en tela de juicio que sea accesible a todos una escolarización de calidad elevada si no hay oportunidades amplias para que los minusválidos participen en las clases ordinarias tanto si esa integración determine cotas medias de adquisición superiores como si no es éste el caso. El extremo grado al que cabe llegar en el reconocimiento de reivindicaciones especiales y aquél en que pueden modificarse unas normas convencionales para acogerlas son cuestiones de profunda repercusión a la hora de definir las normas generales y de construir indicadores de calidad, temas del capítulo siguiente.

Las respuestas a la pregunta: "¿Calidad para quién?" pueden así comenzar a precisar una concepción radical de la igualdad de oportunidades que va más allá de la distribución de la adquisición hasta abarcar el espacio de participación y de control en los sistemas educacionales presentes. Como ha dicho un analista de la calidad en educación:⁹

"Para cada grupo de la sociedad, el acceso a la influencia y el control sobre la educación, su contenido y métodos es una dimensión de igualdad con otros grupos tan importante como cualquier medida cuantitativa de adquisición educacional. Si la participación equitativa en la educación por parte de diferentes grupos puede tener algún significado como medida de igualdad en asuntos educacionales, condición previa debe ser la de que los grupos posean también una participación igual a la hora de decidir en qué consistirá la educación."

Aunque "calidad" e "igualdad" no son conceptos idénticos —en abstracto la primera se refiere en definitiva a cotas y niveles mientras que la segunda se concentra fundamentalmente en la definición de beneficios y de poder—, en el nivel práctico resulta muy difícil singularizarlas. Y es así porque se hallan tan interrelacionadas incluso conceptualmente, porque se basan en valores e ideologías educacionales que penetran ambos conceptos y porque es muy difícil en la práctica descomponer cualquier política o decisión determinada en sus aspectos de "calidad" por un lado y en sus elementos de "igualdad" por otro. No hay una sola sino muchas relaciones entre ambas, dependiendo de los valores políticos adoptados y de los aspectos de la educación en cuestión. Ignoran esta complejidad los que afirman que hay un contraste claro entre excelencia e igualdad o quienes niegan la existencia de tensión alguna entre estos conceptos.

Conclusiones

Sería repetitivo terminar destacando la complejidad de la calidad en la educación básica. De hecho, este capítulo ha tratado de avanzar hacia una medida de aclaración, delineando algunos de los principales supuestos y dimensiones subyacentes. Este ejercicio tiene valor por sí mismo. Pero posee un doble propósito que se extiende más allá de la propia aclaración. En primer lugar, refuerza el punto de partido de este informe, que era el de reconocer la variedad de interpretaciones de la calidad en vez de formular una definición de la OCDE. Brindar



una definición habría sido tomar una postura partidista respecto de cada una de las diferentes dimensiones de la calidad que han sido identificadas.

En segundo lugar, el debate educacional y las posiciones de valor se han tornado más complejos y confusos, por no decir confundibles, en los últimos años, haciendo a contrastes simples tales como izquierda frente a derecha, progresista frente a tradicionalista, igualitario frente a elitista, cada vez más inadecuados para describir las líneas a lo largo de las cuales pueden trazarse acuerdos y desacuerdos. Los factores aquí subyacentes son numerosos, incluyendo la mayor politización de la escolarización y una más aguda competición, concomitante con las reducciones en el desarrollo de los gastos educacionales. No menos importante es el hecho de haber ensayado ya en alguna forma, evaluado y hallado deficientes muchas de las ideas para el cambio educacional esbozadas en los últimos tiempos. Con el escepticismo nacido de la experiencia que distingue a los ochenta de los sesenta, los grandes principios y una teoría educacional general han perdido buena parte de su atractivo y se vuelve cada vez más difícil discernir algunas ideas claves acerca de la política y de la práctica que tengan un amplio apoyo.

El interés actual por la calidad no es simplemente una reacción a los sesenta y a la prominencia que entonces alcanzó el objetivo de la equidad. Las relaciones entre calidad e igualdad se hallan harto entrelazadas y son demasiado sutiles para permitir un tosco contraste. La naturaleza misma del debate educacional se ha modificado también durante este tiempo. Dificultad inherente a la captación del concepto de calidad es precisamente que el escepticismo informado, antes aludido, ha descartado la posibilidad de formular un número reducido de grandes principios que pudieran ser considerados como la base de una "nueva teoría de la calidad". Pero hay aquí un peligro posible, muchos políticos y representantes de los medios de

comunicación exigen los mensajes y los vaticinios claros que permiten una gran teoría. Frente a esta demanda, las advertencias y prevenciones de directores y profesores pueden parecer evidentemente cautas y evasivas. Estos últimos corren entonces el riesgo de quedar marginados mientras otros se adelantan con sus propias respuestas a los retos más destacados. Puede que algunas de éstas tengan impacto. Otras tropezarán en los mismos obstáculos que habían denunciado los especialistas en educación. Cabe así que se ponga en marcha un ciclo de disensión y de desilusión en el momento mismo en que se requiere un nuevo consenso. La reestimación general de propósitos y misiones, tal como se propuso en la conclusión del capítulo precedente, no tendrá éxito si es acometida en una atmósfera de suspicacia y de intolerancia.

Notas de la lectura

¹ Australian Government Publishing Service (1985), *Quality of Education in Australian: Report of the Review Committee* (President.: Peter Karmel), Canberra, pág. 3.

² Lundgren, U. (1987), *New Challenges for Teachers and their Education*, Informe de documentación de la Conferencia permanente de ministros europeos de Educación, Consejo de Europa, Estrasburgo.

³ National Commission on Excellence in Education (1983), *A Nation at Risk: The Imperative for Education Reform*, U. S. Department of Education, Washington D. C.

⁴ *Department of Education and Science*, Londres, y *Welsh Office* (1985), *Better Schools: A Summary*, HMSO, Londres.

⁵ OCDE (1985), "*OECD Ministers Discuss Education in Modern Society*", París (documento para distribución general), pág. 45.

⁶ Véanse OCDE/CERI (1981), *The Education of the Handicapped-Integration in the School*, París; y OCDE/CERI (1985), *Integration of the Handicapped in Secondary Schools*, París.

⁷ Véanse OCDE/CERI (1987), *Immigrants' Children at school*, París; y OCDE/CERI (1987), *Multicultural Education*, París.

⁸ Véase OCDE (1986), *Girls and Women in Education*, París.

⁹ Eide, K. (1978), "*Some Key Problems of Equality in Education*", trabajo preparado para el seminario de IIEP sobre "Desigualdades en el desarrollo educacional", 27-30 de noviembre.



TEMA 3. La evaluación integrada a los procesos de enseñanza aprendizaje

LECTURA:

CÓMO SABEMOS LO QUE HACEN Y PIENSAN LOS NIÑOS*

PRESENTACIÓN

En este artículo se analizan aspectos fundamentales para desarrollar una investigación. Uno de ellos consiste en relacionar la teoría y los datos en la ciencia en general.

El papel de las teorías se plantea con especial agudeza en una disciplina como la psicología que al estar todavía en sus comienzos, no dispone de teorías suficientemente comprensivas y a veces los datos se acumulan sin que se entienda su significado por falta de prospectiva teórica.

Esta hipótesis se analiza a partir de reflexionar ¿qué se entiende por hechos y teorías? Y ¿en dónde se explica la relación de éstos, a través de entender que el trabajo científico comienza con la observación y mediante ella, se pueden descubrir hechos nuevos que una vez conocidos pasan a convertirse en algo indiscutible que es aceptado por todos? Una vez descubiertos los hechos, se analizan y se clasifican para dar lugar a generaciones y teorías que luego vuelven a comprobarse en la práctica.

En un segundo nivel del desarrollo de esta hipótesis se hace referencia a la validez científica de la psicología basándose fundamentalmente en el desarrollo histórico de la psicología y la influencia que ésta ha tenido en la observación del niño a través de la introspección pasando por los tests, el método clínico y sus diferentes manifestaciones.

El segundo aspecto que se presenta en este

artículo consiste en explicar cómo se investiga o cómo se lleva a cabo el informe de una investigación utilizando el método clínico, los pasos que se llevarán a cabo en ésta como la selección del tema, la determinación de un problema, el análisis de la bibliografía, los objetivos, las hipótesis el método y el análisis de los datos.

Todos estos aspectos son fundamentales para el desarrollo de una investigación.

Por otro lado este artículo puede ser analizado por separado de la propia estructura del libro o bien relacionarlo con el artículo "Los métodos de la investigación" de Susan S. Stodolsky y con ello el maestro tendrá presentes dos visiones sobre el desarrollo de una investigación.

CÓMO SABEMOS LO QUE HACEN Y PIENSAN LOS NIÑOS

Hemos venido estudiando hasta ahora el desarrollo de diversos aspectos de la conducta y de las ideas que los niños forman a lo largo del tiempo. Pero, llegados a este punto, puede ser conveniente que hagamos un breve alto en nuestro camino para hacer algunas consideraciones acerca de cómo hemos llegado a conocer las cosas que sabemos actualmente sobre el desarrollo. La ciencia no es un conjunto de conocimientos acumulados, sino un proceso de creación de conocimientos nuevos, en el que las viejas ideas van siendo sustituidas por otras y organizadas y reorganizadas una y otra vez. Y de la misma manera el proceso de aprender es reinventar lo que otros ya saben. Por eso vamos a retomar algunas de las cosas que hemos ido viendo pero desde la perspectiva de cómo podemos descubrir la formación de la mente humana y cuáles son los métodos que se siguen para investigarla.

Los grandes progresos que ha realizado la psicología del desarrollo se deben en buena parte a los avances en los métodos de investigación, y también a haber adoptado perspecti-

* Juan Delval. "Cómo sabemos lo que hacen y piensan los niños", en: *El desarrollo humano*. México, Siglo XXI, 1994, pp. 499-528.



vas teóricas adecuadas. Comenzaremos discutiendo la relación de las teorías y los datos en la ciencia en general. El papel de las teorías se plantea con especial agudeza en una disciplina como la psicología que, al estar todavía en sus comienzos, no dispone de teorías suficientemente comprensivas y, a veces, los datos se acumulan sin que se entienda su significado por la falta de una perspectiva teórica. Luego pasaremos a ocuparnos de cuestiones más concretas y prácticas acerca de cómo se investiga o cómo se lleva a cabo el informe de una investigación.

Hechos y teorías

Las creencias populares más extendidas tienden a sostener que los descubrimientos científicos se realizan registrando cuidadosamente los fenómenos que tienen lugar a nuestro alrededor, unas veces reparando por primera vez en algo que se produce espontáneamente y que había pasado desapercibido hasta ese momento, y otras provocando mediante experimentos situaciones que nos pueden informar sobre el desarrollo de un fenómeno. Por ello se supone que el trabajo científico comienza con la observación y que mediante ella se pueden descubrir hechos nuevos que una vez conocidos pasan a convertirse en algo indiscutible que es aceptado por todos. Una vez descubiertos, los hechos, se analizan y se clasifican para dar lugar a generalizaciones y teorías que luego vuelven a comprobarse en la práctica.

Estas ideas, sin embargo, no se corresponden con lo que de hecho sucede en la investigación científica, y pasan por alto algo sobre lo que los filósofos de la ciencia han llamado la atención insistentemente desde hace algunos años: la dependencia entre los hechos y las teorías. La creencia popular tiende a suponer que los hechos, cuando están bien establecidos, son algo incontrovertible, mientras que las teorías son mucho más provisionales y dudosas, y están sujetas a revisión. Sin embargo, la historia de la ciencia muestra que muchos científicos tenían una fe ciega en sus ideas, incluso antes de

haberlas podido someter a comprobación y que se han repetido experimentos, aparentemente impecables, porque no estaban de acuerdo con una teoría, hasta que se ha comprobado que había algún error en el modo como se habían llevado a cabo. Cuando algunos resultados experimentales parecían contradecir la teoría de la relatividad de Einstein, éste ni siquiera se molestó en responder porque estaba convencido de la exactitud de su teoría y sólo más tarde señaló donde estaba la fuente probable del error en los experimentos, comprobándose que tenía razón (De Santillana, 1965).

Lo que los científicos han puesto de manifiesto es que para observar un fenómeno es necesario situarse siempre en una perspectiva teórica y disponer de una conjetura sobre lo que resulta importante observar. Por ejemplo, podríamos detenernos a mirar las formas de las hojas de los árboles, el número de las ramas o los movimientos de brazos y piernas que realiza un niño que está en la cuna y todo ello puede ser muy relevante o muy poco relevante, según que dispongamos de algunas hipótesis o conjeturas acerca del significado de esos datos. Como mostró Hanson (1958), toda observación depende de un punto de vista teórico y lo puso de manifiesto sosteniendo que muchas de las actividades que realizamos, incluso ver, están "cargadas de teoría" (*theory-laden*). Él mismo cita un sugestivo párrafo de un filósofo de la ciencia francés que escribía a principios del siglo xx, Pierre Duhem (1861-1916), en el que muestra esta relación entre los hechos y la teoría:

Entramos en un laboratorio, acerquémonos a la mesa poblada por una multitud de aparatos, una pila eléctrica, alambre de cobre recubierto de seda, pequeñas vasijas de mercurio, bobinas y un espejo montado en una barra de hierro; el experimentador está insertando en pequeñas aberturas los extremos metálicos de unos alfileres con cabeza de ébano; la barra de hierro oscila, y el espejo adosado a ella lanza un banda luminosa sobre una escala de celuloide; el movimiento hacia atrás y adelante de esta señal permite al físico observar mínimas oscilaciones de la barra de hierro. Pero preguntémosle qué es lo que está haciendo. ¿Responderá "estoy estudiando las os-



cilaciones de una barra de hierro que soporta un espejo”? No, dirá que está midiendo la resistencia eléctrica de las bobinas. Si nos quedamos sorprendidos y le preguntamos qué significan sus palabras, qué relación tienen con los fenómenos que estaba observando y que nosotros contemplábamos al mismo tiempo que él, nos responderá que nuestra pregunta requiere una larga explicación y que deberíamos seguir un curso de electricidad [Duhem, 1914].

Como había señalado Novalis, un célebre poeta alemán de finales del siglo XVIII, en una frase que nos recuerda Karl Popper (1959) al comienzo de su influyente libro sobre la investigación científica: “las teorías son redes: sólo quien lance cogerá”.

Cuando analizamos las cosas desde esta perspectiva nos damos cuenta de que la noción de hecho como algo indiscutible se diluye, y en el mismo terreno de la percepción visual podemos encontrar que nuestros conocimientos, nuestros presupuestos o el contexto en el que aparece el objeto, están determinando decisivamente lo que percibimos. En la figura 1, tomada de Hanson (1958), se observa una figura ambigua (*a*) que cuando se sitúa en dos contextos distintos (*b* o *c*) se interpreta de diferentes maneras: puede parecer una especie de ave o un antílope, según las figuras que la rodean. Igualmente, las declaraciones de testigos que han presenciado

un mismo acontecimiento, algo que podíamos considerar un hecho, pueden parecer tan distintas que nos inclinarían a pensar que se encontraban en lugares distintos, si no supiéramos que estaban en el mismo lugar en el mismo instante. Sus concepciones previas determinan lo que creyeron ver y les llevan a descripciones que no concuerdan entre sí.

La importancia de disponer de una teoría y de estar buscando algo se ha puesto de manifiesto numerosas veces a lo largo de la historia de la ciencia. Se señala a veces que los descubrimientos científicos son fruto de la casualidad, pero resulta que sólo descubren los que están buscando. Un fenómeno fortuito llevó a Alexander Fleming al descubrimiento de la penicilina. En 1928 Fleming estaba estudiando ciertas bacterias (estafilococos) y un día encontró que una de sus preparaciones estaba contaminada y se había estropeado. Posiblemente otro individuo hubiera tirado la preparación y empezado de nuevo, pero Fleming, que estaba interesado en la multiplicación de las bacterias, empezó a investigar cómo había sucedido esto y cuál fue la causa que estropeará su preparación, descubriendo que un hongo microscópico (*penicillium*) segregaba una sustancia que destruía los microbios. Probablemente otros podían

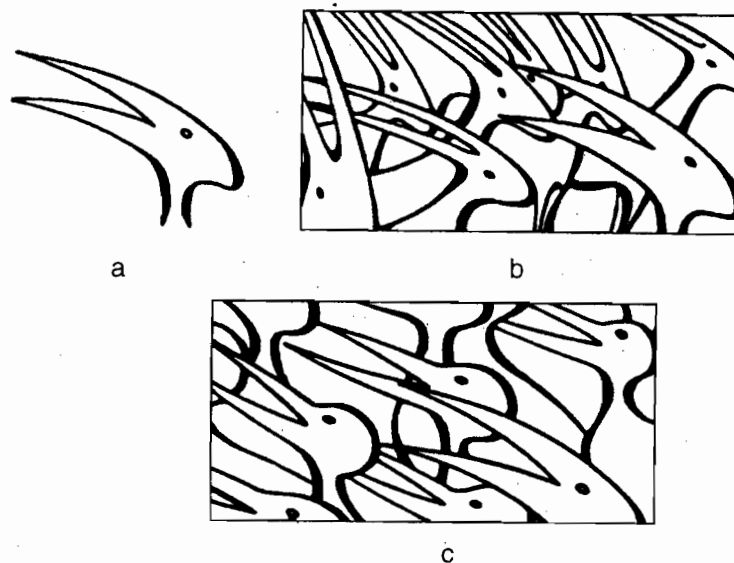


FIGURA 1. *a* y *b*. La interpretación de un objeto depende del contexto. La figura *a*, que tiene un carácter ambiguo, puede ser vista como una gacela en el contexto *b* o como un ave en el contexto *c* (tomada de Hanson, 1958).



haber observado fenómenos parecidos pero ninguno le había prestado atención porque no se había dado cuenta de la importancia teórica y práctica que podía tener estudiar este fenómeno, que culminó con el descubrimiento del primer antibiótico (Taton, 1967). La historia de la ciencia está llena de casos semejantes.

Para referirnos a temas más relacionadas con el objeto de este libro, podemos pensar en las observaciones llevadas a cabo por Piaget acerca de las respuestas de los niños cuando se cambia la forma de una bola de plastilina. Es muy probable que mucha gente antes que él hubiera observado que cuando se convierte una bola en salchicha los niños de menos de siete años dicen que ya no hay la misma cantidad de sustancia, pero, sin embargo, ese hecho había pasado desapercibido. Por el contrario, Piaget, que creía que el niño tenía que construir invariantes para entender las transformaciones que se producen en el mundo, se dio cuenta de que allí había un problema importante y dio a esa observación esporádica un sentido teórico sin el cual hubiera seguido siendo irrelevante. Igualmente, el estudio de la situación extraña, no hubiera tenido sentido si la teoría etológica no hubiera predicho que breves separaciones del niño, sobre todo en una situación poco familiar, pueden dar lugar a intensas conductas de apego. El progreso científico se realiza mediante el descubrimiento de teorías que permiten dar cuenta de un conjunto de regularidades. Las teorías permiten no sólo explicar lo que sucede sino también hacer predicciones de lo que va a suceder. En la medida en que esas predicciones se cumplan, la teoría se refuerza mientras que si las predicciones no tienen lugar es necesario examinar por qué sucede así, y tal vez reformular la teoría. Uno de los grandes problemas de la psicología es que, aunque se han acumulado una gran cantidad de hechos, no existen teorías abarcadoras que permitan dar una explicación de ese conjunto de hechos. Generalmente hay una estrecha interacción entre hechos y teorías de tal manera que cada teoría selecciona los hechos que considera importantes. Aunque pueda parecer paradójico, puede decirse que es mejor

disponer de una teoría falsa, que de muchos datos sin teoría. La teoría falsa podría llevar a predicciones incorrectas y dirigirá la búsqueda de hechos relevantes para comprobarla, mientras que de un conjunto de datos no surgirá por sí sola una teoría que, en definitiva, es lo único que nos permitirá interpretar esos datos.

La introspección

En los orígenes de la psicología experimental, hacia mediados del siglo XIX, el método de investigación fundamental era la introspección, que resultaba ser también el método que habían utilizado durante siglos los filósofos para tratar de conocer el espíritu humano. La introspección consiste en examinar cómo realiza uno mismo las operaciones mentales. Cuando pensamos en algo, cuando tratamos de resolver un problema, cuando comparamos el tamaño de dos objetos, podemos intentar también descubrir cómo lo hacemos, cuáles son las operaciones mentales que estamos realizando. Analizar nuestros procesos es realizar una introspección sobre nuestro propio funcionamiento psicológico.

A finales del siglo pasado los psicólogos usaban como método de investigación la **introspección provocada** y había individuos que se dedicaban a participar en experiencias y a contar qué es lo que hacían cuando se les planteaba algo. En realidad, lo que describían era lo que creían que hacían más que lo que hacían, y sus ideas estaban muy sesgadas por sus propias convicciones. Con el tiempo los psicólogos se dieron cuenta de que el pensamiento es en su mayor parte una actividad inconsciente y que no se puede aprender directamente, sino que es necesario utilizar procedimientos indirectos y reconstrucciones teóricas. Esto llevó a principios de nuestro siglo a una profunda reacción contra los métodos anteriores y algunos psicólogos, que se denominaron "conductistas", sugirieron que lo que los psicólogos tenían que estudiar era la conducta y no la conciencia, es decir, lo que se hace, lo que se ve y lo que cualquiera puede percibir, como veíamos en el capítulo 3. La psicología conductista eliminó



buna parte de los problemas del funcionamiento psicológico humano del campo de estudio de la psicología, al tiempo que permitió desarrollar y perfeccionar métodos de investigación y llevar a cabo avances en el terreno de la psicología animal.

En los años cincuenta, los psicólogos se dieron cuenta de que habían sido demasiado drásticos y que había que volver a recuperar para la psicología esos aspectos que habían sido dejados de lado, pero que parecían muy importantes, como el pensamiento, las imágenes o la memoria. La construcción de los primeros ordenadores, máquinas que eran capaces de realizar operaciones complejas, planteó problemas teóricos importantes a los psicólogos y éstos se dieron cuenta de que si los ordenadores tenían un funcionamiento complejo los seres humanos debían tenerlo más. La psicología enfocó sus investigaciones considerando que además de la conducta hay que estudiar al organismo que la produce y como está constituido. El organismo puede ser considerado como un procesador de información, es decir, un dispositivo que recibe información, la elabora de acuerdo con informaciones anteriores y con sus procedimientos de análisis, y produce una respuesta, pero la psicología no puede limitarse a estudiar las respuestas sino que tiene que estudiar también los mecanismos mediante los cuales esa respuesta se produce. El auge y la caída del conductismo constituyen uno de los fenómenos más fascinantes de la historia de las ciencias humanas, que muestra la imposibilidad de construir una ciencia psicológica sin hacer suposiciones teóricas acerca de como funciona la mente humana.

La observación de los niños

Naturalmente los niños no podían estudiarse mediante la introspección, sobre todo los niños muy pequeños, y por eso el estudio del niño desde sus comienzos estuvo un poco al margen de esos problemas y se basó fundamentalmente en observaciones. Fue a finales del siglo XVIII cuando por primera vez se empezaron a publicar trabajos sobre el desarrollo del niño basa-

dos en observaciones e inferencias sobre lo que hacían. A lo largo del siglo XIX aparecieron algunos trabajos más y fue la influencia de la teoría de la evolución de las especies, formulada por Darwin en 1859, la que contribuyó a dar impulso a los estudios sobre el desarrollo de los niños. Se había entrado en una etapa profundamente evolucionista en la cual se intentaba estudiar la evolución de las especies, la evolución del hombre a lo largo de la historia y por ello también la evolución del individuo.

La mayor parte de los trabajos que se realizaron en esos años eran biografías de niños, de un solo caso, generalmente pariente del autor del estudio. Lo que sucede es que la observación por si misma sólo nos proporciona una información limitada. Esos primeros trabajos permitieron recoger una gran cantidad de materiales útiles pero tenían serias limitaciones y no podían penetrar en muchos aspectos del comportamiento infantil. Durante un cierto periodo, los psicólogos del desarrollo acumularon gran cantidad de información sobre lo que los niños hacían, pero mucha de esa información era bastante irrelevante porque no se podía averiguar por qué hacían esas cosas y además muchos aspectos de la conducta que pueden ser muy importantes pasaban desapercibidos. Esto se debía también en buena medida a la falta de teorías sobre las causas del desarrollo y sobre como se produce.

La observación resulta útil en los comienzos de una investigación, pero hay que insistir en que no existe observación sin que se parta previamente de algunas hipótesis, porque esas hipótesis son las que van a llevarnos a que nos fijemos en un fenómeno. La observación esporádica de respuestas del niño puede llevarnos a que nos interese por un determinado problema y Piaget recomienda que se comience por ese tipo de observaciones, e incluso por las propias preguntas que los niños formulan. Frecuentemente las preguntas que el niño hace a los adultos, y que a éstos les pueden parecer absurdas, como muchos de los "por qué" que plantean, muestran, sin embargo, la orientación de su pensamiento y nos ponen sobre la pista de fenómenos interesantes.



Pero no podemos quedarnos confinados en la observación, ya que ésta se enfrenta con diversas limitaciones. En primer lugar, resulta extremadamente trabajosa. Puede emplearse cuando estudiamos a niños muy pequeños, que tienen un repertorio de conductas reducido y que están continuamente en contacto con adultos, y eso es lo que explica que la observación se haya empleado abundantemente para el estudio de los bebés. Sin embargo, a medida que el niño crece, sus conductas son cada vez más variadas, se realizan en un contexto más amplio, el niño no está en contacto constante con los mismos adultos, todo lo cual hace muy difícil que la observación pueda realizarse de un modo continuo. Pero además un problema que nos esté interesando puede no manifestarse espontáneamente en la conducta o en las preguntas del niño durante mucho tiempo y podemos entonces pasar largos periodos observando a un niño sin que aparezca ese fenómeno que buscamos. Como dice Piaget (1926b) "es un método laborioso y parece no poder garantizar la calidad de los resultados más que en detrimento de su cantidad (es imposible, en efecto, observar en las mismas condiciones a un gran número de sujetos)".

Pero además de su dificultad y laboriosidad presenta otras dos dificultades. Una de ellas es que el niño puede no expresar sus preocupaciones debido a su egocentrismo intelectual ya que pensará que las personas que están a su alrededor comparten el mismo punto de vista que él y entonces no necesita dar explicaciones o hacer preguntas. Esto hace que buena parte de su pensamiento permanezca implícito y oculto de tal manera que nos resulta muy difícil acceder a él mediante una simple observación. A esto se añade otro inconveniente y es que mediante la observación resulta difícil discernir el juego de la creencia, es decir, lo que el niño dice seriamente y creyendo realmente en ello, o lo que hace o dice en una situación de juego, a lo que atribuye un valor diferente. Mediante nuestras preguntas podríamos tratar de distinguirlos, pero mediante la simple observación resultará difícil.

Por esto la observación se ha realizado frecuentemente combinada con alguna forma de

intervención por parte del adulto, pero esto nos aproxima ya al método clínico.

Los tests

Otro posible método de investigación para estudiar el pensamiento de los niños lo constituyen las pruebas estandarizadas, como son los tests. En este caso se trata de preguntas idénticas para todos los sujetos y que se plantean siempre en las mismas condiciones, pero generalmente nos conformamos con la respuesta del sujeto, que luego categorizamos como verdadera o falsa, correcta o no correcta, y de ese modo situamos al sujeto en relación con otros sujetos de su edad como adelantado o retrasado o en nivel normal. Al tratarse de preguntas que se realizan siempre en condiciones idénticas para todos los sujetos, un problema es que algún niño puede no entender correctamente la pregunta o que le estemos obligando a responder a algo que él no se ha planteado. Y por otra parte tiene el inconveniente de que, con este método, nunca sabremos cuál es el camino que ha llevado al sujeto a dar su respuesta. Un camino erróneo, un razonamiento incorrecto, puede llevar a dar una respuesta justa, que nosotros tomaremos como tal, y que será justa en el sentido en que se adecua a lo que el adulto considera correcto, pero la vía por la que el niño ha llegado a dar esa respuesta puede ser simplemente el azar o una concepción errónea.

Las pruebas estandarizadas son de gran utilidad cuando tenemos que comparar sujetos, pero supone que conocemos perfectamente bien cuáles son los tipos de respuestas del sujeto y que hemos realizado previamente amplios estudios que nos han permitido categorizarlas de una determinada manera. Aun así, siempre se corre ese riesgo de que el sujeto llegue a respuestas correctas por caminos erróneos.

El método clínico

Piaget inició en los años veinte una serie de investigaciones sobre el pensamiento infantil que



cambiaron completamente nuestra perspectiva del desarrollo del niño y permitieron descubrir muchos aspectos hasta entonces desconocidos. Por esa época se habían popularizado los tests de inteligencia, pruebas que permiten situar el nivel de desarrollo de un niño con respecto a otros. Piaget, que al terminar sus estudios de biología había ido a París y trataba de formarse en la psicología, recibió el encargo de aplicar unos tests ingleses a los niños de París para ver si se encontraban en el mismo nivel. Observó que los chicos fallaban sistemáticamente en los mismos problemas y parecían encontrar siempre los mismos obstáculos. Entonces trató de averiguar no el número de niños que resolvían determinados problemas, y a qué edades, sino por qué no los resolvían.

¿Cómo se podía estudiar eso? La forma más directa que se le ocurrió fue preguntar a los niños sobre las dificultades y plantearles problemas en torno a la pregunta, todo ello en una conversación abierta en la que trataba de seguir el curso de su pensamiento. A medida que el niño va explicando sus creencias o su manera de resolver el problema, y lo va justificando, el investigador realiza hipótesis sobre lo que el niño dice que le llevan a formular otras preguntas nuevas, a plantearle contradicciones con sus propias creencias, para ver cómo las resuelve, etc. Este método al que se le denominó *clínico*, y más tarde *crítico*, puede utilizarse de manera simplemente verbal, en conversaciones con el niño o planteándole un problema con un material concreto, como en muchos de los ejemplos que hemos visto al tratar de las operaciones.

El origen de estos estudios puede considerarse casi como un azar, como el producto de un accidente, aunque tiene una relación profunda con el resto de los estudios realizados por Piaget. Como él mismo nos cuenta en su *Autobiografía* (1966), tras haber seguido los cursos de Bleuler en Zúrich, llegó en 1919 a París donde permaneció dos años estudiando. Allí entró en contacto con el doctor Simon, que junto con Binet había sido el creador de los primeros tests de inteligencia de amplia utilización, y éste le propuso que realizara un tra-

bajo de estandarización de los tests de razonamiento de Burt sobre los niños de París. Piaget nos describe así su descubrimiento:

Ahora bien, desde mis primeros interrogatorios, observe que aunque los tests de Burt tuvieran méritos indudables en cuanto al diagnóstico, ya que estaban fundados sobre el número de éxitos y fracasos, era mucho más interesante intentar descubrir las razones de los fracasos. De este modo inicio con mis sujetos conversaciones del tipo de los interrogatorios clínicos, con el fin de descubrir algo sobre los procesos de razonamiento que se encontraban detrás de sus respuestas correctas, y con un interés particular por los que escondían las respuestas falsas.

Descubrí con estupefacción que los razonamientos más simples que implicaban la inclusión de una parte en el todo o el encadenamiento de relaciones, o también la "implicación" de clases [encontrar la parte común de dos entidades] presentaban para los niños normales hasta los 11 años dificultades insospechadas para el adulto [Piaget, 1966].

De este modo Piaget inició un método basado en conversaciones abiertas con los niños, tratando de seguir el curso de su pensamiento. No se pretendía simplemente contar el número de sujetos que respondían de forma correcta sino indagar las justificaciones de sus respuestas que daban los propios niños. Éste fue el comienzo del método clínico que utilizó en su libro de 1923 *El lenguaje y el pensamiento en el niño* y en el de 1924 *El juicio y el razonamiento en el niño*. Pero la utilización más sistemática se realizó a partir de su libro de 1926 sobre *La representación del mundo en el niño*, en cuya "Introducción", titulada "Los problemas y los métodos". (Piaget, 1926b), discute detenidamente el método de investigación que ha utilizado para el estudio de las concepciones infantiles sobre el mundo. Este escrito constituye la exposición más completa del método clínico que ha utilizado continuamente en sus investigaciones, aunque posteriormente ha ido introduciendo en él diversas variaciones según sus objetivos. En ese trabajo, compara el método que propone con la observación y los tests y luego describe los tipos de respuestas de los niños en la entrevista clínica y la manera de distinguirlos. También realizó una serie de observa-



CUADRO 1. *Los tipos de respuestas en la entrevista clínica*

Tipo	Características	Valor
Espontáneas	Las que el niño posee espontáneamente sin intervención del entrevistador o los adultos.	Las que más interesa conocer.
Desencadenadas	Surgidas en la entrevista ante las preguntas del experimentador, pero elaboradas por el sujeto y relacionadas con el resto de su pensamiento.	Igualmente interesantes, aunque el problema se le plantee al sujeto por primera vez.
Sugeridas	Producto de la entrevista, e influidas por la intervención del experimentador.	Poco interesantes; deben tratar de evitarse
Fabuladas	Historias creadas por el niño, a lo largo de la entrevista, con poca relación con el tema y de carácter personal.	De valor desigual y no muy grande para el estudio del problema.
No importaquistas	Cualquier cosa que dice el niño para librarse del experimentador.	Carentes de interés.

ciones de gran interés sobre cómo debe utilizarse el método y sobre los errores más frecuentes en los que se puede incurrir. Vamos a resumir lo más esencial de sus ideas. (Sobre el método clínico véanse también: Castorina, 1989; Domahidy-Dami y Banks-Leite, 1983; Vinh-Bang, 1966.).

Los tipos de respuestas

Piaget señala que en la entrevista clínica pueden encontrarse cinco tipos de respuestas diferenciadas, que además es importante distinguir pues tienen un valor desigual para conocer el pensamiento del niño. Estos cinco tipos de respuestas son las **respuestas espontáneas** (que están basadas en lo que Piaget llama las "creencias espontáneas", que son aquéllas que el niño posee espontáneamente sin intervención del experimentador o de los adultos. Las respuestas desencadenadas son las que se generan en el interrogatorio pero son producto de una elaboración por parte del sujeto y están de acuerdo con el resto de su pensamiento. Las **respuestas sugeridas** son, en cambio, un producto del interrogatorio, de la manera de preguntar, y por ello sólo guardan alguna relación con el resto de su pensamiento. Las **respuestas fabuladas** (también llamadas fabulación) consisten en his-

torias creadas por el niño a lo largo de la entrevista. Y finalmente están las **respuestas "no importaquistas"** en las cuales el sujeto contesta cualquier cosa, posiblemente para librarse del experimentador. En el cuadro 1 hemos resumido sus características.

No siempre resulta fácil diferenciar estos cinco tipos de respuestas, que tienen un valor muy desigual desde el punto de vista de los objetivos que persigue el psicólogo, pero es importante tratar de hacerlo para poder eliminar lo que no resulta interesante.

La distinción entre las respuestas espontáneas y las desencadenadas resulta extremadamente difícil y sólo podría apoyarse en la observación. Si el niño produce esas respuestas, o realiza preguntas de ese tipo de forma espontánea, entonces podemos pensar que se trata de una creencia bien arraigada. De todas formas no parece que esta distinción sea esencial, y tanto valor tienen una como otras, con la única diferencia de que las espontáneas forman parte del repertorio habitual de creencias del niño de una determinada edad mientras que las otras constituyen una solución a un problema que le planteamos, y que podría no haberle surgido anteriormente. Pero ambas ponen igualmente de manifiesto la aplicación que hace de los instrumentos intelectuales de que dispone.

La diferenciación entre creencias sugeridas y



no importaquismo es, según Piaget, relativamente sencilla. La creencia sugerida es esencialmente momentánea y mediante una contra-sugerencia puede desaparecer. Piaget dice que la creencia sugerida constituye un parásito en el pensamiento del sujeto, y éste tiende por sí mismo a desembarazarse de ese cuerpo extraño. Pero en algunos sujetos la cosa resulta más difícil porque el niño es particularmente sugestionable, cosa más frecuente en los niños pequeños. Lo propio de las creencias sugeridas es que no tienen conexiones con el resto de las creencias del propio niño, o de otros niños de la misma edad y del mismo medio. Por ello se puede profundizar en la respuesta sospechosa para ver si tiene o no raíces sólidas o variar el enunciado de las preguntas.

El **no importaquismo** es todavía más inestable y puede detectarse mediante el análisis de la conducta general del niño, y su interés en el interrogatorio. Al nacer de la falta de interés y de atención del niño puede cambiar de un momento a otro y desaparecer rápidamente.

La **fabulación**, en cambio, es mucho más coherente y mucho más persistente, de tal manera que el niño puede seguir inventando una historia. Tiene relación con la tendencia de los niños pequeños a utilizar la fantasía, sin distinguirla claramente de la realidad. Hay que señalar, sin embargo, que las respuestas de fabulación no son frecuentes porque generalmente los niños distinguen bien, e identifican con claridad, la situación en que les ponemos cuando les estamos haciendo una entrevista en el mismo centro escolar, sobre todo a partir de los siete años. Se produciría mucho más fácilmente en una situación de juego simbólico, en la propia casa del niño, en la cual éste puede tener la tendencia de inventar historias. Generalmente el niño en la situación de interrogatorio entiende bien que estamos tratando de averiguar lo que piensa y suele esforzarse en contestar de acuerdo con lo que piensa.

Pero una característica de la fabulación es que resulta propia de un solo sujeto y por tanto puede identificarse con cierta facilidad comparando con las respuestas de otro sujeto. Por

ello, Piaget sugiere como criterio examinar las respuestas de otros niños y ver si la respuesta sospechosa se presenta con mucha generalidad o por el contrario es muy escasa. En este último caso podrá pensarse que se trata de una fabulación.

Podrá, sin embargo, suceder que aunque varios sujetos den unas respuestas semejantes se deba a que, al no disponer de una respuesta adecuada y coherente, el niño inventa una historia y lo hace con los instrumentos de que dispone. Por eso creemos que incluso en la fabulación se pueden encontrar los rasgos del pensamiento del niño. Piaget señala también que, en caso de que se trate de una fabulación, la respuesta desaparecerá bruscamente sin que se den situaciones intermedias, como suele suceder por lo general. La pervivencia de las explicaciones — y su desaparición lenta, de tal manera que pueden existir a herencias incluso en estadios posteriores— es uno de los criterios que Piaget utiliza para distinguir la fabulación de lo que no es.

Errores más frecuentes en la entrevista

La práctica de la entrevista clínica constituye una tarea bastante complicada, sobre todo cuando se es principiante, por lo que pueden cometerse fácilmente muchos errores que es importante tratar de evitar.

La situación de entrevista, sobre todo cuando no se es un experto, puede crear tensiones en el experimentador cuando éste se siente poco seguro delante del niño, por lo que puede tender a llenar los silencios con observaciones o preguntas no deseables. Muchos de los errores que se producen en la entrevista son producto de la ansiedad del experimentador en la situación.

Frente a ello conviene señalar que los niños, en general, suelen sentirse bastante tranquilos dentro de la entrevista y que se ven poco afectados por la situación, incluso cuando se están grabando sus respuestas en un magnetofón, o incluso en video. Generalmente, suelen estar más tranquilos que el propio experimentador, cuando éste no tiene experiencia.



Lo que más importa en la entrevista es tener unos objetivos y una idea clara de lo que se está buscando, es decir, hipótesis que guíen nuestro trabajo. El que no busca nada, no encuentra nada. El conocimiento del nivel de desarrollo del niño, que puede inferirse a partir de su edad, es un índice muy importante también a la hora de proseguir el interrogatorio. Si un niño de ocho años nos habla de los impuestos podemos desconfiar de que entienda lo que este término significa pero, en cambio, en uno de dieciséis es probable que haya una idea más clara de lo que quiere decir. En general, puede decirse que los dos defectos principales de la entrevista son preguntar poco o hablar en exceso. Vamos a ver cada uno de ellos.

El primer defecto de la entrevista es **dejar de preguntar** cosas que son fundamentales. Hay que tener presente que el niño utiliza el lenguaje de una manera que no tiene por qué coincidir con la del adulto. En la entrevista estamos tratando de esclarecer los conceptos que el niño utiliza para explicar un determinado fenómeno. Por ello no debemos dar por supuesto el sentido que tiene la respuesta más que cuando quede completamente claro por el contexto general de lo que está diciendo. Un niño que nos está hablando de trabajar como una fuente de dinero o como un procedimiento para hacerse rico puede tener un concepto de trabajo que difiera del de los niños de otra edad o de los adultos. O el niño que en el curso de la entrevista nos habla de los impuestos como una manera de igualar los niveles sociales, puede, sin embargo, entender por impuestos cosas muy distintas de lo que ese término suele significar. Por ello es muy importante precisar el sentido que tienen las expresiones de los niños. En el momento en que nos aparezca un término dudoso o que pueda suponer que resulta de difícil comprensión para el niño debemos interrogarle sobre esto.

No debemos contentarnos entonces con la primera respuesta que el niño da. Es preciso profundizar en ella y tratar de esclarecer su significado, cosa que solo puede hacerse mediante otras preguntas complementarias. En todo caso resulta muy frecuente, cuando leemos la trans-

cripción de la entrevista, darnos cuenta de que no hemos realizado algunas preguntas que serían esenciales para entender el sentido de lo que el niño dice.

El otro error que se produce en la entrevista, complementario del anterior, es **sugerir demasiado**. Esto puede surgir como una consecuencia de interpretar las respuestas del niño en el mismo sentido que lo haríamos con las del adulto y entonces proponer en nuestras preguntas soluciones que no tienen nada que ver con lo que piensa el niño. Otras sugerencias pueden provenir de la ansiedad del experimentador ante la falta de respuestas del niño. Las sugerencias sólo deben realizarse cuando nos interesa conocer si el niño aceptaría un tipo de solución al problema que le planteamos y él no termina de hablar de ello. Pero tenemos que hacerlo al final y con plena conciencia de que le estamos sugiriendo, para ver si él rechaza lo que le proponemos o lo acepta. En este caso conviene hacer preguntas complementarias para ver como lo entiende.

Ante las respuestas del niño, por muy disparatadas que nos parezcan, no debemos manifestar extrañeza, ni criticarlas de ninguna manera, pues eso coartaría que siguiera desarrollándolas, y le debemos dejar que hable libremente. Si reforzamos las respuestas del niño, diciendo, por ejemplo, "muy bien, me estás contestando muy bien" debemos hacerlo tanto cuando da respuestas que consideramos correctas como cuando no lo son, lo contrario sesgaría las respuestas.

Otra cosa que hay que evitar es la perseveración. Las preguntas deben formularse en un orden diferente para evitar, por ejemplo, que en el caso de que ofrezcamos alternativas, el sujeto se quede siempre con la última o con la primera. Si en una experiencia de conservación estamos preguntando si "hay lo mismo, más o menos", en preguntas sucesivas deberíamos cambiar el orden y preguntar si "hay menos, más, o lo mismo", e ir rolando las preguntas que se realizan.

En todo caso, el aprendizaje del método clínico es algo que sólo puede realizarse me-



dian­te la prác­tica, transcribiendo las en­trevis­tas y ana­lizando­las cui­da­do­sa­mente para ob­ser­var los er­ro­res que se han co­me­ti­do. Cuando se em­pie­za el ana­lisis de los da­tos es fre­cuen­te darse cuen­ta de que se han co­me­ti­do co­sas o que se han rea­li­za­do pre­gun­tas su­ge­ren­tes.

Las características del método

Puede decirse que la esencia del método clínico consiste en la intervención repetida del experimentador ante la actuación del sujeto y como reacción a las respuestas de éste, para tratar de esclarecer el curso de su pensamiento. Hay un sujeto al que se estudia individualmente y se le plantea un problema o una tarea que tiene que resolver, para lo cual se establece con él una interacción. El experimentador trata de analizar una serie de aspectos en la conducta del sujeto y, a medida que ésta se va produciendo, él realiza intervenciones motivadas por la actuación del sujeto y que tienen como objetivo esclarecer cuál es el sentido de lo que el sujeto está haciendo. Eso supone que el experimentador se tiene que plantear en cada momento cuál es el significado de la conducta del sujeto y tratar de producir una intervención que ayude a desvelar su sentido. Por ello la intervención del experimentador tiene que ser extremadamente flexible y tener en cuenta lo que el sujeto está haciendo.

El método clínico tiende a veces a identificarse con un método de entrevista verbal, de puras conversaciones con los niños. Sin embargo, esto no tiene por qué ser así. Es cierto que el primer ámbito en el que Piaget aplicó el método clínico fue al estudio del pensamiento verbal del niño y quizás es donde mayores éxitos haya producido inicialmente. Como lo característico del método clínico es la intervención repetida del experimentador ante la conducta del sujeto, esto puede producirse cualquiera que sea esa conducta. La conducta puede ser verbal, de manipulación de un objeto con explicación, o puramente manipulativa.

Por ello podemos decir que podría haber, al menos, tres tipos de situaciones. *a.* La entrevista

verbal, la conversación libre con el niño, siguiendo el curso de sus ideas sobre la explicación de un problema. Ejemplo de ello son los primeros trabajos de Piaget. *b.* La explicación de una situación en la que es necesario modificar la realidad y se mantiene una conversación con el sujeto acerca de lo que va haciendo y de por qué lo va haciendo. Es lo que utilizó Piaget en sus estudios sobre las operaciones. *c.* La pura acción de un sujeto sobre la realidad sin que intervenga el lenguaje. De este tipo son las experiencias realizadas por Piaget durante la etapa sensoriomotora. En esa situación, como respuesta a la actividad del sujeto, por ejemplo cuando se le oculta un objeto y va a buscarlo a otro lugar, el experimentador introduce modificaciones en la situación para tratar de descubrir los límites de lo que el sujeto está haciendo, y ver lo que puede conseguir. La intervención del experimentador se plantea también en este caso guiada por una hipótesis acerca de lo que es capaz de realizar el sujeto.

En todos los casos las intervenciones del experimentador y del sujeto, y la interacción entre ellas, podrían representarse bajo la forma de un árbol que va teniendo sucesivas ramificaciones. La intención del experimentador es reconstruir el modelo mental que el sujeto tiene y que es el que va guiando su actuación en la situación concreta que nosotros le hemos planteado.

Métodos experimentales

Gracias al método clínico, y a la teoría de Piaget, el conocimiento del niño ha avanzado de manera prodigiosa, y se han planteado muchos problemas nuevos. Así es como avanza la ciencia, no cerrando los problemas sino abriendo nuevos campos al conocimiento.

El método clínico tiene una enorme utilidad para explorar nuevas regiones del conocimiento de los niños, pero presenta limitaciones que pueden superarse con otros métodos. Cuando se trata de un problema ya bien estudiado, pero en el que resulta importante determinar los factores que lo afectan puede ser conveniente plantearse



situaciones más experimentales, con preguntas o tareas idénticas para todos los sujetos. Por otra parte para estudiar a los bebés resulta imposible plantearles preguntas y hay que recurrir a la observación y la experimentación.

Piaget había estudiado a sus tres hijos durante sus primeros años mediante una observación muy cuidadosa y controlada, planteando numerosos pequeños experimentos. Tenía la ventaja de que se trataba de una situación natural y el inconveniente de que eran pocos sujetos. Durante mucho tiempo pareció que era difícil estudiar a los bebés y tratar de penetrar en su mente. Pero en pocos años se ha visto que hay muchas maneras de inferir lo que pasa en la cabeza de un sujeto, incluso recién nacido.

Así pues, en época reciente se han desarrollado mucho los métodos de investigación experimental aplicables no sólo a los bebés, aunque en éstos es donde quizá resulten más espectaculares. Generalmente los métodos son bastante simples en esencia, aunque puedan ser complicados en la práctica y frecuentemente lentos de utilizar. Como podemos recordar, la actividad del bebé depende mucho de su estado... y son pocos los momentos en los que puede trabajar a su máximo rendimiento. No podemos presentar aquí en detalle los métodos de investigación experimental sobre el desarrollo, pero puede verse una buena presentación en Achenbach (1978).

Son interesantes, por ejemplo, los métodos que se han utilizado para el estudio de la percepción en niños muy pequeños. (Véase un resumen en Bernstein, 1988.) Una cuestión interesante respecto a como perciben visualmente o auditivamente los recién nacidos o los bebés es descubrir qué cosas son capaces de distinguir. Como sabemos, los bebés reciben información a través de los sentidos y se interesan por ella. Disponen de una reacción de orientación que les dirige hacia el estímulo. Pero, a medida que el estímulo fijado se mantiene constante, el sujeto se va acostumbrando y su interés disminuye, por lo que la atención se atenúa, sin desaparecer completamente. En cambio, cuando se modifica algún aspecto del estímulo, o varios, la conducta de exploración se renueva y adquiere nuevo

vigor, para irse debilitando posteriormente a medida que el sujeto se habitúa nuevamente. Este fenómeno, que puede parecer trivial, se ha mostrado de una enorme utilidad para estudiar cómo perciben los bebés y poder descubrir si distinguen objetos que son relativamente parecidos.

Este método, que se denomina de **habitación**, consiste pues en estudiar cómo se comportan los bebés ante distintos estímulos. Se procede de la siguiente forma. Si después de haberle presentado un estímulo al cual el niño se ha habituado, prestándole ya poca o ninguna atención, le presentamos otro semejante, podemos saber si el niño lo diferencia del anterior, o por el contrario lo confunde, a través de la atención que le presta. Si el niño lo mira brevemente y deja de hacerlo pronto, es que lo considera igual al anterior y ya está habituado a él; si, por el contrario, lo explora y se interesa por él durante un tiempo, hasta que vuelve a perder ese interés, es que es capaz de diferenciarlo del estímulo anterior. Así podemos descubrir si para el niño son iguales dos caras con el mismo contorno pero con el interior diferente, por ejemplo, una cara con los ojos en el lugar de la boca, como si fuera normal...

Otro método para estudiar la percepción de los niños muy pequeños es estudiar las **preferencias** perceptivas. Si le ponemos dos imágenes delante (simultánea o sucesivamente) y dedica sistemáticamente más tiempo a una que a otra, eso quiere decir que el objeto que mira más le interesa más. También sirve para saber si distingue un objeto de otro.

Otro procedimiento se basa en el **condicionamiento** operante. Se elige una respuesta que el niño posea, algo que sea capaz de hacer, como puede ser girar la cabeza, mover un pie o chupar un chupete, es decir, una respuesta muy sencilla que el niño realice sin dificultad espontáneamente. Cada vez que el niño produce esa respuesta ante un estímulo, ante su visión, o su audición si se trata de un sonido, se le da una recompensa. El estímulo puede ser la visión de un objeto, y la recompensa puede consistir en hacerle una caricia, jugar al "cu-cú, tras-trás",



es decir, que el adulto aparezca súbitamente, y desaparezca, cosa que suele gustar mucho a los pequeños, o cualquier otra cosa parecida...

De esta manera acostumbramos al niño a responder de una determinada manera ante la aparición de un objeto, es decir, condicionamos su respuesta a la aparición de ese objeto. Si después de ese condicionamiento cambiamos el objeto (estímulo) por otro semejante, podemos determinar, a partir de la respuesta del niño, si lo reconoce como igual al anterior o no. En efecto, si variamos en algo el estímulo y responde de la misma manera es que no aprecia la variación. Este procedimiento se ha utilizado por ejemplo para estudiar si el niño reconoce un mismo objeto a diferentes distancias y si posee una noción de la distancia y una constancia del tamaño.

El estudio de los **movimientos oculares** ha servido también de mucho para averiguar cómo ven y miran las cosas los niños. Mediante dispositivos especiales es posible determinar a donde está mirando un niño (o un adulto) en el objeto que tiene delante. Si trazamos los movimientos oculares, podemos tener una idea de cómo mira el niño, y también de qué posibilidades tiene de distinguir una cosa de otra. Si, por ejemplo, le presentamos un cuadrado y un triángulo y en ambos casos sólo mira a uno de los lados, y no a los ángulos, es muy probable que no pueda distinguirlos, y lo mismo se puede concluir si ante una cara el niño mira sobre todo la separación entre el pelo y la frente (como de hecho sucede al menos durante el primer mes); en este caso, su posibilidad de distinguir entre distintas caras es también escasa.

Además de estos métodos basados en la conducta del niño también se utilizan otros que se basan en **registros psicofisiológicos**. Por ejemplo, se ha observado que en los adultos, y también en los niños, la atención produce alteraciones del **ritmo cardíaco**. Cuando el niño atiende y está expectante, el ritmo de latidos del corazón baja, mientras que cuando aparece algún estímulo preocupante, o algo que asusta, el ritmo aumenta. Sin embargo, esta asociación puede no ser siempre unívoca y hay que tomarla con cuidado.

Se realizan también registros de la actividad eléctrica que se produce en distintas partes del cuerpo, del cerebro, de los músculos, del ojo, etc., cuando el niño hace algo. Pero todos estos métodos psicofisiológicos nos dan una información más indirecta que el estudio directo de la conducta porque los registros necesitan ser interpretados, y eso hay que hacerlo con referencia a la conducta. Sin embargo, pueden ser útiles como complemento de los métodos más estrictamente psicológicos. La utilización de avances tecnológicos ha servido mucho para estudiar diversos aspectos de la conducta de los niños. Junto a los dispositivos para el registro de los movimientos oculares, se utilizan las cámaras de alta velocidad. Puede decirse que el video ha simplificado mucho el registro de las conductas, incluso frente al cine, empleado ya hace tiempo, y lo ha abaratado. Así, la utilización de cámaras de alta velocidad permite analizar más en detalle los movimientos. Cámaras que registran con luz infrarroja permiten examinar la conducta en la oscuridad.

Otros muchos dispositivos de tipo electrónico permiten registrar lo que el niño hace o experimenta. Por ejemplo los registros termográficos que fotografían la temperatura de la piel y permiten examinar sus variaciones en diversas circunstancias. Los ordenadores facilitan el registro y el análisis de toda esa información. Pero hay que recordar que todos esos instrumentos simplemente nos facilitan el trabajo y nos abren nuevas posibilidades, pero no nos evitan que tengamos que elaborar hipótesis y tratar de comprobarlas.

Por otro lado, los métodos de observación y experimentación con animales que han utilizado los estudiosos del comportamiento animal, los etólogos, han sido utilizados también para el estudio de los niños y se han podido descubrir gracias a ellos algunos aspectos que habían pasado desapercibidos, como por ejemplo la existencia de un juego "rudo y desordenado" o juego-turbulento en los niños, semejante al que se observa fácilmente entre muchos animales.

Son muchos los métodos que se emplean actualmente en el estudio de desarrollo infantil,



CUADRO 2. *Métodos de investigación en el estudio del niño.*

Método	Características	Ventajas	Inconvenientes
OBSERVACIÓN PURA O NATURAL	Observación de la conducta en condiciones naturales sin intervención significativa por parte del investigador.	Información rica y en condiciones de "validez ecológica". Es útil sobre todo para comenzar a explorar un campo.	Muchas conductas son difíciles de observar pues aparecen muy raramente. Requieren mucho tiempo.
OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA	La situación está diseñada por el investigador y muchas veces se realiza en el laboratorio. Previamente se establece la pauta de observación y las formas de codificación de las conductas.	Permite centrarse sobre el aspecto que interesa, así como la comparación entre sujetos.	La situación puede no corresponder a la conducta común del niño. No facilita el descubrimiento de nuevas conductas típicas, cuya producción pueda no verse facilitada en la situación establecida.
CUESTIONARIO O TEST	Preguntas fijas, iguales para todos los sujetos, con posible utilización de un material. Sistema preestablecido de codificación. Puede hacerse verbalmente o por escrito.	La recogida de las respuestas es fácil y rápida. Permite una sencilla comparación de las respuestas de los sujetos.	Las preguntas han sido realizadas <i>a priori</i> y nos permiten encontrar lo que no cae dentro de ellas. Sólo obtenemos el resultado pero no el proceso. Se fuerza a que la respuesta entre dentro de un marco preestablecido.
ENTREVISTA CLÍNICA	Entrevista realizada con un núcleo inicial de problemas que se van abriendo y ampliando para seguir el curso de las explicaciones del sujeto.	Proporciona una gran cantidad de información relevante y permite profundizar en aspectos desconocidos del pensamiento del sujeto.	Requiere una gran experiencia por parte del investigador. El análisis de los datos es laborioso y difícil. Las comparaciones entre sujetos resultan complicadas.
EXPERIMENTO	Manipulación de la <i>variable independiente</i> para ver sus efectos sobre la <i>variable dependiente</i> .	Permite estudiar las causas de la conducta de una manera precisa introduciendo variaciones para observar los efectos.	Necesita que existan hipótesis precisas elaboradas a partir de estudios anteriores que se someten a contrastación en el experimento.
CORRELACIONES	Comparación entre distintos grupos de datos, generalmente obtenidos en situaciones naturales, para examinar las relaciones que existen entre ellos.	Permite establecer comparaciones entre las variables y saber la probabilidad de que se deban al azar.	No permite conocer las relaciones causales entre las variables por lo que se necesita un importante análisis teórico para su evaluación. Exige que los datos sean precisos y significativos.

Estos métodos pueden combinarse entre ellos lo que en muchos casos aumenta su poder.

pero no podemos resumirlos ahora. En el cuadro 2 hemos recogido algunas de las características de los distintos métodos, resumiendo lo que venimos exponiendo en este capítulo.

Diseños evolutivos

Cuando realizamos un estudio evolutivo lo que nos interesa es ver cómo va cambiando una conducta o una determinada capacidad a lo largo del tiempo. Por tanto tenemos que estudiar a los sujetos en distintos momentos temporales

o distintas edades. Si consideramos que el problema que nos interesa se desarrolla entre los tres y los siete años tenemos varias posibilidades respecto a cómo elegir a nuestros sujetos y diseñar la experiencia.

Lo que suele hacerse en la mayor parte de los casos es elegir un grupo de sujetos, por ejemplo diez de cada edad, pasarles las pruebas que hayamos previsto y comparar los resultados de cada grupo. Las pruebas se realizan aproximadamente en el mismo momento pero el conjunto nos ofrecerá un panorama de cómo va cambiando la resolución de la tarea en distintas



CUADRO 3. Tipos de diseños evolutivos

Tipo	Descripción	Ventajas	Inconvenientes
LONGITUDINAL	Seguimiento de un grupo de sujetos que se examinan repetidamente a lo largo de un periodo de tiempo.	Se examina el desarrollo de un mismo sujeto, lo que permite ver cómo van cambiando sus conductas.	Resulta extremadamente costoso de utilizar, sobre todo si los periodos examinados son largos. Las muestras tienen que ser necesariamente pequeñas. La repetición del examen puede producir distorsiones.
TRANSVERSAL	Estudio de distintos grupos de sujetos de diferentes edades para ver cómo cambian las conductas.	Permite obtener datos evolutivos en poco tiempo y examinar un buen número de sujetos.	Los datos evolutivos no pertenecen al mismo individuo, por lo que pueden verse afectados por factores individuales, lo que se compensa con el mayor número.
LONGITUDINAL-SECUENCIAL O MIXTO	Combinación de los dos anteriores. Se sigue longitudinalmente durante un periodo no muy largo a varios grupos de sujetos de diferentes edades.	Combina parcialmente las ventajas de los dos anteriores.	Resulta, de todas formas, costoso y no proporciona datos completamente longitudinales.

edades. Claro está que los sujetos pertenecen a grupos de edad diferentes, a diferentes "cohortes" se suele decir, y por ello no podemos estar totalmente seguros de que sean idénticos. Este método, que suele llamarse **transversal**, consiste entonces en tratar de recomponer el proceso evolutivo mediante el estudio de cortes correspondientes a cada edad.

En realidad, para estudiar la evolución lo mejor sería, en teoría, tomar un grupo de sujetos y seguirlos a lo largo de su desarrollo. En nuestro ejemplo tomaríamos sujetos de tres años y los examinaríamos año a año. Así estaríamos seguros de cómo van evolucionando. Pero este método, que se llama **longitudinal**, suele utilizarse poco porque resulta muy laborioso y completo. En primer lugar la recogida de datos tendría que prolongarse durante cuatro años, si empezamos el estudio con los sujetos de tres años en 1994, tenemos que repetir las pruebas en 1995, 1996, 1997 y 1998, cuando tendrán siete años. Es muy probable que durante ese tiempo perdamos varios sujetos por cambios de colegio, de domicilio o incluso de ciudad. Pero además el pasarles repetidamente las pruebas puede producir efectos de aprendizaje de tal manera que nos resulte difícil distinguir si los cambios observados se deben al desarrollo o a

la repetición de las pruebas. Se comprende que este método se utilice poco. Puede observarse que los estudios biográficos son longitudinales, pero suele tratarse de un único sujeto.

Hay algunas posibilidades de combinar ambos métodos. Una de ellas son los diseños **longitudinales-transversales o mixtos**. El estudio se inicia en 1994 y se examinan sujetos de tres, cuatro y cinco años. Al año siguiente se repiten las pruebas, pero los sujetos tendrán entonces cuatro, cinco y seis años. Finalmente en 1996 se repiten una vez más las pruebas, pero entonces los sujetos tendrán cinco, seis y siete años. De este modo en dos años obtenemos datos sobre cinco edades y podemos establecer comparaciones longitudinales y transversales. Puede verse una representación gráfica de estos diseños en la figura 2.

Estos diseños son útiles, por ejemplo, para el estudio de conductas que se vean afectadas por variaciones. Por ejemplo, sospechamos que en una determinada comunidad están variando los hábitos infantiles de ver la televisión. Podemos entonces plantear un diseño de este tipo examinando el tiempo que dedican a ver la televisión y los programas preferidos de tres grupos de niños de seis, siete y ocho años examinados en un año determinado. Al año siguiente volvemos



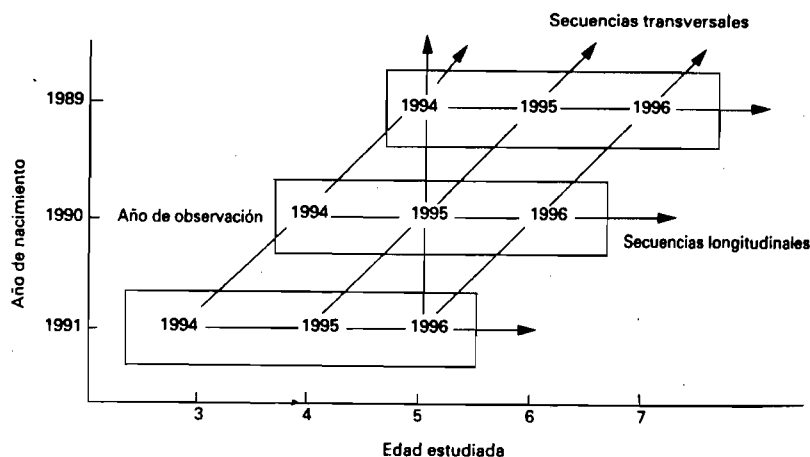


FIGURA 2. Estructura de un diseño mixto (basada en Achenbach, 1978)

a examinar a los mismos sujetos, que tendrán siete, ocho y nueve años. Repetimos la recogida de datos otro año más, con sujetos que tendrán entonces ocho, nueve y diez años. Esto nos permitirá tener cinco grupos de datos transversales de sujetos entre seis y diez años, tres datos longitudinales (recogidos en dos años con tres medidas) de tres grupos de sujetos, y nos permitirá comparar a tres grupos de sujetos de ocho años, es decir, de la misma edad, pero que han nacido en años distintos, lo cual nos hará posible examinar los cambios que se van produciendo a lo largo del tiempo sin que se vean afectados por la edad, y separar así los efectos de la edad de los del cambio temporal que puede producirse en la sociedad.

La realización de una investigación

Vamos a tratar de describir de una manera somera cómo se lleva a cabo una investigación. Lo que vamos a decir se refiere a la utilización del método clínico, pero muchos aspectos se aplican igualmente a otros tipos de estudios. El primer paso para realizar una investigación es seleccionar un tema relevante sobre el que se quiera trabajar. Supongamos que queremos estudiar la concepción que tienen los niños de algún aspecto del mundo social. Sabemos que los individuos construyen representaciones acerca del prestigio social que tienen determinadas activi-

dades o profesiones. Podemos plantearnos entonces estudiar cómo se va formando en el niño esa idea de jerarquía de prestigio, en qué momento aparece, cuáles son sus determinantes, etc.

El primer paso es, entonces, la **determinación de un problema** que sea susceptible de ser estudiado. Conviene que delimitemos bien las cosas que queremos estudiar y que no pretendamos estudiar muchos problemas al mismo tiempo, pues eso convertiría el trabajo en algo inabordable. Por ejemplo, si nuestro tema es la concepción del prestigio de las profesiones, nos encontraremos que los sujetos nos hablan del trabajo, del dinero, de cómo se accede a una profesión y de muchos otros asuntos conexos. Pero no podemos estudiarlos todos al mismo tiempo y tendremos que dejar de lado cosas que puedan estar relacionadas, pero que tendremos que reservar para otros estudios.

Por muy nuevo que sea el problema que nos planteemos estudiar, lo más frecuente es que exista ya algún tipo de investigación previa, por lo cual resulta indispensable el **análisis de la bibliografía**. Lo que puede ser más probable es que los estudios anteriores no están hechos desde la misma perspectiva que nosotros nos planteamos, que no nos satisfagan completamente, que estemos en desacuerdo con el planteamiento o con cómo se han llevado a cabo. Pero todos esos elementos son valiosos para que planteemos nuestro propio proyecto y para no intentar descubrir mediterráneos que ya están descu-



biertos desde hace mucho tiempo. Iniciar una investigación sin conocer los antecedentes suele llevar frecuentemente a plantearse estudios que ya están realizados y que incluso están realizados mejor de como nosotros nos los estamos planteando. Así pues, un conocimiento previo de la bibliografía resulta indispensable.

Un aspecto esencial de la investigación, casi podría decirse que el más importante, aunque todos lo sean, resulta tener claro nuestros **objetivos**, nuestras hipótesis y nuestras expectativas acerca de los resultados.

Caben dos tipos extremos de investigaciones entre los cuales pueden situarse otros muchos. Por un lado está una investigación con la cual pretendemos explorar un campo nuevo, o relativamente nuevo, que no ha sido estudiado de la misma manera anteriormente, cosa que podemos saber tras haber revisado la bibliografía. En ese caso necesariamente nuestras hipótesis y nuestros objetivos serán muy poco específicos y tendremos que realizar una entrevista muy abierta para permitir que las explicaciones del sujeto puedan aparecer sin cortapisas. Ésta es una situación en la que el método clínico muestra toda su potencia y toda su utilidad. Posiblemente ningún otro método tiene tantas ventajas como el clínico para estudiar esas situaciones mal conocidas y realizar una primera aproximación a un campo nuevo. Esto precisamente es lo que permitió a Piaget llevar a cabo tal cantidad de descubrimientos acerca del pensamiento del niño. Naturalmente unido a ello estaba disponer de una teoría que permitía seleccionar los problemas que son relevantes.

La otra situación, que se sitúa en el extremo opuesto, es cuando conocemos bien un campo y nos interesa precisar la influencia de algunos factores, ya detectados anteriormente, que pueden determinar las respuestas del sujeto. Entonces podemos utilizar una situación perfectamente estructurada en la cual las respuestas del sujeto y sus acciones nos indiquen el camino que está siguiendo. En ese caso las categorías de las respuestas del sujeto están determinadas de antemano y nos estamos aproximando a lo que suele entenderse por un método

experimental. Entre ambas situaciones caben múltiples posibilidades intermedias.

La explicación científica se basa en la utilización de proposiciones de muy distinto grado de generalidad. El marco dentro del cual situamos nuestra investigación es siempre una teoría, en nuestro caso una teoría acerca de cómo se produce el desarrollo del niño. Pero luego tenemos que tener otros objetivos más concretos que se expresan en proposiciones más referidas al campo en el cual estamos trabajando. Por ejemplo, la teoría piagetiana y el enfoque de la socialización arrojarían predicciones muy distintas sobre un mismo aspecto del conocimiento social ya que en un caso se trata de estudiar la labor constructiva del sujeto y en el otro caso los determinantes externos que llevan al sujeto a adquirir determinadas creencias.

En definitiva son nuestros objetivos e intereses los que van a determinar el planteamiento de la investigación. Si queremos comprender las ideas de los niños acerca del trabajo, cosa que puede resultar un campo extremadamente amplio, tenemos que seleccionar algunos problemas. Por ejemplo, cómo caracterizan los niños el trabajo, como diferencian lo que es trabajo con respecto a lo que no lo es, ¿el trabajo tiene que estar remunerado?, ¿qué relación hay entre trabajo y producción de algo material?, o también nos podemos plantear el estudio del acceso a los puestos de trabajo, de la remuneración que se obtiene en ello, de la preparación necesaria para desempeñarlos, etc. El adoptar unos objetivos determinados es lo que nos llevará a plantearnos el estudio de una manera y no de otra.

Como un consejo general puede decirse que no debe tratar de abarcarse un campo de problemas demasiado amplio y que si quiere estudiarse un determinado territorio es mejor dividirlo en partes. Una entrevista demasiado larga resulta fatigosa para los sujetos, para el investigador, y además difícil de analizar, sin que pueda además profundizarse suficientemente en los distintos temas. Por ello, un estudio sobre las ideas infantiles acerca del trabajo sería conveniente dividirlo en varias partes.



La elaboración de la entrevista y el estudio piloto

Si vamos a utilizar una entrevista, tenemos que establecer las preguntas mínimas. Guiados entonces por nuestros objetivos generales, y por las expectativas que tenemos acerca de cómo puedan contestar los sujetos, establecemos un primer bosquejo de la entrevista que incluye las preguntas fundamentales. En él tienen que estar formulados nuestros temas principales, la manera de abordarles, y algunas preguntas alternativas ante determinadas respuestas que puedan dar los sujetos.

Desde el punto de vista práctico conviene dividir la entrevista en partes, para facilitar nuestra organización y también para simplificar el análisis posterior. Cuando se haga la transcripción en un protocolo es conveniente diferenciar esas partes poniendo encabezamientos, lo cual facilitará luego mucho el análisis.

Otro consejo es que en la entrevista no debe empazarse por cuestiones de tipo demasiado general. Si queremos estudiar las ideas sobre el trabajo posiblemente la estrategia más adecuada no es preguntar de entrada ¿Qué es el trabajo?, sino situar al niño en problemas más próximos como ¿tu papá trabaja? ¿en qué trabaja? ¿qué es lo que hace?, etc. En cambio las preguntas de tipo más general pueden reservarse para el final. Con sujetos pequeños el planteamiento de preguntas demasiados generales al principio podría llevar al sujeto a bloquearse y no dar respuesta.

Podemos haber elaborado una entrevista con el máximo cuidado y, sin embargo, sobre todo si estamos explorando un terreno nuevo, tener pocas ideas acerca de cómo va a ser tomada por los sujetos. Por ello resulta de extrema importancia realizar lo que se denomina un **estudio piloto**. En el estudio piloto nosotros probamos el esqueleto de la entrevista con bastante libertad sin necesidad de atenernos de una manera muy estricta a un esquema rígido. Teniendo presente nuestros objetivos fundamentales podemos ir variando las preguntas de un sujeto a otro y abordar aspectos no previstos inicialmente pero que surjan de las respuestas de los

sujetos. Esto nos proporciona una gran flexibilidad que nos va a permitir descubrir si nuestras preguntas son comprensibles por parte de los sujetos y también si obtenemos respuestas que son ricas y valiosas o son puramente estereotipadas.

El **número de sujetos** necesarios para un estudio piloto no es muy amplio y está determinado en buena medida por el rango de edades que vayamos a estudiar, cuanto más amplias sean las edades mayor número de sujetos tendremos que tomar. Puede decirse que un par de sujetos por edad puede resultar suficiente.

Si estamos embarcados en un estudio evolutivo, en el estudio piloto es conveniente examinar sujetos de diferentes **edades**. No es necesario que tomemos sujetos de todas las edades que vamos a examinar en el estudio definitivo, pero sí de aquéllas en las que podamos sospechar que pueden producirse cambios evolutivos importantes. Por ejemplo, si pensamos estudiar sujetos entre 8 y 14 años será conveniente examinar sujetos de 8 años, de 10 u 11 y de 14, por que unos constituyen los extremos de nuestra muestra y por otra parte sabemos que hacia los 10 u 11 años se suelen producir cambios en el pensamiento de los sujetos. Es conveniente tomar más de un sujeto de cada uno de esos grupos, al menos dos para que se puedan comparar los resultados porque a veces sucede que topamos con un sujeto muy particular y poco representativo mientras que es más improbable que dos o tres sujetos sean igualmente excepcionales.

El desarrollo del estudio piloto puede llevarnos a modificar el rango de edades que habíamos pensado estudiar, al descubrir por ejemplo que los sujetos de ocho años tienen ya ideas bastantes precisas sobre lo que estamos planteando, por lo que, si nos interesa estudiar la génesis, tendríamos que empezar más pronto. Sería conveniente rebajar la edad de comienzo. Por el contrario, podemos encontrar que los sujetos de 14 años tienen el problema plenamente resuelto y que no hay grandes diferencias con respecto a los de 10 u 11, por lo que podríamos terminar con sujetos menores. Pero podría tam-



bién suceder lo contrario y darnos cuenta que los sujetos de 14 años siguen teniendo dificultades para entender o explicar adecuadamente lo que les planteamos, por lo que sería conveniente seguir el estudio con edades más avanzadas.

En el estudio piloto se goza entonces de bastante libertad para modificar las preguntas y plantearlas de diversas formas, también cambiando el orden en que se realizan, y formulando algunas que puedan resultar sugerentes pero que de esa manera podemos probar cuál es su valor, etc. Todo esto, en cambio, debe evitarse en la entrevista definitiva.

Una vez que hemos analizado los resultados del estudio piloto disponemos de un mayor número de elementos para plantear nuestra entrevista definitiva. Esto nos puede llevar a añadir o a quitar preguntas que habíamos empezado anteriormente, a especificar más algunas, a cambiar la formulación verbal de otras, a modificar el orden, a presentar ejemplos para hacer más comprensible lo que buscamos, etc. Sin embargo, una vez que hemos establecido la entrevista definitiva ya no conviene que introduzcamos demasiados cambios porque en ese caso sería difícil comparar las respuestas de unos sujetos y otros. El estudio piloto nos habrá permitido también determinar si la duración de la entrevista es adecuada o si resulta excesivamente larga para los sujetos más pequeños, en cuyo caso puede optarse por prescindir de partes o incluso por dividirla en dos sesiones.

El análisis de los datos

Sin duda la parte más difícil de una investigación en la que se ha utilizado el método clínico es el análisis de los datos. En este sentido resulta mucho más difícil que analizar los datos de una investigación experimental porque nuestro material está mucho más abierto, menos estructurado y somos nosotros quienes tenemos que buscar la estructura en esos datos.

Nuestros objetivos y nuestras hipótesis dirigen ya la atención sobre ciertos aspectos con

preferencia a otros. Si no estábamos buscando nada no encontraremos nada pero, aunque nuestros objetivos fueran precisos, lo normal es que no hayamos podido determinar previamente todas las categorías de respuestas de los sujetos y frecuentemente nos vamos a encontrar con grandes sorpresas.

El análisis de los datos utilizando el método clínico requiere sobre todo la lectura detenida y repetida de los protocolos de las entrevistas hasta que estemos muy familiarizados con ellos, casi hasta que nos los aprendamos de memoria. La vuelta a los protocolos una y otra vez resulta una estrategia ineludible.

Una primera lectura de los protocolos nos permite hacernos una idea de las variaciones de las respuestas de los sujetos con la edad. Probablemente encontraremos alguna constancia entre las respuestas de los sujetos de una determinada edad y cambios respecto a los de otras edades. Probablemente también esos cambios sean paulatinos y encontraremos sujetos que participan de características de dos grupos. Esto es normal porque los cambios nunca son bruscos y radicales. Muchas veces las palabras que utilizan los sujetos, o la forma de abordar los problemas, nos permiten ya el establecimiento de categorías. Pero hay que desconfiar de esas categorías porque frecuentemente la misma utilización de una palabra tiene significados muy distintos en diferentes edades. Por ejemplo, podemos encontrar que los sujetos se refieren a trabajar como una fuente de riqueza en distintas edades pero seguramente el trabajo tiene unos significados muy distintos a los 6 años o a los 14 años. Eso es algo que hay que tener muy presente y que no conviene olvidar. Por ello generalmente no podemos atenernos estrictamente a la formulación verbal que hace el sujeto porque ello nos llevaría a tener un gran número de respuestas dispersas.

Por ejemplo, si preguntamos por las características de ricos y pobres puede aparecer un sinnúmero de descripciones que hacen referencia al aspecto físico, al vestido, a la cara, a tener joyas, al dinero, etc. Probablemente necesitamos agrupar esas respuestas en un menor



número de categorías para poder analizarlas y comparar los sujetos de distintas edades. Podemos agruparlos entonces en vestido, aspecto físico, posesiones, etc. Pero aun así pueden ser demasiadas categorías y tratar de reducir las de acuerdo con el sentido que esperamos encontrar. Aquí la comparación con sujetos de otras edades puede resultar muy provechosa. Por ejemplo, podemos encontrar que los rasgos externos y más visibles van desapareciendo con la edad y van dejando paso a otros rasgos de tipo más interno, como puede ser la manera de hablar o de comportarse, los gustos, los intereses, los hábitos, etcétera.

Una vez que hemos establecido unas primeras categorías tenemos que volver a los protocolos y comparar con otros sujetos. El primer establecimiento de categorías puede hacerse sobre la lectura de unos pocos protocolos y es como una primera hipótesis en el análisis que necesita contrastarse de nuevo con sujetos que no han servido para el establecimiento de esas categorías, para ver si pueden aplicarse a ellos también y si se encuentra en todos.

El análisis de los protocolos debe comenzar, entonces, por una lectura general de unos cuantos protocolos de cada edad para permitir formarnos una idea general. Probablemente al recoger los datos, al realizar las entrevistas y al transcribirlas, ya habremos observado algunas tendencias, que conviene que vayamos anotando. Es muy importante anotar todo lo que nos vaya sugiriendo la lectura de los protocolos (o la realización de las entrevistas) porque se nos pueden ir ocurriendo ideas que, si no las recogemos, luego se olvidan. Pero, como resulta difícil mantener simultáneamente la información de todos los protocolos sobre todas las partes de la entrevista, puede realizarse posteriormente un análisis por partes en cada una de las divisiones que hemos establecido en la entrevista. Así podemos concentrarnos en una parte determinada y ahora sí examinar a todos los sujetos a partir de las primeras ideas que hemos tomado y que hemos recogido por escrito. Pero no debe olvidarse tampoco que en la entrevista clínica es importante considerar los protocolos en su

totalidad y por ello resulta totalmente inadecuado realizar un análisis pregunta por pregunta, porque un tema que no ha aparecido en una respuesta puede surgir en otras partes del protocolo y debe ser tenido en cuenta. Por ejemplo, los sujetos pueden no hacer referencia inicialmente al trabajo como una diferencia entre ricos y pobres y, sin embargo, esa referencia puede aparecer posteriormente. El método clínico debe permitir la suficiente flexibilidad para que se tengan en cuenta esas respuestas que aparecen en otro lugar, pero para ello es necesario considerar el protocolo en su totalidad.

Para organizar nuestro material conviene que nos planteemos la posibilidad de establecer etapas, niveles o estadios en las respuestas de los sujetos. En un estudio evolutivo nuestro objetivo es detectar cambios que se producen asociados con la edad. Por ello debemos tratar de encontrar tipos de respuestas en los principales apartados de nuestro estudio y ver si coinciden. La edad es un elemento importante pero sólo indicativo, pues algunos sujetos pueden estar adelantados y otros retrasados. Pero no podremos hablar de etapas si encontramos que la edad media de los sujetos es parecida en todas ellas. Para determinar si hay diferencias significativas es conveniente que realicemos algunas pruebas estadísticas que nos permitan comprobar si las diferencias son aleatorias o siguen alguna pauta.

Por último, tenemos que realizar un **informe final**, donde reflejemos los resultados de nuestro estudio. La mayor parte de los informes de investigación suelen, estar divididos en una serie de apartados fijos que descritos de una manera sucinta serían los siguientes: se comienza por una **introducción** donde se plantean los objetivos de nuestro estudio y los antecedentes, señalándose las diferencias con otros estudios anteriores. A continuación se presenta el planteamiento y el **procedimiento** que vamos a utilizar, donde se incluyen el **método** de recogida de los datos y las tareas planteadas, y los **sujetos**, con sus características, edades, sexo, clase social, etc., sobre todo si se han tomado como variables. Se describen con detalle el material (caso de que exista) y la entrevista. Se formulan



también las **hipótesis** que nos han guiado. El siguiente apartado es el **análisis de los resultados**, donde se especifica cómo se han analizado (en categorías, tipos de respuestas, niveles, etc.), para presentar a continuación los resultados cualitativos, numéricos o de ambos tipos. Se pasa después a la **discusión** de esos resultados, donde se comparan con las hipótesis y se trata de dar cuenta de los resultados más importantes y de su significación; también se pueden señalar las novedades, diferencias o confirmación que proporcionan con respecto a otros trabajos anteriores. Caso de que los resultados sean discordantes con los de otros estudios se intenta explicar a qué pueden deberse esas diferencias. Finalmente, en las **conclusiones** se resumen los resultados principales, se extraen las consecuencias del trabajo y se señalan los puntos que quedan sin aclarar. Se termina con la **bibliografía** en la que se recogen las referencias de los trabajos que se han mencionado en el informe. Caso de que el procedimiento sea muy complejo o la entrevista larga se puede incluir en un apéndice el detalle del procedimiento que se ha seguido, con objeto de proporcionar a otros investigadores que estén particularmente interesados los datos necesarios para que puedan analizar y comprobar nuestros resultados.

—Planteamiento de un problema preciso y bien delimitado

—Examen de trabajos anteriores, revisión de la bibliografía

—Formulación de las hipótesis

—Diseño de procedimiento, material, sujetos, etcétera

ESTUDIO PILOTO para verificar el funcionamiento del procedimiento y la conducta de los sujetos

—Análisis del estudio piloto

ESTUDIO PRINCIPAL

—Modificación del procedimiento de acuerdo con los datos obtenidos

—Recogida definitiva de material

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

—Establecimiento de categorías de respuestas y de etapas

REDACCIÓN DEL INFORME

Introducción

Procedimiento

Método

Sujetos

Resultados

Discusión

Conclusiones

Referencias



C U A R T A F A S E

DE LA INTEGRACIÓN DEL PROYECTO





LECTURA:

DISCURSO ARGUMENTATIVO*

PRESENTACIÓN

En este artículo se aborda el análisis del discurso y la especificidad que tiene éste como discurso informativo y discurso argumentativo. Los argumentos del discurso a través de los enunciados, premisas y conclusiones.

También se analizan los argumentos deductivos y argumentos inductivos. la validez de los argumentos, sólo por mencionar algunos de los elementos que analiza Fina Pizarro.

Este artículo sin lugar a dudas permite sensibilizarse sobre la importancia de conocer e identificar nuestro lenguaje éste debe ser tan claro y transparente como si fuese una gota; o bien esta lectura le permite al profesor-alumno entrar en el acto mismo de admirarse: pero de una admiración cuestionadora en donde el pensamiento parte de una necesidad concreta por resolver, qué es la necesidad, nos enseña a pensar con rigor y sistematicidad.

DISCURSO ARGUMENTATIVO

Cuando hablamos en el capítulo anterior de la función informativa del lenguaje decíamos que era la que se realiza cuando describimos el mundo externo e interno a nosotros y cuando presentamos una serie de pensamientos que constituyen un razonamiento sobre uno y otro Mundo. Pues bien, cuando la tarea sea la de

describir diremos que el lenguaje se usa como **discurso informativo** propiamente, mientras que cuando exponemos razones en favor o en contra de algo hablaremos de **discurso argumentativo**. Es este último el que nos interesa especialmente, y por eso tendremos que saberlo diferenciar del meramente informativo.

Vino tarde, pero trajo lo que se le pidió.

es un ejemplo de discurso meramente informativo. De discurso argumentativo lo es, en cambio:

Vino tarde porque perdió el autobús.

El siguiente es un texto, extraído de un artículo periodístico, en el que podemos ver un argumento:

“... Pero la polémica, lo que de verdad parece preocupar, es si hay dos millones y medio o sólo un millón de desempleados. En los despachos oficiales se afirma que hay mucho trabajo clandestino, porque si no, la situación estallaría. No puede haber dos millones y medio de gente en paro” (El País Semanal, 3-2-1985).

Ejercicio.-Identifica cuál de estos discursos es informativo y cuál argumentativo.

1) “Cuando después de la destrucción de Bruto y Casio no había ya ejército de la República, cuando Pompeyo fue aplastado en Sicilia, y cuando, con Lépido dejado de lado y con Antonio muerto, incluso a la facción Juliana sólo le quedaba a César para conducirla, entonces, desechando el título de triunviro y declarando que era Cónsul, y que se contentaba con la autoridad de un tribuno para la protección del pueblo. Augusto se ganó a los soldados con presentes, al pueblo con grano barato y a todos los hombres con su amable conducta, y así se hizo gradualmente más grande, concentrando en él las funciones del Senado, los magistrados y las leyes” Tácito, Los Anales, 1, 2. Great Books of the Western World, Encyclopedia Britanica, Inc Chicago, 1980.

* Fina Pizarro. *Aprender a razonar*, México, Alhambra, 1986.



2) “Este modo de ser de los árabes primitivos está condicionado por sus peculiares condiciones de vida. Los árabes, como señaló Dozy, eran esencialmente un pueblo de tribus. El hombre es un animal sociable; la existencia humana es fundamentalmente una convivencia; la vieja existencia tribal de los árabes ha clavado su divisa en el alma de este pueblo que aún guarda como un tesoro los viejos nombres de tribu ... El gran lazo de la convivencia para los árabes es el de la proximidad; ... Esta confianza de los árabes en su tribu y su desconfianza de las demás nace de las peculiaridades de la vida en el desierto”. M C Hernández, *Historia del pensamiento en el mundo islámico*, Alianza Universidad, 1981, vol. I, pág. 21.

3) “Cuando los precios de las mercancías experimentan una tendencia general a la baja, la masa de los medios de circulación puede permanecer constante si la masa de mercancías crece en la misma proporción en que su precio disminuye o el ritmo de rotación del dinero disminuye en la misma proporción en que bajan los precios”. Carlos Marx, *El capital*, vol 1, Libro 1, Sec 1, cap 11, 2, b, Fondo de Cultura Económica, México, 1968, pág 81.

4) “Excepto por su forma diminuta, el bebé está casi formado en su totalidad al terminar el quinto mes. Está en la mitad de su desarrollo intrauterino: nacerá en veinte semanas... Considerar al feto como un individuo vivo es una cuestión que corresponde a la filosofía y a la teología. La respuesta depende de las convicciones de cada uno. A esta altura, el feto tiene unas características externas e internas de todo ser humano pero no es una criatura independiente”. R. E. y B. A. Gots, *El libro de consulta de la mujer embarazada*, Gedisa, Barcelona, 1981, 2a. ed., pág 40.

5) “A causa de su pequeño tamaño y porque sus pulmones y su cerebro no están maduros, no podría sobrevivir si fuera expulsado del seno materno. Aún no es autosuficiente. El quinto mes marca el límite legal del aborto. Después

de este periodo el feto se acerca con rapidez al momento en que puede sobrevivir por sí mismo. Además, después de la semana 20, un aborto puede resultar peligroso para la madre a causa del tamaño del feto”. R. E. y B. A. Gots, *ibid.*

6) “En ese seminario fueron definidos los grandes déficits circulatorios de la ciudad falta de conexión en muchas vías básicas y aglomeración de tráfico debida a la entrada de vehículos por las llamadas cuatro puertas (Diagonal, autovía de Castelldefels, autopista de Mataró y A 17 Sabadell-Terrasa)”. *El País*, 18 de enero de 1985, pág 17.

7) “A pesar de que el Tratado de Roma tiene más de un cuarto de siglo de existencia, la construcción de Europa se encuentra apenas en sus comienzos. Las razones son fáciles de entender: deshacer una historia de siglos recorrida de nacionalismos, guerras, divisiones y luchas en la búsqueda de una Europa distinta no es sencillo. Se oponen a ello los egoísmos particulares, las burocracias autóctonas y los prejuicios intelectuales. Fronteras largamente establecidas, fruto del militarismo triunfante, una Babel de lenguas y un sinfín de presiones exteriores contribuyen a deformar el proyecto y a acomodarlo a su propio interés”. J. L. Cebrián, “*Aleluya por Europa*”, *El País*, 31 de marzo de 1985.

8) “Algunos se preguntan por qué ese echar las campanas al vuelo de la clase política y gran parte de los medios de comunicación después del acuerdo de Bruselas. Suscitan dudas sobre las condiciones de integración —que en parte todavía desconocemos, pero que sin duda no han de ser las mejores pensables— y argumentan razonablemente que el primer impacto de la adhesión en la economía doméstica de nuestro país va a suponer desesperanzas y perplejidades: viviremos un par de años duros, obligados a reconvertir industrias, a reformar explotaciones agrícolas, a pagar mayores impuestos y a desarrollar más inteligencia y capacidad de trabajo frente a la competencia foránea” *ibid.*



2.1. Los argumentos y su estructura.

En el discurso argumentativo, además de afirmar o negar algo, damos las razones que nos llevan a poder mantener tal declaración. Un elemento fundamental del discurso argumentativo es el argumento. Un *argumento* no es más que un razonamiento. Una persona proporciona un razonamiento cuando apoya cierta afirmación (o cierta negación) que hace en determinados “datos” o “puntos de partida”. Estos se pueden formular (es el caso más sencillo) en oraciones del discurso informativo, también llamadas *enunciados*, oraciones que pueden ser verdaderas o falsas. Estos enunciados de partida son precisamente lo que llamamos *premisas* del razonamiento o argumento, y el enunciado que se pretende apoyar con las premisas es lo que denominamos *conclusión*.

Podemos representar un argumento con el siguiente esquema.

Premisa₁

•
•

Premisa_n

Conclusión.

Veamos un ejemplo de argumento.

Ivan Lendl, el jugador de tenis, es checoslovaco, todos los checoslovacos son europeos. Así, que Ivan Lendl es europeo.

Puesto en forma esquemática este argumento quedaría así:

Premisa: Ivan Lendl, el jugador de tenis, es checoslovaco.

Premisa: Todos los checoslovacos son europeos

Conclusión: Ivan Lendl es europeo

No siempre aparecen los argumentos de manera tan explícita. Por varios motivos —por ejemplo, exigencias literarias— los argumentos

se presentan a veces de una forma más difícil de reconocer. Para que puedas determinar si hay un fragmento de discurso dado, es importante sobre todo que descubras cuál es el enunciado que se presenta como conclusión. Una vez que tengas la conclusión, te será más fácil determinar las razones que se aportan en toda la argumentación para poder mantener lo que se afirma en la conclusión, llegando así a determinar las premisas.

A esta tarea de diferenciar la conclusión de las premisas nos puede ayudar el discurso mismo. Frecuentemente aparecen en él una serie de palabras que nos facilitan ver la estructura esquematizada antes, pues estos *indicadores de argumento* nos avisan de que lo que hay delante o detrás de ellos es la conclusión. He aquí algunos de los indicadores más frecuentes:

Premisa(s)	<i>así que</i>	Conclusión	C	<i>pues</i>	P
P	<i>se sigue</i>	C	C	<i>puesto que</i>	P
P	<i>de ahí que</i>	C	C	<i>porque</i>	P
P	<i>por eso</i>	C	C	<i>ya que</i>	P
P	<i>en consecuencia</i>	C		<i>Puesto que P.</i>	C
P	<i>luego</i>	C		<i>Dado que P.</i>	C

Como ejemplo de esto veamos el siguiente texto:

“Las catedrales románicas fueron construidas en España al compás que hacían las espadas cayendo sobre los cuerpos de los moros (...) Sigüenza fue bastante tiempo lugar fronterizo, avanzada en tierra de musulmanes. Por eso, como Avila, tuvo la catedral que ser a la vez castillo, sus dos torres cuadradas, anchas, recias, brunas, avanzan hacia el firmamento, pero sin huir de la tierra.....”. J. Ortega y Gasset, *El espectador*, Biblioteca Básica Salvat, 4, pág. 27.

La cláusula 'por eso' nos indica que lo que le sigue es la conclusión, mientras que lo que le antecede son las dos premisas de que consta este discurso argumentativo. Podemos arreglar el texto anterior de manera que consigamos el formato del esquema:

Premisa: Las catedrales románicas españolas fueron construidas en tiempos de la Reconquista.



Premisa (implícita): Las iglesias fronterizas construidas en tiempos de guerra tienen forma de fortaleza.

Premisa (implícita): Sigüenza tiene una catedral románica.

Premisa: Sigüenza fue bastante tiempo ciudad fronteriza.

Conclusión: La catedral de Sigüenza tiene forma de castillo.

A la dificultad del ejemplo anterior se añade en otros casos la dificultad adicional de que el argumento se presenta sin ningún indicador. En el ejemplo siguiente hemos de ir todavía con más cuidado para distinguir entre premisas y conclusión:

“Vaticino al ministro de Sanidad”, dijo Ruiz Soto, “unos próximos meses muy ingratos”. El diputado de AP hizo esta afirmación después de haberse referido a que la reforma hospitalaria que está ejecutando la Administración no es la correcta y tras haber afirmado que la huelga convocada para el próximo mes de febrero por la Confederación Estatal de Sindicatos Médicos (CESM) contra la ley de incompatibilidades ha sido bien acogida por los médicos”. *El País*, 18 de enero de 1985, pág 19.

Aquí nos encontramos con que la conclusión se halla al principio del texto en la forma de declaración directa del diputado “El ministro de Sanidad tendrá unos próximos meses muy ingratos”. Las premisas vienen a continuación, después de las cláusulas “después de haberse referido a que” y “tras haber afirmado que”, exponiendo los motivos en función de los cuales el diputado cree y afirma lo que la conclusión declara. Como se puede ver a través de este ejemplo, y con la lista de indicadores dada, la conclusión no tiene por qué ir necesariamente al final, aunque nuestro proceso de (re)construcción de un argumento así lo requiera.

Usando la forma esquemática que aparece al principio del apartado 2.1 reproduce el argumento del Sr. Ruiz Soto.

A veces, al reconstruir lo que pensamos que es un solo argumento, nos damos cuenta de que en realidad se están entremezclando dos o más. Puede ocurrir entonces que no se expongan todas las premisas de una manera abierta, de forma que veamos claramente las premisas que corresponden a cada conclusión. O bien que la conclusión de un argumento sirva de premisa para otro argumento más conclusivo o de mayor peso. Un ejemplo para ilustrar el último caso es el siguiente.

“Para el dirigente belga, ya no hay evaluación, pues hemos pasado a la fase de la decisión, porque queremos tomarla y porque el momento ha llegado para ello”. *El País*, 18 de enero de 1985, pág 3.

Este es, de acuerdo con el esquema general, la reconstrucción que podemos hacer de esta argumentación:

Premisa: Queremos tomar una decisión.

Premisa: Ha llegado el momento de tomar una decisión.

Conclusión: Hemos pasado a la fase de decisión (Actúa de *Premisa* para lo que sigue).

Premisa (implícita): Las fases de evaluación anteceden a las de decisión.

Conclusión. No estamos ya en una fase de evaluación.

Como verás, el problema de determinar cuál es el argumento que hay en un texto se puede hacer bastante complejo. Incluso se puede hacer difícil averiguar si realmente hay algún argumento. En principio, siempre que alguien tiene la intención de que ciertos “datos” o “puntos de partida” apoyen una conclusión, podemos pensar que tiene la intención de argumentar. De todas formas, si no vemos ninguna relación entre lo que dicen las supuestas premisas y lo que dice la conclusión, no reconoceremos sin más un conjunto de enunciados como un argumento, aunque se presenten con algún indicador de argumento. Un ejemplo:



Algunas serpientes son venenosas y algunos venenos son mortales; por tanto, algunos perros son buenos amigos de algunas personas.

Si alguien dijera seriamente esto nos resultaría difícil aceptar que ahí hay un argumento. Ni siquiera hay una unidad temática entre las premisas y la conclusión, de manera que lo vemos como un conjunto heterogéneo o amorfo de enunciados. Sin embargo, aunque este ejemplo nos pueda parecer claro, es extremadamente difícil precisar las condiciones que una serie de enunciados debe cumplir para constituir un argumento.

En la práctica es fácil muchas veces ponerse de acuerdo sobre si una serie de enunciados constituye un argumento o no, o sobre si alguien está o no está argumentado (es decir, presentando un argumento) al decir o escribir algo. En la práctica, la presencia de indicadores de argumento ayuda mucho, pero a veces incluso su presencia no basta para que nos sintamos inclinados a admitir que nos encontramos ante un argumento, como sucede en el ejemplo de las serpientes venenosas y los perros. En caso de disputa o duda, es recomendable una actitud abierta. Siempre que alguien pretenda seriamente estar argumentando, incluso en un caso tan disparatado como el mencionado, le puedes conceder este punto. La cuestión que habrás entonces de discutir es si su argumento es válido o no lo es, o si las premisas justifican la conclusión o no. Esto es lo importante.

En una hoja pasa el ejemplo de las serpientes a la forma esquemática. Como no es un argumento táchalo con aspas rojas. Debajo de él construye dos razonamientos que te parezcan buenos argumentos. En el primero usarás las dos premisas del ejemplo de las serpientes y confeccionarás tú la conclusión que creas apropiada, teniendo en cuenta tus conocimientos y las dos premisas. En el segundo inventarás las premisas que creas que necesitas para que la conclusión sobre los dos perros esté, como mínimo, ligada a las premisas por su tema.

2.2. Argumentos deductivos y argumentos inductivos.

Antes de abordar este tema, vamos a hablar brevemente de una división que se suele hacer entre los argumentos. En efecto, a éstos se los clasifica en *argumentos deductivos* y *argumentos inductivos*. Las personas que dan un argumento deductivo pretenden que el apoyo que sus premisas dan a su conclusión es tan completo que esta última es necesariamente verdadera si las premisas lo son. Por el contrario, el apoyo que se pretende en un argumento inductivo es más débil. Se quiere únicamente que la conclusión sea más probable si las premisas son verdaderas.

Tanto en un argumento deductivo como en uno inductivo se “saca” o “extras” una conclusión a partir de las premisas. En el lenguaje especializado de la lógica se dice que de las premisas *se infiere* una determinada conclusión. Por ello frecuentemente a los argumentos se les llaman también **inferencias**, o bien se dice que en los argumentos se hacen *inferencias*, lo que viene a ser lo mismo, pues lo que se quiere decir, expresado en lenguaje común, es que de las premisas se extraen conclusiones. También se dice que las premisas **implican** (lógicamente) la conclusión.

La diferencia entre los argumentos deductivos y los inductivos la expresamos con esa terminología especializada diciendo que en los argumentos deductivos la inferencia es más fuerte que en los inductivos.

Se suele hacer una distinción entre varios tipos de argumentos inductivos.

En un argumento inductivo podemos encontrar una conclusión general a partir de premisas sobre casos particulares que se estiman suficientemente similares. Por ejemplo:

Los trozos de cobre c_1, \dots, c se calientan al ser golpeados por una piedra.



Los trozos de cobre b_1, \dots, b_n se calientan al ser golpeados por un martillo.

El cobre se calienta al ser golpeado por un objeto sólido.

También encontramos argumentos inductivos en los que la conclusión no es una generalización. Las premisas presentan datos sobre casos similares que hacen pensar que un determinado hecho es probable. Por ejemplo:

Premisa: En el parque los pájaros pían al atardecer

Premisa: En las tardes de primavera y verano los pájaros pían en las riberas

Premisa: He oído cantar a los pájaros en las montañas por la tarde durante las épocas templadas.

Conclusión: Durante el paseo de esta tarde otoñal oiremos piar a los pájaros.

Se distingue a veces un último tipo de argumento inductivo, cuando el argumento se basa explícitamente en la probabilidad matemática. Un ejemplo de este tipo es el siguiente:

Premisa: En la próxima tirada de los dados he de sacar dos seises para ganar la partida.

Premisa: Los dados con que tiro no están trucados.

Conclusión: No ganaré la partida.

La conexión entre las premisas y la conclusión, en todos los tipos de argumentos inductivos, sólo permite suponer, en el mejor de los casos, que, si todas las premisas son verdaderas, entonces es probable que la conclusión también lo sea.

Ejercicio.—Reflexiona por qué en el último ejemplo de inferencia se trata de un argumento inductivo. En caso de que no llegues a una conclusión al respecto, vuelve a este ejercicio tras la lectura del resto de este apartado.

La **inferencia inductiva** o **inducción** está presente en nuestra vida cotidiana cuando

razonamos a partir de la experiencia. Como veremos, los argumentos inductivos juegan también un papel importante en la ciencia, aunque éste es un punto controvertido, como veremos en capítulos posteriores.

El otro tipo de inferencia es la **inferencia deductiva** o **deducción**. Veamos un ejemplo:

Premisa: Julia sólo sale con chicos boy-scouts.

Premisa: Martín no es boy-scout.

Conclusión: Julia no sale con Martín.

Como decíamos antes, una inferencia deductiva es más fuerte que una inductiva. La persona que da una argumentación deductiva pretende que la conclusión es segura si las premisas son verdaderas. ¿A qué puede deberse esa garantía? A que, de algún modo, el contenido informativo de la conclusión está ya en el de las premisas. La conclusión sólo pone de manifiesto algo que ya se dice en las premisas, aunque de una manera oculta, implícita.

Tomemos el ejemplo dado: Martín no es boy-scout, así que no puede ser alguien elegido por Julia para salir con ella, ya que a ésta sólo le gustan los chicos que son boy-scouts, y, consecuente con ello, sólo sale con ese tipo de chicos.

Hemos de insistir una vez más en que, por supuesto, en nuestra vida cotidiana no damos los argumentos en la forma bien estructurada y explícita en que se presentan en nuestros ejemplos, como teníamos ocasión de ver en el apartado anterior. El último argumento, por ejemplo, podría perfectamente presentarse de la siguiente manera:

Martín no es boy-scout, así que Julia no lo tiene en cuenta.

El modo en que se suelen presentar los argumentos en la vida cotidiana hace a veces difícil reconocerlos, y a veces, aunque se los reconoz-



ca, podría hacer difícil decir el tipo al que pertenecen.

Así, en los ejemplos dados de inferencias o argumentos, es bastante claro cuándo tenemos un argumento inductivo y cuándo estamos ante uno deductivo. Pero en otros casos la cuestión puede no estar tan clara. Hemos caracterizado la diferencia entre uno y otro tipo en términos de lo que pretenden las personas al dar un argumento o hacer una inferencia. En términos, por tanto, en los que hay un componente subjetivo. Realmente no existen criterios precisos que sirvan para diferenciar siempre de un modo puramente objetivo cuándo estamos ante un argumento inductivo o ante un deductivo. Pero con algo de práctica no suele haber dificultad en diferenciarlos.

La observación anterior no debe llevarnos a la precipitada conclusión de que en ningún caso existan criterios precisos y objetivos de diferenciación entre tipos de argumentos. Sí que existen —como tendremos ocasión de ver en el apartado siguiente tales criterios para diferenciar los argumentos deductivos que son *válidos* de todos los demás.

Ejercicio. Trata de distinguir entre los siguientes argumentos cuáles son deductivos y cuáles inductivos.

- 1) Todos los gatos son mamíferos. Los mamíferos amamantan a sus crías. Por ello, cuando nazcan los gatitos que esperamos mi gata los amamantará.
- 2) El agua hierve a 100° C, porque siempre que la caliente y alcanza los 100° C hierve.
- 3) Siempre que he comido patés que estaban recubiertos de manteca de cerdo no tenían conservantes químicos. Para que los patés de lata duren algún tiempo necesitan algún tipo de conservante. La manteca de cerdo es un conservante.
- 4) Algunas personas son arquitectos. Los arquitectos son universitarios. Luego algunas personas son universitarias.
- 5) Sé que solo le gustan dos frutas, las peras y los plátanos. En la despensa no había peras y no las has podido sacar de ningún otro sitio, así que, dado que estás comiendo una fruta, lo que estás comiendo es un plátano.
- 6) Podemos dudar de que su próximo chiste provoque risa; hasta ahora no ha habido ninguno de su repertorio que haya tenido éxito.

2.3. Validez de los argumentos.

Veremos ahora cuándo una inferencia, sea de tipo inductivo o deductivo, tiene la característica de ser *válida*, o, como también se dice muchas veces, *correcta*.

Comencemos por las inferencias deductivas. Como hemos dicho en el apartado anterior, la persona que hace una inferencia deductiva pretende que la conclusión es *necesariamente* verdadera si las premisas son verdaderas, es decir, que en el caso de que las premisas sean verdaderas, la conclusión no puede ser falsa. Ahora bien, esa pretensión puede estar justificada o no. En el caso de que lo esté, es decir, de que efectivamente la conclusión no pueda ser falsa si las premisas son verdaderas, decimos que la inferencia es *válida* (deductivamente). Un ejemplo de inferencia válida es la del apartado anterior referente a Julia, la chica con Julia una preferencia exclusiva por los boy-scouts.

Ejercicio.—Asegúrate bien de que la mencionada inferencia es válida, es decir, observa que la conclusión no puede ser falsa en el supuesto de que las premisas sean verdaderas. Dicho aún de otra manera: acepta las premisas, haz el supuesto de que son verdaderas. Comprueba entonces que la conclusión ha de ser forzosamente verdadera.



También se considera el caso particular de "inferencias" sin ninguna premisa, las llamamos entonces, si son válidas, **verdades lógicas**.

La validez es una propiedad objetiva de las inferencias. No depende de las intenciones o pretensiones de nadie, sino de que se cumpla lo que hemos expresado en la definición que se acaba de dar. Ahora bien, ¿de dónde proviene la validez deductiva de una inferencia?, ¿qué es lo que hace que sea válida?, ¿hay alguna característica más o menos patente de las inferencias que nos lleve a reconocerlas como válidas?

Consideremos el siguiente ejemplo

Premisa: Todos los *zumbos* son *bumbos*.

Premisa: Colt es un *zumbo*.

Conclusión: Colt es un *bumbo*.

Sin captar el significado del anterior argumento puesto que las palabras en cursiva no tienen por qué pertenecer a ningún idioma conocido— podemos decir que la conclusión debe ser verdadera en el caso de que las premisas seán verdaderas, y podemos decirlo por la forma que éste tiene. Reconocemos que las inferencias de esta forma han de ser todas ellas válidas. He aquí esquemáticamente la forma del argumento deductivo válido del ejemplo anterior:

Vamos ahora a usar este esquema Con un ejemplo con sentido.

Todos los españoles son europeos.

Martín es un español.

Luego Martín es un europeo.

Observa que, efectivamente, la inferencia es válida (puedes hacer el mismo test que hiciste en el ejercicio anterior). Rellena ahora tú mismo este esquema siguiendo coherentemente las líneas de puntos iguales y la "x" Siempre obtendrás una deducción válida.

La conclusión general que puede obtenerse de esto es que, al menos para ciertas inferencias,

su validez o no validez viene determinada por su *forma*. A la investigación de las formas de inferencia que dan inferencias válidas y de las formas que no las dan se la llama *lógica formal*.

Según una doctrina extrema, pero influyente, todas las inferencias válidas lo son en virtud de su forma, es decir, la forma es el fundamento de la inferencia lógica. Así pues, de acuerdo con esta doctrina, la *lógica*, la ciencia que se ocupa del estudio de la inferencia válida, es toda ella *lógica formal*. En el caso particular de las verdades lógicas, la doctrina en cuestión afirma que todas ellas son *verdades formales*, es decir, enunciados verdaderos en virtud de su forma (contra poniéndose así a las *verdades materiales*) Es más, una versión aún más radical de esa doctrina afirma que las verdades matemáticas son verdades formales. Así es incluso frecuente hablar de las *ciencias formales*, tanto a la matemática como a la lógica.

No adoptaremos aquí estas doctrinas extremas, de manera que dejamos abierta la posibilidad de que haya inferencias válidas e inferencias no válidas en razón de algo distinto de su forma (ilustración 8)

Hay muchas otras formas de deducción válida. La lógica se interesa más por la forma de los argumentos que por su contenido; por eso se preocupa de encontrar un método para distinguir entre argumentos deductivos válidos y no válidos. Para no introducirnos en campos más específicos de la lógica sólo daremos aquí un par de ejemplos más de argumento deductivo válido.

Forma del argumento	Argumento
No (y— — —)	No tiene una casa y un piso
Luego, no o no— — —	Luego, no tiene casa o no tiene piso
o— — — —	Fueron al cine o fueron al teatro
No	No fueron al cine
Luego, — — — —	Luego fueron al teatro

La validez o corrección de un argumento inductivo no viene determinada por la forma que tenga. Un argumento inductivo es correcto o



válido cuando sus premisas aportan una buena base para afirmar que la conclusión puede ser verdadera. Dicho con otras palabras, el argumento es válido si la conclusión es probable (al menos más probable que no) suponiendo verdaderas las premisas.

No hay que ocultar, sin embargo, que entre los especialistas se discute aún sobre cuánto hemos de reconocer que la conclusión de un argumento es probable. Mencionemos aquí también que, desde Hume, siempre ha habido filósofos que niegan o dudan de la existencia misma de argumentos inductivos o dé su valor para la lógica y para la ciencia.

De lo que no cabe duda es de que la probabilidad es cuestión de grados. Por ello, es razonable considerar que unos argumentos inductivos son más fuertes que otros. Por ejemplo, recordemos que en el primer tipo de argumento inductiva de los mencionados en el apartado anterior, la conclusión es una *generalización* hecha sobre una serie de datos o ejemplos. En principio hay que considerar que cuantos más ejemplos sirvan de base a un argumento, más probable es su conclusión, y, por tanto, más fuerte es el argumento.

La cuestión es, en realidad, algo más complicada, porque, como pone de manifiesto nuestro ejemplo del apartado anterior, a propósito del cobre que se calienta al ser golpeado, es más importante para la probabilidad de la conclusión la variedad en los materiales con que se golpea el cobre que la mera acumulación de casos con un mismo objeto u objetos de un mismo material.

También en el segundo tipo de argumento inductivo en el que la conclusión no es una generalización, tenemos unas inferencias más fuertes que otras. Considera el siguiente ejemplo:

*Cada año se realizan 20 ejercicios en esta clase.
Todos estos ejercicios son similares en grado de dificultad.
De los 19 efectuados hasta ahora todos los alumnos han fallado al menos una pregunta.*

Este año no habrá un solo alumno que consiga sacar bien todo un ejercicio.

Compara este argumento inductivo con el siguiente:

*Cada año se realizan 20 ejercicios en esta clase.
Todos estos ejercicios son similares en grado de dificultad.
De los 5 efectuados hasta ahora todos los alumnos han fallado al menos una pregunta.*

Este año no habrá un solo alumno que consiga sacar bien todo un ejercicio.

Sin duda estarás de acuerdo con que el primero tiene una base más sólida (19 de 20) que el segundo (5 de 10) para sacar tal conclusión. El primer argumento es válido, porque la cantidad de ejercicios hechos ya en relación con los que faltan es lo suficientemente grande como para no esperar ningún cambio en el resultado obtenido hasta el momento. No así el segundo, donde faltan más de la mitad de los ejercicios.

Un nuevo ejemplo: el misterio de los planos modificados. La situación es ésta: varios ingenieros han estudiado un primer proyecto para la construcción de un audaz puente colgante. Luego introducen por mayoría, y tras acalorados debates, ciertas modificaciones. Este plano modificado es finalmente aprobado por el comité correspondiente. Más tarde, se averigua que se han introducido ocultamente alteraciones del proyecto aprobado. Alguien hace el siguiente razonamiento:

Uno de los cuatro ingenieros encargados de la construcción del puente es el responsable del cambio hallado en los planos que el comité había aprobado.

Julio marchó al extranjero acto seguido de la aprobación de los planos.

A Lucas aún no le ha dado el alta el traumatólogo y tiene su brazo escayolado.

Marta es la que presentó al comité los planos que éste aprobó.

Mario es que realizó los primeros planos y quien se opuso a las reformas diseñadas por Marta.

Los cambios efectuados ocultamente están dentro de línea más cercana a las ideas de Mario que a las de Marta.

Mario es el que en secreto ha modificado los planos que habían sido aprobados.



Pudiera ser que entraran otros elementos en juego, y entonces la conclusión fuera falsa. Pero si éstos son los únicos datos de que, dispone- mos, hay que decir que la inferencia es correcta, es decir, que el argumento es válido.

Ejercicio.—¿A qué clase de argumento per- tenecen los dos argumentos que construiste en el ejercicio del apartado 2.1? ¿Son argumentos válidos o no?

2.4. Validez y verdad.

Validez y verdad son dos conceptos distintos que no debemos confundir, cosa que no es poco frecuente. Por eso es preciso dedicar un mo- mento a reflexionar sobre ellos. Es cierto que las palabras se utilizan muchas veces como equivalentes en el habla cotidiana. A veces, por ejemplo, oímos a alguien decir: *Tu argumento no es verdad* o *Lo que afirmas*— es decir, un enunciado— no es válido. Pero para clarificar los razonamientos hemos de ser más rigurosos con nuestra terminología. Así, desde nuestro punto de vista, esa persona demuestra que no sabe dis- tinguir entre **validez** y **verdad**.

La verdad, y su contrapartida la falsedad, es una propiedad de enunciados (afirmaciones o negaciones) Hoy *llueve* será verdadero o falso, dependiendo de las condiciones atmosféri- cas que se den en el día en que sea pronunciado. *El oro es un metal precioso* es un enunciado verdadero en todos aquellos lugares y épocas en que dicho metal así se ha considerado. *Nerón no fue un emperador romano* es falso para toda persona que tenga mínimos conocimientos de historia occidental.

La validez es una propiedad de argumentos que, como hemos dicho, depende unas veces de la forma del argumento y otras de la mayor o menor evidencia que aportan las premisas La validez o no validez de un argumento es inde- pendiente de la verdad o falsedad de las premisas, excepto en un caso: un argumento de-

ductivo válido cuyas premisas sean todas verda- deras no puede tener una conclusión falsa.

Nos serviremos del siguiente texto para ilus- trar la diferencia entre los dos conceptos:

“... el Gobierno sólo pide pactos cuando algo va mal. El Gobierno pide a los informadores “pacto de silencio” sobre el terrorismo. Luego el terrorismo va mal”. Pilar Urbano, en el *diario ABC*, 18-6-85.

Este es un argumento deductivo válido Su conclusión es— interpretada de acuerdo con el contexto en que aparece— que el terrorismo no disminuye o no muestra indicios de desaparecer Ahora bien, ¿es verdadera la conclusión?. Como el argumento es válido, todo depende de si las premisas son verdaderas. La verdad de la conclusión, aunque el argumento sea válido, sólo está garantizada si las premisas son verda- deras. Desde luego, Pilar Urbano, la periodista de ABC, ofrece en su artículo datos o razones en favor de sus premisas. No nos concierne aquí su evaluación (la propia autora sugiere al final del artículo un posible motivo del Gobierno para hacer lo que se dice en la segunda premisa distinto del que se insinúa en la primera), sino sólo recalcar la diferencia que hay entre juzgar válido un argumento y aceptar que la conclu- sion es verdadera.

Veamos algunos ejemplos de argumentos válidos con premisas o conclusión falsas.

Todas las aves son ovíparas.	V
<i>Los canguros son aves.</i>	F
los canguros son ovíparas.	F
Los hombres son calvos.	F
<i>Sócrates fue un hombre.</i>	V
Sócrates fue calvo.	V

Todos los europeos son españoles	F
<i>Todos los españoles son andaluces.</i>	F
Todos los europeos son andaluces.	F

Ejercicio.—Escoge dos combinaciones de valo- res veritativos, diferentes a las que se



dan en el ejercicio anterior, y construye inferencias válidas con enunciados cuyos valores de verdad responden a esas combinaciones. (Según lo dicho más arriba, tendrás que excluir la combinación V, V, F.)

Compara la forma de los anteriores ejemplos con los siguientes.

Estos son argumentos no válidos aunque tengan premisas y/o conclusión verdaderas o falsas.

Todas las aves son ovíparas.	V
<i>Los patos son ovíparos.</i>	V
Los patos son aves.	V
Los hombres mueren.	V
<i>Los geranios mueren.</i>	V
Los geranios son hombres.	F
<i>Ningún argentino es sudamericano.</i>	F
Todos los brasileños son sudamericanos	V
Todos los argentinos son brasileños.	F

Ejercicio.—Elige combinaciones de valores veritativos, como en el ejemplo anterior, pero formulando ahora inferencias no válidas.

Ya hemos visto un ejemplo de argumento inductivo no válido aquél de los veinte ejercicios realizados en una clase. Suponiendo sus premisas verdaderas, la conclusión no tenía suficientes garantías de ser probable. Dejaremos para los ejercicios un ejemplo de inducción válida a pesar de que sus premisas sean falsas.

Ejercicios.—Cuáles de los siguientes argumentos son válidos? Señala, además si son deductivos o inductivos.

- 1) O ganará un socialista o ganará uno de centro. No es verdad que gane uno de centro, así que ganará un Socialista.
- 2) Siempre que toca el timbre avisando el final de la clase se produce un murmullo. Cuando hoy ocurra sabré que tengo escasos minutos de atención.

- 3) Juan vio la película en el cine. Así que alguien estuvo viendo la película en el cine.
- 4) Todos los científicos son empiristas. Ningún filósofo es empirista Luego, ningún filósofo es científico.
- 5) Puesto que Madrid está al norte de Sevilla y Sevilla lo está de Cádiz, Madrid está al norte de Cádiz.
- 6) Los virus son microorganismos. Los microorganismos son seres vivos Algunos seres vivos tienen corta vida Los virus tienen corta vida.

2.5. Enunciados y argumentos condicionales.

Hasta ahora no nos hemos referido explícitamente a un tipo especial, pero muy frecuente, de enunciados, enunciados que juegan un papel importante en nuestras argumentaciones. Se trata de los *enunciados condicionales*. Ellos merecen un trato especial, porque a veces son objeto de malas interpretaciones. Veamos cómo son y cómo podemos construir argumentos válidos con ellos.

Podemos reconocer los enunciados condicionales por su forma. Aunque se presentan con ciertas variantes, la forma más normal es

“Si _____ entonces _____”

Por ejemplo: *Si damos golpes a un alambre, entonces éste se calienta.*

A la primera parte de estos enunciados, la que está comprendida entre la palabra “si” y la palabra “entonces”, se le llama **antecedente**. La segunda parte, lo que va después del “entonces”, se denomina **consecuente**. Así, en el ejemplo dado, *damos golpes a un alambre* es antecedente, y *éste se calienta* es el consecuente. A veces, el enunciado condicional se presenta con el consecuente delante, suprimiéndose el “entonces”. *Un alambre se calienta si le damos golpes.*

¿Qué es lo que nos dice un enunciado condicional? Sin duda en muchos casos su semántica es un tanto confusa y su manera de interpretarlo no coincide entonces en diversas personas. Expongamos aquí una interpretación y sirva



ésta de base común para seguir y entender el desarrollo del método de razonamiento que se presenta en este libro.

Bien, diremos que lo que nos dice un enunciado condicional es que, en el caso de que el antecedente sea *verdadero*, el consecuente también es *verdadero*. Según el ejemplo, cuando cojo un alambre y lo fricciono puedo ver acto seguido que se calienta. Ahora bien, en el caso de que observando un alambre veamos que no se calienta, es decir, que el consecuente es falso, no puedo decir que sea verdad que estamos dándole golpes. Por tanto, en el enunciado condicional se nos dice también que cuando el consecuente es *falso*, el antecedente es a la vez *falso*.

Hay otra manera de caracterizar lo mismo que hemos dicho en un párrafo anterior que el consecuente es una condición necesaria para la verdad del antecedente, mientras que el antecedente sólo aporta una condición *suficiente* para que el consecuente sea verdadero (Cuando empleamos aquí el termino 'necesario', éste no significa lo mismo que en la frase "en una argumentación deductivamente válida la conclusión se sigue necesariamente de las premisas" Sin embargo, alguna relación hay entre los dos usos de ese término). Veamos esto mediante otro ejemplo recogido en el siguiente enunciado condicional:

Si llueve, entonces las calles están mojadas

Nadie en su sano juicio podría pensar que, cuando llueve, la tierra, las calles, las cosas no quedan mojadas durante algún tiempo. Debido a esto, el consecuente *las calles están mojadas* expresa un requisito necesario, íntimamente ligado al hecho de llover. Pero ¿cuántas veces hemos visto las calles mojadas de agua sin haber llovido? Tal vez una señora ha lanzado el agua de la limpieza de la escalera al sufrido asfalto, o quizás, para mayor desgracia, las tuberías del suministro de aguas se han roto, o, incluso, las calles presentan ese estado porque, con mayor fortuna, el camión de riego acaba de pasar. Así pues, el que estén mojadas no se debe

exclusivamente a la lluvia, por eso decimos que el antecedente *llueve sólo* expresa una de las circunstancias en que ocurre el consecuente, es decir, sólo aporta un requisito suficiente para que las calles se mojen.

Alguien puede estar tentado a interpretar los enunciados condicionales anteriores en el sentido de que únicamente en el caso de que se fricciono el alambre o de que llueva, respectivamente, se caliente el alambre o las calles se vean mojadas. Lo que ocurre entonces es que se le atribuye al "si...entonces" un sentido equivalente a "sólo en el caso de que...entonces..." propio, por tanto, de los enunciados bicondicionales. Se da así lugar a un cambio en las relaciones entre antecedente y consecuente, pues ambos serían condiciones necesarias del otro respectivamente. No debemos confundir estos dos tipos de enunciados, ya que cometeríamos errores graves en nuestros razonamientos. Piensa siempre en el absurdo a que nos conduce creer que el que las calles están mojadas sólo se debe a la lluvia ¡cuántos dioses de la lluvia poblarían nuestro mundo!

A veces, sin embargo, las relaciones condicionales son tanto necesarias como suficientes. Esto es típico de las definiciones. Cuando las definiciones se presentan con toda formalidad, se utilice la expresión '*si, y sólo si*' que indica el doble condicional. Pero es frecuente presentarlas informalmente en la forma condicional. Hemos de recordar entonces que, a pesar de lo que parece superficialmente, se dan condiciones necesarias y suficientes. Ejemplo:

Un número es primo si es divisible solamente por sí mismo o por la unidad.

Lo que se quiere decir aquí no es sólo que sea suficiente que los únicos divisores de un número sean él mismo y la unidad para que sea primo, sino que también eso es innecesario para que el número en cuestión sea primo.

Con los enunciados condicionales construimos argumentos condicionales, que son una clase de inferencia deductiva. En cierto sentido todos los argumentos son argumentos condicionales: la conclusión es verdadera (o probable, si se trata de un argumento inductivo) *si*



— *en el supuesto de que* — las premisas son verdaderas. No es en este sentido en que hablamos aquí de *argumentos condicionales*. Aquí nos referimos únicamente a argumentos que tienen al menos una premisa que es un enunciado condicional.

Hay cuatro tipos sencillos de argumentos condicionales. Todos ellos tienen dos premisas y una conclusión. Una de las premisas — que por conveniencia didáctica y estética diremos que es la primera premisa — es, claro está, un enunciado condicional. La segunda premisa puede ser varias cosas: el antecedente de la pri-

mera premisa, o su negación, o bien el consecuente, o su negación. La conclusión es el elemento — antecedente o consecuente — que no aparece en la segunda premisa, o bien su negación. De los cuatro tipos, dos lo son de inferencias válidas — los dos primeros — y los otros dos esquematizan inferencias no válidas.

Cada tipo de argumento condicional tiene un nombre en función del papel que desempeñe la segunda premisa. No daremos un ejemplo de cada tipo — que le será fácil encontrar — pero sí su nombre y su esquema, en donde 'p' y 'q' son dos enunciados cualesquiera.



BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

AISENBERG, Beatriz y Silvia Alderopqui, *Didáctica de las ciencias sociales*. México, Paidós, 1994.

FERRY, Giles. *La trayectoria de la formación*. México, Paidós, 1990.

GIMENO, Sacristán J. y A. I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992.

DELVAL, Juan. *El desarrollo humano*. México, Siglo XXI, 1994.

WILSON, D. John. *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. México, Paidós.

OCDE. *Escuelas y calidad de la enseñanza*. México, Paidós, 1991.

SÁNCHEZ, Puente Ricardo. *La enseñanza superior. Reflexiones epistemológicas*. Revista Cuadernos del CESU, No. 31, México, UNAM, 1993.

STODOSOLOSKY, S. Susan. *La importancia del contenido en la enseñanza*. México, Paidós.



PROYECTOS DE INNOVACIÓN

PARTICIPARON EN SU ELABORACIÓN

RESPONSABLE

ADALBERTO RANGEL RUIZ DE LA PEÑA
UNIDAD AJUSCO

COLABORADOR

JUAN CARLOS PÉREZ LÓPEZ

COORDINACIÓN DEL PROYECTO

XÓCHITL L. MORENO FERNÁNDEZ

JUNIO DE 1995



Este Obra se imprimió en
Organización Veromart, S.A. de C.V.
en Marzo de 1997, con un
tiraje de 6,200 ejemplares
Venado, 104, Col. Los Olivos
C.P. 13210 México, D.F.