

*Ángel Díaz Barriga*

***Didáctica y  
currículum***

*Edición corregida y aumentada*

*Paidós Educador*

## PAIDÓS EDUCADOR

Último» títulos publicado»:

130. J. A. Castorina, C. Coll y otros • *Piaget en la educación*
131. G. Hernández Rojas - *Paradigma en psicología de la educación*
133. J. Canaan y D. Epstein (comps.) - *Una cuestión de disciplina*
134. J. Beillerot y otros - *Saber y relación con el saber*
135. M. van Manen • *El lado en la enseñanza*
136. M. Siguan - *En la escuela y los inmigrantes*
137. B. Aisenberg y S. Alderqui (comps.) • *Didáctica de las ciencias sociales II*
138. S. González y L. Ize de Marengo • *Escuchar, leer y escribir en la EGB*
139. H. R. Mancuso • *Metodología de la investigación ciencias sociales*
140. M. Kaufman y L. Fumagalli (comps.) - *Enseñar ciencias naturales*
141. F. Brandoni (comp.) • *Mediación escolar*
142. J. Piaget - *¿Qué es la pedagogía?*
143. I. Gaskins y T. Elliot • *Estrategias cognitivas en la escuela*
144. D. Johnson y otros - *Aprendizaje cooperativo en el aula*
146. B. Porro - *La resolución de conflictos en el aula*
148. A. Candela • *Ciencia en el aula*
149. C. Tomás (comp.) • *¿Iguales o diferentes?*
150. J. Voneche y A. Triphon (comps.) - *La génesis social del pensamiento*
151. M. Souto - *Las formaciones grupales en la escuela*
152. F. Lucarelli y otros - *De la teoría pedagógica a la práctica en formación*
153. M. Rueda Beltrán y F. Díaz Barriga Arceo (comps.) - *Evaluación de la docencia*
154. A. Baudrit • *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*
155. S. Hook - *John Dewey: semblanza intelectual*
156. M. Yurén Camarena - *Formación y puesta a distancia*
157. E. Willems - *El oído musical*
158. S. Schlemenson (comp.) - *Niños que no aprenden*
159. R. Glazman Nowalski - *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*
160. X. Lobato Quesada • *Diversidad y educación*
161. J. P. Das y otros - *Dislexia y dificultades de lectura*
162. C. Carrión Carranza • *Valores y principios para evaluar la educación*
163. Leonardo Viniegra Velázquez - *Educación y crítica*
164. X. Lobato Quesada • *Diversidad y educación: Taller de Fortalecimiento*
165. M. Benllock (comp.) - *La educación en ciencias: ideas para mejorar su práctica*
166. E. Willems - *El valor humano de la educación musical*
167. E. C. Wragg - *Evaluación y aprendizaje en la escuela primaria*
168. E. Aguilar Mejía y L. Viniegra Velázquez • *Alfabetización y teoría y práctica en la labor docente*
169. J. I. Alvarez-Gayou Jurgenson - *¿Cómo hacer investigación cualitativa?*
170. E. C. Wragg - *Evaluación y aprendizaje en la escuela secundaria*
171. M. Siguan - *Inmigración y adolescencia*
172. M. Farrell - *Temas clave de la enseñanza secundaria*
173. M. van Manen - *El tono en la enseñanza*
174. J. Haynes - *Los niños como filósofos*
175. C. Lornas (comp.) - *Los chicos también lloran*
176. S. Schlemenson - *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*
178. I. Gilbert - *Motivar para aprender en el aula*
179. M. Alvarado y B. M. Brizuela (comps.) - *Haciendo números*
180. P. Ahumada Acevedo, *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*
181. R. C. Perales Ponce (coord.), *La significación de la práctica educativa*
182. M. A. Peredo Merlo - *Lectura y vida cotidiana*

✓ Angel Díaz Barriga

# Didáctica y currículum

*Convergencias en los programas de estudio* Nueva

edición corregida y aumentada

**PAIDÓS**

México  
Buenos Aires  
Barcelona

Cubierta de Margen Rojo / Arturo Avendaño, sobre una maqueta de Julio Vivas

*1ª edición, 1997*  
*Reimpresión, 2007*

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

D.R. © de todas las ediciones en castellano,  
Editorial Paidós Mexicana, S. A.  
Rubén Darío 118, col. Moderna,  
03510, México. D. F.  
Tel.: 5579-5922, fax: 5590-4361  
[epaidos@paidos.com.mx](mailto:epaidos@paidos.com.mx) D.R. © Ediciones  
Paidós Ibérica, S. A.  
Diagonal 662-664, p.b.,  
08034, Barcelona

**ISBN: 978-968-853-362-8**

Impreso en México - Printed in México

*A todos aquellos que luchan por construir un pensamiento pedagógico latinoamericano desde el cual se explique nuestro acontecer educativo.*

*A quienes nos han antecedido en este pensamiento. A los que trabajan por el mañana de América Latina y buscan una realidad diferente, una pedagogía nuestra.*

## SUMARIO

Presentación .....	11
1. La teoría curricular y la elaboración de programas .....	17
La teoría curricular. Formulaciones posteriores a la Segunda Guerra Mundial .....	19
Elementos para un análisis de la <i>carta descriptiva</i> .....	27
2. Elaboración de programas de estudio: bases para una propuesta de acuerdo con su estructura .....	37
Programa del plan de estudios o del sistema educativo ( <i>programa sintético</i> ) .....	40
Programa de la institución o de la academia de maestros ( <i>programa     analítico</i> ) .....	47
El programa del docente ( <i>programa guía</i> ) .....	66
3. La definición de los criterios para la acreditación y su papel en los programas .....	85
La propuesta de elaborar objetivos de aprendizaje .....	86
Análisis de los supuestos de los objetivos conductuales .....	90
Criterios de acreditación: una alternativa para un modelo de programación diverso .....	98

4. Lo metodológico: tema central del debate didáctico y la responsabilidad docente .....	111
Lo instrumental: un reduccionismo en la mirada metodológica .....	116
Hacia la construcción de propuestas que definen una secuencia estructural de actividades de enseñanza .	126
La construcción de propuestas en nuestro medio .....	137
5. Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia.....	147
Tesis para una teoría de la evaluación .....	149
Algunas derivaciones de estas tesis en la docencia .....	164
Bibliografía .....	199

## Capítulo 2

### ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DE ESTUDIO: BASES PARA UNA PROPUESTA DE ACUERDO CON SU ESTRUCTURA

La propuesta que aquí presentamos para la elaboración de programas de estudio es producto de múltiples factores, entre los que resaltan el estudio cuidadoso y sistemático de las formas de elaboración de programas en la historia del pensamiento didáctico, así como el análisis del papel que desempeñan estos instrumentos en las relaciones institucionales y escolares. En otros términos, podemos afirmar que hay una articulación entre las exigencias de la *didáctica*, como disciplina desarrollada en función de los problemas del maestro y de la enseñanza, y el *curriculum*, como ámbito de conocimiento vinculado a los procesos institucionales de la educación.<sup>1</sup>

Es importante destacar que continuamente he ido enriqueciendo esta aproximación conceptual, tanto con la experiencia personal de elaborar programas, como con la experiencia colectiva de participar en múltiples discusiones con docentes, en torno a sus programas de estudio. La experiencia ha sido el punto de partida para promover la reflexión analítica sobre estos instrumentos de trabajo. La reflexión personal sobre los múltiples efectos y procesos que se gestan en relación con la elaboración del programa de la materia que se imparte, su relación con otros procesos académicos e institucionales vinculados al plan de estudios del que forma parte, y las diferentes dinámicas que se

1. La *didáctica* es una disciplina que surgió en el siglo xvii para abordar los problemas de la enseñanza en la relación maestro-alumno. Quizá un elemento que signa su elaboración es la ausencia de una dimensión institucional referida al sistema educativo, mientras que la concepción *canicular* obedece a las exigencias de una educación obligatoria, que da pauta a la conformación de los sistemas educativos, en el contexto de la eficiencia que exige la industrialización monopólica. Véase A. Díaz Barriga 1992.

generan en los diversos momentos (días) en que se lleva a la práctica. Finalmente, esta combinación entre aproximación conceptual y reflexión analítica en la práctica constituye una de las vías regias que la didáctica ha desarrollado en su evolución para realizar su particular tarea de investigación.<sup>2</sup>

Por todo lo anterior, deseamos presentar una serie de elementos que permitan replantear el sentido de los programas de estudio, de acuerdo con las exigencias de nuestra realidad educativa y con lo que exige la tarea de fomentar un sólido proceso educativo.

En general, las propuestas para elaborar programas plantean únicamente elementos para su realización, en muchos casos las innovaciones en este campo consisten en añadir un elemento o quitar otro, tal como lo hemos expuesto en el capítulo anterior, o bien en asignar una nueva denominación a la orientación de esta tarea. Por ello, más que plantear los elementos para la elaboración de programas, hemos enriquecido nuestra propuesta —que inicialmente se centró en tres momentos básicos: *construcción de un marco referencial, elaboración de un programa analítico y desarrollo metodológico del mismo* como programa guía—,<sup>3</sup> al considerar como criterio organizador el estudio de las *funciones* que los programas cumplen en una dinámica institucional y curricular. Esto nos ha permitido reelaborar la propuesta inicial y considerar que, de acuerdo con tales funciones, existen tres tipos de programas: (a) *del plan de estudios o del sistema educativo*, (b) *de la institución o academia de maestros* y (c) *del docente*.

2. La didáctica, como toda disciplina, ha desarrollado en su historia diversos modelos de investigación. Es sólo la miopía del movimiento de investigación etnográfica la que lo hace considerar que su modalidad es la que ofrece la posibilidad de «investigar el aula desde abajo»; se olvidan de los diversos métodos que siguieron Comenio, Pestalozzi, Fröbel y Herbart, y tampoco tienen en cuenta a Montessori. Decroly, Freinet y Freiré. Éstas y muchas otras omisiones denotan un desconocimiento de las múltiples «formas de investigación» que históricamente ha desarrollado esta disciplina. Véase A. Díaz Barriga 1996a.

3. Azucena Rodríguez plantea tres tipos de programas de acuerdo con su función en la educación: «El programa sintético es la expresión mínima del contenido tal como (debiera) aparecer en el plan de estudios, el programa analítico responde a un análisis del contenido para efectuar una expresión mayor, glosada del mismo, y el programa guía es la interpretación metodológica del programa analítico, en el cual cada docente define las actividades de aprendizaje.» A. Rodríguez 1978.

Como hemos mostrado en otra exposición, estas funciones afectan la *estructura*<sup>4</sup> del programa, y los elementos que formen parte de éste tendrán una relación mucho más estrecha con la función de los mismos que con el valor o significado que cada uno pueda tener de forma aislada e independiente. Esto evitaría que las propuestas de diseño se centraran en la discusión de los elementos que deben integrarlos— cuestión que a fin de cuentas resulta poco fructífera— y permitiría una discusión de mayor trascendencia sobre el papel que desempeñan en diversas instancias de la institución educativa. También permitiría resolver un conflicto notorio de *intereses*<sup>5</sup> entre el currículum y la didáctica, puesto que el primero surge históricamente en la perspectiva de atender a la «uniformidad» de los procesos institucionales, mientras que la segunda considera que al docente, en su papel de intelectual y como profesional, le corresponde elegir y graduar los contenidos de enseñanza, así como idear las propuestas metodológicas pertinentes. Aunque los programas de estudio, en la modalidad que conocemos, surgen en el ámbito de la concepción curricular, el aula es un espacio fundamentalmente docente-estudiantil. En este sentido, la propuesta que desarrollo en relación con los programas tiende a cumplir una doble finalidad: (a) la consideración de funciones genera la posibilidad de conciliar los intereses institucionales con los docentes en los diversos tipos de programas, y (b) el programa de estudios, visto desde la perspectiva de las funciones que cumple, es un elemento articulador de las problemáticas que emanan tanto de la concepción curricular como de la didáctica.

Al reconocer tres tipos de programas, queremos subrayar que cada uno de ellos cumple una función diversa de acuerdo con el plan de estudios, la institución o el docente, pero al mismo tiempo deseamos recalcar que existe una necesaria articulación entre los mismos.

4. A. Díaz Barriga 1994a

5. Explícitamente utilizamos el concepto en el sentido que le da Habermas, para reconocer que a todo desarrollo de un conocimiento le corresponde un interés específico. En estos últimos diez años, lo anterior nos ha llevado a identificar que el interés cognoscitivo de la didáctica es muy distinto del currículum. J. Habermas 1982.

PROGRAMA DEL PLAN DE ESTUDIOS O DEL SISTEMA EDUCATIVO (*PROGRAMA SINTÉTICO*)

Las distintas funciones de los programas han sido de alguna manera esbozadas, aunque no formuladas, en el acercamiento que Zabalza<sup>6</sup> realiza sobre los procesos de programación en un sistema educativo. El programa global del sistema tiene que irse adaptando a las exigencias inmediatas de una comunidad o de una escuela, articularse con ellas para luego ser traducido en procesos de trabajo que cada docente puede impulsar en el aula.

El programa del plan de estudios o del sistema educativo se formula cuando se realizan los procesos de elaboración de un plan, o bien es la expresión de una propuesta de contenidos para todo un sistema educativo: bachillerato, secundaria, primaria. Es, a la vez, un punto de concreción de los proyectos educativos amplios que materializan una política de formación para un nivel educativo, y un punto de partida para los desarrollos que cada academia de maestros o escuela realice con objeto de adecuar los criterios globales que se desprenden del programa a las condiciones institucionales particulares.

De esta manera, el programa escolar no es un elemento aislado sino que tiene una profunda inserción curricular, esto significa que todo programa escolar constituye una parte concreta de un plan de estudios. Desde Tyler,<sup>7</sup> esta idea de que hay *relaciones horizontales* y *verticales* entre los contenidos de un plan de estudios apunta de manera indirecta a la necesidad de aceptar que en un plan de estudios los contenidos suponen relaciones antecedente-consecuente entre los diversos temas que se tratan en cada semestre. Esto, a su vez, obliga a considerar el problema de la profundidad con la que estos contenidos pueden ser desarrollados en un curso, o bien, las diversas temáticas de las asignaturas que hay que abordar en un año escolar o semestre académico, o los elementos que contribuyen a su mutuo enriquecimiento y a su integración; aunque se puede dar el caso de que en una elaboración deficiente del plan no exista el sufi-

6. Véase M. Zabalza 1987.

7. R. Tyler 1970, pp. 85-88. Si bien el autor habla explícitamente de las relaciones verticales y horizontales para la programación de actividades de aprendizaje, por el tipo de ejemplos que presenta se infiere que en realidad está hablando de las relaciones de contenidos que existen entre los diversos programas que forman un plan de estudios.

cientc encadenamiento de temas entre una asignatura y otra, o bien que las materias previstas para un semestre tengan elementos que plantean una contradicción entre ellas, lo que se puede convertir en un obstáculo para el aprendizaje.

Este concepto reconoce la necesidad de que los docentes tengan elementos para interpretar el plan de estudios y para estudiar de que manera determinado programa forma parte de una táctica concreta que permite, por medio de los aprendizajes, el logro de ciertas metas curriculares (relacionadas con el plan de estudios).

Así, la contratación de maestros para impartir las diversas asignaturas de un plan de estudios<sup>8</sup> no se debe concebir como la incorporación de especialistas en un área de conocimientos cuya meta se limite a «enseñar» su experiencia, sino como la incorporación de personal calificado para promover aprendizajes, que sea capaz de interpretar las metas que establece el plan de estudios, la respuesta que éste pretende dar a la problemática social que lo generó y la posición que tiene frente a un objeto de estudio dado. Por ejemplo, cuando se necesita la impartición de materias como cardiología, cibernética o administración de personal, a veces el único requisito que se toma en cuenta para la selección del personal académico es su experiencia o formación profesional en el área específica, lo que en tales circunstancias puede implicar que los docentes no interpreten el programa escolar en el marco del plan de estudios en el que se encuentra inserto, sino que desarrollen el curso básicamente conforme a su particular concepción profesional.

El programa del plan de estudios o del sistema educativo se encuentra íntimamente relacionado con los propósitos de ese plan o sistema, el tipo de necesidades sociales e individuales que se consideraron en su elaboración, las áreas de formación en que está organizado, las nociones básicas de cada una de dichas áreas; todo ello con el fin de obtener un mapa curricular que permita visualizar la forma en que se apoyan e integran los diferentes contenidos de las asignaturas del plan de estudios, para así evitar la repetición de contenidos y procurar la integración de los aprendizajes. Este concepto implica aceptar que el do

8. Un problema que surge en la contratación de maestros por asignaturas es que su situación les impide estudiar el plan de estudios para buscar la integración de contenidos.

cente forma parte de un equipo de trabajo vinculado estrechamente a un plan de estudios.

El mapa curricular está constituido por la descripción sintética de contenidos de cada una de las asignaturas que forman el plan de estudios. Poder contar con el conjunto de descripciones de los contenidos de todas las materias es muy útil, tanto para los responsables de los planes de estudios como para las academias de docentes, para cada docente y para los estudiantes que cursarán ese plan, ya que a todos les aclara el tipo de contenidos, la profundidad que se espera de los mismos y la forma en que se retomarán los mismos en cursos posteriores. Así contribuye a la labor de enlace y de integración que se espera que se realice a lo largo del trayecto escolar y por medio de los esfuerzos conjuntos de los responsables del plan: maestros y alumnos.

Podemos ejemplificar estas descripciones con un caso de la licenciatura en Ingeniería Química:

#### *PRIMER SEMESTRE*

*Asignatura: Álgebra*

Créditos: 8 Horas de teoría: 3 Horas de problemas: 2

*Lógica.* El lenguaje del razonamiento científico. Reglas válidas de inferencia. Análisis de argumentos. Conjuntos. Producto cartesiano. Sistemas de ecuaciones. Soluciones. Sistemas equivalentes. Matrices. Teorema del rango. Sistemas numéricos elementales. Los números complejos. Propiedades de campo, norma y conjugación. Raíces. La ecuación de segundo grado y aplicaciones. Polinomios en una variable. Álgebra de polinomios. Raíces múltiples. Raíces reales. Raíces complejas. Ecuaciones de tercer y cuarto grado. Espacios vectoriales reales. Subespacios vectoriales. Combinaciones lineales. Dependencia e independencia lineal. Rectas. Planos. Soluciones de sistemas de ecuaciones.

*Asignatura: Cálculo de función de una variable*

Créditos: 8 Horas de teoría: 3 Horas de problemas: 2

*Los números reales.* Propiedades algebraicas de  $\mathbb{R}$  (estructura de campo). Orden. Desigualdades y valor absoluto. Intervalos. Funciones. Funciones reales de variable real. Funciones trigonométricas. Límites. Asíntotas horizontales y verticales. Continuidad. Diferenciación.

La derivada y continuidad. Derivación de funciones algebraicas. Derivación implícita. Aplicaciones de la derivada. Máximos y mínimos. Funciones crecientes y decrecientes. Derivadas de orden superior, criterio de la segunda derivada para extremos relativos. Aplicaciones de la diferencial. La integral definida. El teorema fundamental del cálculo. Funciones logarítmicas y exponenciales y sus derivadas. Funciones trigonométricas y sus derivadas. Técnicas de integración. Aplicaciones de la integral definida.

*Asignatura: Cinemática y dinámica*

Créditos: 8 Horas de teoría: 3 Horas de práctica: 2

*Sistemas de unidades.* Mediciones. Comprobaciones de ecuaciones y transformaciones de unidades. Vectores. Movimiento en una dimensión. Velocidades media e instantánea. Movimiento rectilíneo uniforme. Movimiento en un plano. Desplazamiento, velocidad y aceleración en dos dimensiones. Movimientos angulares uniformes y uniformemente variados. Dinámica. Primera, segunda y tercera leyes de Newton. Conservación del momentum lineal. Movimiento del centro de masa. Trabajo y energía. Energía potencial. Energía mecánica de un cuerpo. Dinámica del movimiento curvilíneo. Fuerza centrípeta en un movimiento circular. Dinámica rotacional. Conservación del momentum angular de un sistema de partículas. Leyes de Newton en la rotación. Estática y dinámica de fluidos.

*Asignatura: Química general*

Créditos: 20 Horas de teoría: 5 Horas de práctica: 10

*La química a través de su evolución histórica.* La materia y sus cambios. Modelos atómicos. Clasificación periódica de los elementos. Criterios de clasificación. Nomenclatura. Nombres genéricos de las familias. Reglas de la IUPAC para la escritura de las especies químicas. Nociones sobre estructura molecular. Tipos de compuestos que existen en la naturaleza. Diferentes tipos de enlace. Fundamentos de la estequiometría. Leyes ponderales. La reacción química. Estequiometría en reacciones completas. Reacciones no cuantitativas y equilibrio químico. La reacción química reversible. Acuerdos de escritura. Principio de Le Chatelier. Reacciones de precipitación. Conceptos básicos de óxido-reducción. Fenómenos de electrólisis. Cambios cinéticos. Nociones sobre velocidad de reacción.

Tomado de *Licenciatura en Ingeniería Química*, México, Facultad de Química- UNAM, 1988, pp. 23 y 24.

Estos programas del plan cJc estudios permiten, entre otras cosas, esclarecer las nociones básicas por desarrollar en cada área de formación y, por lo tanto, en cada asignatura que forme parte de ella. En realidad, estos contenidos básicos constituyen un *programa sintético*. Por lo tanto es necesario que los contenidos básicos, una vez esclarecidos, se presenten como *propósitos de aprendizaje* del curso. No nos referimos en este caso a la descripción de conductas observables en el alumno, como ha sido la pretensión de las escuelas empiristas, sino a que, a partir de la concepción de que el aprendizaje es la modificación de pautas de conducta, es necesario describir aquellos aprendizajes que se dan con cierto grado de integración y estructuración en todos los niveles de la conducta humana: de la mente, del cuerpo y del mundo externo. En este sentido, utilizamos la noción de conducta de Bleger<sup>9</sup> para referirnos a lo que ocurre en el ser humano, sea observable o no lo sea.

Reconocer el aprendizaje como modificación de pautas de conducta implica, por un lado, trascender la tradición intelectualista del concepto de aprendizaje, que lo reduce al dominio de información y, por otro, superar las aproximaciones teóricas

9. J. Bleger 1976b. Es necesario reconocer que, en el transcurso de la evolución de la psicología, ha sido la escuela conductista una de las que más influencia ha ejercido en la generalización del término conducta, referido únicamente al registro de la actividad humana observable; sin embargo, como puntualiza J. Bleger, en la obra aquí citada, el empleo de este término se remonta primero a la química y posteriormente a la biología. Por otro lado, el término «conducta» se emplea en la actualidad, tanto en las escuelas conductistas como en las no conductistas, con otro enfoque; más aún, se puede decir que «el término conducta se ha convertido (...) en patrimonio común de psicólogos, sociólogos, antropólogos, sin que por este solo empleo se esté filiado [a la escuela conductista...].» Así, para Lagache la conducta es el conjunto de las acciones fisiológicas, mentales, verbales y motrices por medio de las cuales un individuo en conflicto con su ambiente trata de resolver las tensiones que lo motivan; esta concepción nos remite al problema de la pluralidad fenoménica de la conducta y a la necesidad de partir de un modelo de explicación de la misma que permita su comprensión, tanto en la unidad y coexistencia de las áreas de la conducta como en su disociación. (Véanse pp. 29 y ss.) Sobre la noción de pautas de conducta, Bleger expresa que «es aquel conjunto de manifestaciones que aparecen en forma unitaria, conservando cierta estereotipia en la contigüidad de los elementos que la integran. Estas pautas constituyen modos privilegiados de comportamiento que, en su conjunto, caracterizan a la personalidad; también se entiende la tendencia a estructurar situaciones nuevas, de tal manera que el organismo pueda operar de la manera más adecuada.» (Véase p. 284.)

generalizadas particularmente a partir de Bloom, que consideran que el aprendizaje es algo que se da en áreas diferenciales de la conducta (afectiva, cognoscitiva y psicomotriz). Es pertinente aclarar que si bien Bloom<sup>10</sup> expresa la unidad de la conducta humana, las características inherentes a su modelo taxonómico y la manera de desarrollar su propuesta contradicen su planteamiento en la práctica. Así, se han diferenciado objetivos cognoscitivos, afectivos y psicomotores. Su pretensión de esclarecer la conducta ha resultado banal y superflua, incapaz de dar cuenta de la problemática que surge de un comportamiento concreto, el cual se presenta con cierto grado de integración en sí mismo, y en relación con el contexto social y de aprendizaje donde se genera. De este esquema inicial se ha derivado la propuesta de establecer en los planes de estudio la noción de *perfil de egreso*, visto como un conjunto de comportamientos fragmentados de quien concluye un plan de estudios; el término perfil hace referencia a lo superficial de una persona, a su apariencia, ni siquiera se pudo acudir a un término que lingüísticamente fuese más aceptable y rico, como sería *semblanza*, pero lo peor es que se omitió la dimensión integral del desempeño del egresado, la cual se puede entender mucho mejor si se usa el concepto de principales «desempeños profesionales» y la derivación de las «tareas o actividades profesionales» que a partir de tales desempeños realiza.

Así, cuestionar la perspectiva fragmentaria del comportamiento que abrió Bloom es importante, aun después de 25 años, ya que sigue imperando en las concepciones de elaboración de planes y programas de nuestro medio, aunque formalmente no se recurra a este autor.

Con una riqueza mucho mayor, aunque corriendo el gran riesgo de dar pie a repetir el modelo bloomiano, se puede considerar la propuesta de Coll, quien clasifica los objetivos en tres grupos principales: conocimientos, procesos y afectos.

Precisamente en un reconocimiento de la fragmentación que se da a través de una programación por objetivos de comportamiento y ante la necesidad de promover la eficiencia del sistema educativo, los organismos internacionales promovieron el concepto de «competencias básicas» como elemento central de la programación. Con este concepto se pretende analizar cuáles son

10. B. Bloom 1970.

las «competencias» que se deben promover en cada nivel del sistema educativo. Esta tarea es relativamente fácil de efectuar al principio de la educación inicial: habilidad para la lectura, para realizar operaciones matemáticas básicas, para comunicarse de forma verbal y escrita, etc., así como en la educación profesional, en la que, en particular, hemos preferido utilizar el concepto *habilidades técnico-profesionales o desempeños profesionales*. En ambos casos se trata de ejecuciones muy complejas que significan una integración de aprendizajes previos. El modelo de competencias prácticamente no ha sido probado en nuestro medio.

Quizá pueda existir un nuevo modelo de programación, lo denominaríamos tentativamente *programación implícita a través de los exámenes nacionales*. Con la presión para que en México existan «mediciones de la calidad educativa» se ha creado el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), inspirado en el *Educational Testing Service*. Se ha responsabilizado a esa institución de la formulación de los exámenes nacionales del bachillerato y de egresados de las diversas licenciaturas que se imparten en el país (examen de calidad profesional). A la brevedad se generalizarán los exámenes de matemáticas y lenguaje en la escuela primaria. El efecto de estos instrumentos es que los *bancos de reactivos* que se emplean para formular el examen constituirán un modelo implícito de programación. Esto significa que aunque formalmente "no se coloquen reactivos como organizadores de un programa de estudios, los diversos programas de estudios se estructurarán para promover el entrenamiento cuando menos en los reactivos que miden la ejecución de un alumno, y servirán para determinar el grado de aprendizaje del mismo y la «calidad» de la institución educativa.

A manera de síntesis, deseamos dejar claro que si bien existe una tradición que privilegia la construcción de programas a partir de objetivos, consideramos que una superación que reclama la coyuntura presente de la educación es considerar la programación en el nivel de un plan global de estudios, a partir de *competencias y desempeños profesionales*, mientras que en el nivel de programas de estudios es indispensable centrarla en los contenidos. Esto permitiría conceder a los actores de la educación, maestros y alumnos, un espacio en el que pudiesen revalorar el sentido del trabajo docente y de la actividad estudiantil, dado que ambos tienen una función diferente; en otros términos, abrir un espacio para objetivos con un sentido más trascendente.

De ahí surge nuestra propuesta de que el programa del plan de estudios se materialice en una versión sintética de los contenidos básicos por desarrollar en un curso.

PROGRAMA DE LA INSTITUCIÓN O DE I-A ACADEMIA DE MAESTROS  
(PROGRAMA ANALÍTICO)

*Fundamentos de un programa de institución o academia*

El programa escolar es una propuesta de aprendizaje, es decir, una propuesta referente a los aprendizajes mínimos que se promoverán en un curso, que forma parte de un plan de estudios y orienta las estrategias de trabajo de autoridades, maestros y alumnos.

El programa escolar, como propuesta de aprendizaje, establece un mínimo necesario para acreditar una materia, aunque también es necesario reconocer que en el proceso desarrollado en el aula se generan aprendizajes que rebasan con creces las propuestas formales de un plan de estudios; estos aprendizajes no previstos, relacionados con el desarrollo humano, el cognoscitivo y la esfera de los valores son resultado de la dinámica particular que se da en un grupo escolar que confronta, en un «aquí y ahora», la historia personal de los sujetos de la educación, particularmente maestros y alumnos.

La elaboración del programa de la institución o de la academia de maestros se puede ver como una segunda etapa; ésta se fundamenta en el conocimiento del plan de estudios y en el análisis sistemático tanto de las condiciones institucionales como del conjunto de experiencias docentes frente a los temas que se intenta desarrollar. Finalmente, el valor de este programa depende de la manera en que se realicen diversos análisis que articulen el programa al plan de estudios del que forma parte, a las particularidades de un proyecto institucional y a las condiciones de sus maestros y alumnos. Su redacción no es un problema técnico, y si bien resulta difícil determinar cuáles son los elementos que conforman este programa, una vez que se han establecido sus fundamentos y determinado sus propósitos más importantes, los principales contenidos por unidades, la bibliografía y, finalmente, cuando se han esclarecido los criterios generales que orientan su sentido metodológico —cómo se espera que partici-

pcn docentes y alumnos, de qué presupuestos se parte para pensar las estrategias de aprendizaje, y cómo se establecen los criterios de acreditación y evaluación educativa, en su caso— se ha avanzado mucho en su elaboración.

El *programa* de la *institución* o de la *academia* de maestros es el instrumento que orienta globalmente el trabajo en una institución escolar. Se *construye* a partir de una *interpretación* del programa del plan de estudios o del sistema educativo; cuando el plan llega a la institución educativa, los docentes, en academia o de forma individual, se enfrentan a la tarea de adecuarlo a su realidad y desarrollar los elementos básicos que en él se establecen.

En esta sección presentaremos una orientación inicial que puede servir de ayuda para realizar esta tarea. Suponemos, en principio, que cada grupo escolar necesita que el programa sea adecuado a sus condiciones y posibilidades específicas. Sin embargo, el docente sólo conocerá a su grupo escolar en tanto empiece a trabajar con él, y tardará en llegar a tener un conocimiento profundo del mismo, razón por la cual puede acudir al análisis de su experiencia. Para ello hay que reconocer, como lo formuló en su momento Merbart y posteriormente lo reinter- prctó Dewey, que la experiencia no es sólo una sensación; en el día tenemos múltiples sensaciones, para que se conviertan en experiencia, según Herbart, necesitan pasar por el ámbito de la conciencia mediante la reflexión, mientras que, en la perspectiva de Dewey, se requiere que esta reflexión consciente sea confrontada con una perspectiva teórica." Por consiguiente, es necesario ser cautos con la concepción, muy difundida entre el magisterio, en la que se equipara experiencia con vivencia; al respecto Herbart señala: «un maestro de noventa años tiene la experiencia de su rutina de noventa años, posee el sentimiento de sus largas fatigas, pero ¿tiene también la crítica de su método y de sus actos?»<sup>12</sup>

La experiencia del conjunto de docentes que participan en la elaboración del programa institucional o de academia es un punto nodal para el desarrollo de esta tarea. Se trata de la posibilidad de reflexionar haciendo un desarrollo conceptual con respecto a los grupos de alumnos con los que anteriormente han trabaja-

11. Véanse F. Herbart! 1983; J. Dewey 1944.

12. F. Herbart 1983, p. 5.

»lo, de la forma como desarrollaron el contenido, de las principales estrategias metodológicas empleadas y de los resultados guípaes e individuales que se obtuvieron. La construcción del programa institucional es un espacio privilegiado para promover esta reflexión, pues permite potenciar las diversas posibilidades institucionales frente a esta tarea. No obstante, es en la experiencia, ligada a su propia práctica, donde cada docente tiene condiciones para construir nuevas significaciones y generar procesos creativos, pues la tensión que surge cuando se está «cara a cara» con un grupo de alumnos genera cierta ansiedad que permite la recreación de la información.

Nuestras instituciones escolares no promueven el desarrollo de instrumentos de registro sobre esa diversidad de situaciones docentes y las estrategias generadas frente a ellas, lo que a la larga permitiría obtener un mayor conocimiento de los problemas que surgen de diversas decisiones que toma el docente en el aula, y nos permitiría realizar una construcción del programa institucional o de academia de maestros más consistente. En la actualidad se generalizan instrumentos para evaluar el desempeño docente,<sup>13</sup> como los cuestionarios para medir la opinión de los alumnos o las diversas calificaciones que se obtienen en los programas *meritpay*, que en general sólo captan los aspectos más formales de ese desempeño sin percibir los elementos sustantivos de la tarea docente.

De igual manera, se desconocen las posibilidades de investigación por parte de los docentes en el aula. Si bien la generalización de las propuestas de indagación etnográfica y de investigación-acción aporta datos significativos para el conocimiento de los procesos que acontecen en el aula, no siempre es posible que los docentes la realicen sobre su propio trabajo escolar. En general se desconocen —y por lo tanto no se promueven— las formas de investigación que se han construido en la historia de

13. En realidad no existe una reflexión consistente sobre lo que puede ser evaluado en el desempeño docente ni sobre la finalidad de esta tarea; la evaluación se aplica a aspectos formales (cumplimiento del horario, presentación de la programación, grado académico del docente) que difícilmente dan cuenta de las estrategias metodológicas elegidas para llevar adelante esa tarea. De igual manera, se soslaya que los resultados de la docencia son a fin de cuentas bienes intangibles difíciles de ser capturados por instrumentos, como los que se proponen medir la opinión de los estudiantes; existen estudios que muestran cómo la edad, el sexo y la apariencia física del docente alteran los resultados en estos instrumentos. Véase A. Díaz Barriga (coord.) 1995c.

la didáctica, una de ellas, quizá de las más importantes, es la gestada en la tradición de Pestalozzi, Montessori, Freinet y Freire;<sup>14</sup> no me refiero a sus propuestas metodológicas para el trabajo en el aula, sino a la forma en que fueron conformando un sistema de indagación sobre lo que ocurría en el aula, los efectos de esas prácticas y los mecanismos para superarlas. Tres elementos conjugan su propuesta: (a) la lectura de diversos autores, (b) la sensibilidad para percibir los resultados de su trabajo en el aula, y (c) su atrevimiento al elaborar estrategias metodológicas diferentes, tanto en la forma como seleccionaron y organizaron los contenidos, como en las propuestas metodológicas que construyeron para ello.

Así, la experiencia que los docentes obtienen en su trabajo en el aula, al ser objeto de reflexión —o, mejor aún, de un documento—, ofrece elementos fundamentales para la elaboración del programa institucional o de la academia.

De igual manera, es conveniente tener conocimiento de las características generales de los estudiantes que cursarán esos programas, para luego usarlas como base de la conducción didáctica. Indudablemente, tanto el «mundo interno» del docente como el del estudiante se encuentran completamente signados por lo singular, esto dificulta el conocimiento preciso de cada uno de estos actores del proceso didáctico. Sin embargo, ateniéndonos a una teoría social de la subjetividad,<sup>15</sup> hay elementos para considerar que los niños y los jóvenes de la generación de los noventa estructuran socialmente un conjunto de valores, comportamientos y procesos de identidad muy singulares. Como un efecto de la «universalización» de ciertos patrones de comportamiento a partir de la globalización de las series televisivas, los comerciales, los videojuegos, y el creciente acceso a las redes de información como Internet, los jóvenes han ido integrando una escala de valores marcada por el inmediatez, lo práctico, el «sinsentido de la vida y del esfuerzo»; una cultura del «placer» y del «aquí y ahora». Estos elementos, muy característicos de nuestra época, tienden a crear un sostenido divorcio entre

14. A. Díaz Barriga 1995b.

15. Indudablemente esta teoría se construye desde diferentes disciplinas y sus elaboraciones, incipientes aún, caminan por derroteros diversos y atractivos. Sin lugar a dudas el psicoanálisis, la antropología y la lingüística desempeñan un papel sustantivo en el desarrollo de esta teoría. En nuestro medio podemos mencionar los siguientes trabajos: J.C. De Brassi 1990; M. Baz 1996.

las propuestas educativas y la realidad histórico-social de los jóvenes. El sueño de la democracia, de la igualdad de oportunidades y de la equidad se encuentra completamente desvanecido frente a ellos. Un conocimiento de los procesos culturales gené- rales en los que están inmersos los estudiantes de un plantel educativo ayudará a prever una programación más adecuada a MIS necesidades y condiciones.

Es necesario contar con la información que las mismas instituciones tienen sobre sus estudiantes. Es común que, en el momento de la inscripción, las instituciones exijan el llenado de una ficha con una serie de datos que permiten tener una idea de las condiciones socioeconómicas y familiares de los estudiantes. En las instituciones donde se aplica un examen de ingreso, en ocasiones se tienen informes de cómputo sobre los resultados obtenidos en ellos, sobre cuáles fueron las áreas y temáticas que mejor dominaron los aspirantes y en cuáles mostraron más deficiencias; desde el punto de vista educativo, éstos son datos importantes para planear el trabajo con los estudiantes. Es conveniente tener información sobre las condiciones de estudio de los alumnos, sus hábitos de trabajo, los dominios básicos que se exigen para un curso escolar: capacidad de lectura, capacidad de síntesis, etc. Este conjunto de elementos seguramente contribuirá a desarrollar programas pensados en función de determinados grupos escolares y no sólo desde la perspectiva universal del sistema educativo. La información que se obtenga sobre los estudiantes es un elemento valioso para elaborar el programa institucional o de la academia.

Finalmente, el conocimiento de las condiciones y posibilidades institucionales es un elemento importante para construir el programa institucional o el plan de estudios. El trabajo grupal requiere determinado tipo de formación y disposición en los maestros, exige un número específico de alumnos y algunas condiciones en el aula. El uso de material de apoyo (videos, retro- proyectores, computadoras, etc.) implica que la institución cuente con una infraestructura específica. En América Latina es necesario desarrollar la creatividad necesaria para explotar las nuevas tecnologías en el trabajo escolar, en algunos casos crear conciencia para que las autoridades educativas y la comunidad den apoyo a la escuela —por ejemplo, en la integración de una videoteca— y también es necesario exigir que las reformas cuyo objeto sea modernizar la educación en la región se realicen tam-

hién de cara a estas nuevas tecnologías; sin embargo, la realidad económica que se vive en América Latina indica que tardaremos muchos años en incorporar realmente las tecnologías al desarrollo escolar; esto entraña una gran contradicción, pues la experiencia cotidiana del alumno, su acercamiento informal al video, a la electrónica y a la computación lo enfrentan a una escuela empobrecida —tecnológicamente hablando— que sólo ofrece gis y pizarrón, libro y cuaderno. Esta situación nos obliga, como muy a menudo lo hemos hecho, a desarrollar propuestas escolares haciendo uso del ingenio, de la creatividad y de lo sencillo y cotidiano. Conocer las posibilidades que institucionalmente tiene un plantel educativo nos ayudará a prever de manera realista el tipo de programas que se puede aplicar y orientará a los docentes sobre las respuestas creativas que tienen que dar en su trabajo escolar, y las condiciones particulares que tienen que afrontar en el mismo.

Un elemento básico para que un proceso didáctico tenga éxito consiste en tener en cuenta la vida institucional, las dinámicas, las historias y los procesos grupales, de conducción y de comportamiento humano, en las diversas instituciones. Nuestras escuelas, públicas y privadas, tienen una gran diversidad no sólo formal, limitada a sus recursos físicos y su capacidad humana, también tienen historias institucionales y de grupos, así como dinámicas, formas de relación y procesos de desarrollo. De hecho, cada institución, cada escuela funciona como una institución singular con características que no se encuentran en ninguna otra. El programa institucional o de academia debe partir del reconocimiento de las inercias institucionales, de las potencialidades que se encuentran en cada escuela y, a la vez, necesita prever qué procesos de cambio se pueden potenciar desde la misma institución.<sup>16</sup>

De hecho, las condiciones (institucionales, históricas, individuales y metodológicas) conforman la situación y el campo<sup>17</sup>

16. A. Díaz Barriga 1994a; M. de Jbarróla 1992.

17. Según Bleger: «Las propiedades de los objetos sólo pueden ser definidas en función de un relativismo; el de las condiciones en las que existe en un momento dado (...) la conducta (...) de un grupo está siempre en función de las relaciones y condiciones interactuantes en cada momento dado [... el grupo debe ser estudiado] en función y en relación estrecha con el contexto real de todos los factores concretos que configuran la situación [... el campo es] la situación total considerada *en un momento dado*, es decir, es un corte hipotético y transversal de la situación.» J. Bleger 1976b, pp. 43-48.

donde las diversas hipótesis con las que se construye un programa institucional y de academia proyecta posibilidades para el trabajo docente. Es necesario aclarar que esta situación y este campo no son estáticos, sino dinámicos en sí mismos, por cuanto son históricos, y que, por lo tanto, la previsión hecha acerca de éstos funciona como una primera hipótesis que es necesario confirmar, fundamentar y, primordialmente, replantear.

Cada grupo escolar vive una situación particular que determina sus condiciones de aprendizaje, y éstas, lejos de ser exclusivamente individuales y de carácter metodológico, están conformadas por una serie de situaciones sociales, históricas y culturales que es necesario conocer para comprender al grupo y así elaborar una propuesta didáctica pertinente. Estos análisis se desvirtúan cuando la descripción de tales elementos se realiza a partir de modelos empiristas que intentan reducirlos a una variable aislada, sin concebirlos dentro de la estructura y totalidad que conforman. En ocasiones, por ejemplo, sólo se pretende saber el sexo, la edad y los ingresos familiares, o bien el cociente intelectual, los intereses y aptitudes de los alumnos, para describirlos como factores aislados que no guardan relación unos con otros. Por lo tanto, es necesario ampliar los esquemas de análisis con que se realiza esta tarea, y comprender cómo se relacionan los elementos individuales y los sociales, los elementos metodológicos y los históricos, para así poder organizar una primera configuración explicativa del grupo, que permita elaborar las estrategias de intervención docente. Es aquí donde consideramos que determinar la situación y el campo de un grupo se convierte en un elemento indispensable para la realización de esa tarea.

Hemos de mencionar que no desconocemos la tensión que existe entre una serie de previsiones que finalmente se materializan en un programa institucional o de academia y una realidad escolar signada por cada una de sus «situaciones y campos», es decir, marcadas por momentos no previsibles, por elementos que emergen como resultado de procesos de interacción entre alumnos, y entre alumnos y maestros, pero también como resultado de historias desconocidas e incontrolables, así como de situaciones (en la comunidad, en el país o en el mundo) que necesariamente modifican los comportamientos inicialmente supuestos. Así, una programación formal entra en conflicto permanente con las exigencias de la realidad, lo que a fin de cuen

tas desembocará en un proceso de crear soluciones sobre la marcha al que llamaremos «resolución situacional». Por ello el docente debe tener una idea clara de los presupuestos globales y finalidades que existen tanto en el plan de estudios como en el programa institucional o de academia y, a la vez, a partir de su propia posición conceptual (filosófica y didáctica), tomar las mejores decisiones en espacios situacionales que no necesariamente permiten que el maestro resuelva con calma la evolución de un grupo escolar. Me refiero a que cada grupo necesita, en determinado momento, que el docente «decida», confirme o modifique sobre la marcha una estrategia propuesta. Esta decisión situacional resuelve la tensión entre lo formal y lo vivido, y en ella se realiza el trabajo en el aula. Sin embargo, esta decisión se toma con mejores bases cuando se dispone de un programa institucional o de academia, y cuando se tiene el bagaje conceptual y la sensibilidad necesarios para trabajar como docente en un curso escolar.

#### *Desarrollo del programa institucional o de academia*

Cuando se cuenta con los diversos elementos descritos previamente se puede proceder a elaborar el programa institucional o de academia. Lo importante de este documento es su carácter *analítico*, esto es, si el programa del plan de estudios es necesariamente sintético y se reduce a los contenidos básicos —y a las diversas relaciones entre estos contenidos—, el programa institucional o de academia tiene como fin orientar a la comunidad académica (maestros y estudiantes) acerca del desglose de los principales temas por trabajar, de su ordenamiento en unidades de aprendizaje, de las principales propuestas metodológicas que se desprenden del mismo y de la forma en que, atendiendo a los reglamentos de evaluación y al desarrollo académico institucional, se sugiere realizar la evaluación. Este programa funciona como un punto de partida para el trabajo en el aula. Es conveniente que también incluya una serie de sugerencias bibliográficas.

#### *Presentación general*

La presentación escrita de un programa institucional o del plan de estudios consiste en la especificación de las principales ca

racterísticas del curso, de los contenidos básicos que se desarrollarán, de las relaciones que guarda esta materia con las que la preceden y las que la siguen, desde el punto de vista de los problemas concretos que ayuda a resolver. Esta presentación permite concebir una panorámica general del curso y representa un primer intento por estructurar el objeto de estudio, de manera que se perciban las relaciones que guardan entre sí los principales elementos que la conforman. Su redacción tienen por objeto desarrollar una explicación que incluye el significado del curso, sus propósitos explícitos y su vinculación con el plan de estudios del que forma parte, en un lenguaje accesible para el alumno.

En la práctica, la idea de elaborar una presentación para los alumnos en forma de glosa, tanto de los propósitos del curso como del contenido que se va a tratar y de las vinculaciones que tiene con la realidad y con las demás asignaturas que forman parte del plan de estudios, ha tenido gran difusión; de hecho, en la actualidad encontramos programas —aun aquellos cuya presentación se parece más a una carta descriptiva— que desarrollan esta etapa bajo el nombre de presentación, introducción, etcétera. Veamos un ejemplo:

#### *INTRODUCCIÓN*

La didáctica es la parte menospreciada del pensamiento educativo. Frente al desarrollo sólido de las que se han llamado ciencias de la educación, la didáctica aparece como un conocimiento insignificante. ligado sólo a normar la práctica educativa, de carácter netamente instrumental y sobre todo en proceso de desaparición.

Si atendemos al surgimiento de esta disciplina encontraremos que su nacimiento y desarrollo se encuentra vinculado con la perspectiva herbartiana de Pedagogía. Esto permite entender por qué se encuentra vinculada al pensamiento de las escuelas normales. Las concepciones desarrolladas en el siglo XX, bajo el rubro de Ciencia de la Educación abandonaron la reflexión didáctica para plantear el problema de la instrucción, del campo curricular y de la evaluación. En este contexto podríamos reconocer que existe una crisis en el saber didáctico.

Por otra parte, no podemos desconocer que en relación a las formas de enseñanza, siguen siendo vigentes como modelos teóricos los

problemas que surgen de la concepción didáctica denominada escuela tradicional y de la conocida como escuela activa o nueva. Las diversas propuestas pedagógicas del siglo xx pueden ser leídas desde esta perspectiva.

Finalmente, nos interesa efectuar un acercamiento al universo docente. A ese mundo interno de este profesional, que en general es dejado de lado.

*Determinación de los propósitos o intencionalidades, y establecimiento de los criterios de acreditación del curso*

Una vez determinados los propósitos de la totalidad del curso y los contenidos básicos, se pueden precisar los grandes propósitos o intenciones de un curso en particular, es decir, el sentido general al que apunta, así como los desempeños y compromisos que se exigirán a los estudiantes y docentes. Es conveniente pensar en algunos resultados o productos del aprendizaje que permitan integrar la información, a lo largo de un curso, en relación con una problemática (teórica o práctica); la elaboración de los productos de aprendizaje constituye una síntesis de los contenidos desarrollados de acuerdo con el papel que tienen dentro de una disciplina en particular y en un plan de estudios específico. Estos productos o resultados del aprendizaje orientan con toda claridad los elementos para la acreditación del curso; estos elementos se desarrollan en dos niveles: uno que atiende a las exigencias institucionales (requisitos de asistencia, participación, etc.) y otro que se centra en los contenidos, el concepto de aprendizaje y las formas en que se pueden obtener datos de este proceso cualitativo, interno y complejo. Considerando que a los alumnos se les exigirá, cada vez más, resolver exámenes de «medición de calidad» o de ingreso a otras instituciones, y que estos exámenes se realizan mediante instrumentos de «opción múltiple», será conveniente que el sistema escolar prevea espacios de entrenamiento de los estudiantes para la resolución de estos instrumentos, que finalmente exigen el dominio de determinadas habilidades. También se deben idear otros mecanismos de acreditación que permitan poner de manifiesto aprendizajes más complejos.

Si concebimos el aprendizaje como la modificación de una pauta de conducta, dicha modificación actúa en un nivel de mo-

totalidad<sup>18</sup> o totalidad del ser humano, lo cual implica reconocer que se da en un nivel total de integración e internalización de este, en el que cualitativa y procesalmente se integran comportamientos y formas de percepción del mundo, valores y habilidades que modifican su forma de pensar, sentir, valorar y actuar.

El aprendizaje es un proceso caracterizado por saltos, avances, retrocesos, parálisis, miedos, pausas y construcciones, esto es, el aprendizaje es un proceso dinámico. Azucena Rodríguez lo caracteriza como un proceso que parte de síntesis iniciales, como totalidades que se perciben con cierto grado de indiscriminación y que permiten análisis, como descomposición de la totalidad a partir del apoyo en elementos teóricos o conceptuales, para poder construir nuevas síntesis o nuevas formas de conocimiento en cada individuo; por ello, son totalidades nuevas que a su vez llevan en sí mismas un elemento de contradicción, lo que permite la construcción de nuevas hipótesis para reiniciar un proceso de destotalización en análisis posteriores.<sup>19</sup> En este sentido, Pichon-Riviere habla de la espiral dialéctica del aprendizaje.

De esta manera, la definición de lineamientos de acreditación a partir de la determinación de ciertos productos de aprendizaje, refleja una forma de *violencia simbólica* respecto al proceso global de aprendizaje, puesto que se realiza un corte artificial del mismo con el fin de tener elementos (resolución de pruebas, elaboración de trabajos, resolución de ejercicios, elaboración de reportes de laboratorio) que si bien objetivan, por presentarse en el mundo externo, un proceso cualitativo e interno —el aprendizaje—, al mismo tiempo son completamente insuficientes para dar cuenta del mismo de una manera global —sobre todo de sus nuevas posibilidades de desarrollo y de los puntos de conflicto

18. Es un concepto empleado en psicología para indicar un nivel de integración o totalidad. «Nuestro criterio es que la conducta en el ser humano es siempre molar, y toda actividad segmentaria no es nunca realmente una actividad segmentaria, sino que implica siempre el ser humano, como totalidad, en un contexto social. Así, el movimiento de un brazo es siempre una conducta molar, es un saludo, un gesto de desprecio o una señal de acercamiento. La actividad considerada como segmentaria es un artificio que desarticula la conducta tal como realmente se da. (Así, la] conducta molar es una totalidad organizada de manifestaciones, que se da con una unidad motivacional, funcional, objetal, significativa y estructural.» J. Bleger 1976b, p. 89.

19. A. Rodríguez 1976, pp. 13 y ss.

que actúan como obstáculos epistemológicos en el nuevo proceso de aprender. Bachelard desarrolla de una manera estupenda la idea de obstáculo.<sup>20</sup> La necesidad de realizar estos cortes y de plantear productos o resultados del aprendizaje tiene como uno de sus fundamentos dar una respuesta a la problemática de las instituciones educativas en relación con la certificación de los conocimientos. De ahí que la discusión sobre esta problemática nos remonte al ámbito institucional. En el fondo, con este planteamiento deseamos apartarnos totalmente de la redacción de objetivos como expresiones de desempeño, llámense éstos terminales, generales o de unidad, y en su lugar proponer que en los programas de estudio se expresen con claridad los grandes propósitos o intenciones del curso (para maestros y alumnos), así como las precisiones globales sobre los mecanismos y contenidos de la acreditación.

La precisión de los criterios y lincamientos de acreditación tiene repercusiones metodológicas; si se concibe el conjunto de actividades de acreditación como evidencias de un proceso de aprendizaje, necesitamos elaborar en estos resultados una propuesta que busque tanto la integración del contenido del curso, como la relación que existe entre esa información y una problemática (teórica o práctica) con la cual necesariamente debe entrar en juego. No queremos pasar por alto que también las actividades de acreditación se pueden considerar un mecanismo para ayudar a los estudiantes a acercarse a una información —por ejemplo, los exámenes diarios para favorecer el aprendizaje de un idioma extranjero—, lo cual complica el proceso de acreditación al confundirlo con los desarrollos metodológicos de un curso. Desde esta perspectiva, pretendemos diferenciar ciertas prácticas de acreditación que exigen al estudiante sólo una síntesis de cierta información, pues esta síntesis refleja solamente un ejercicio memorístico. Es necesario permitir la interrelación de toda la información, por ello hablamos de una dimensión metodológica, así como del trabajo con ciertos problemas concretos, los cuales en ocasiones pueden ser de índole práctica y aun empírica, sin negar el indispensable valor formativo que tiene la vinculación con problemas teóricos, como elemento indispensable para la formación del pensamiento autónomo. Indudablemente, este problema guarda una relación estrecha con el nivel de acceso a

20. G. Bachelard 1978.

la formación que tiene cada estudiante, el nivel educativo del que forma parte cada programa y el sentido que el plan de estudios le asigna a las diferentes temáticas que se abordan en un curso.

H *Ejemplo:*

#### *PROPÓSITO*

En este laboratorio se pretende colaborar en la generación de una reflexión de corte histórico-político sobre la didáctica, que permita comprender sus posibilidades en la escuela contemporánea.

#### *ACREDITACIÓN DEL CURSO*

—Para acreditar el curso es necesario tener un 80% de asistencia, así como participar en el mismo realizando algunos trabajos prácticos que se propongan y las lecturas del material básico del curso.

—Resolución de un examen general, realizado por temas, con base en los contenidos que se presentan en las unidades del curso.

—Realización de un ensayo individual en relación con un conjunto de vivencias y acciones que se derivan de la tarea docente. Este ensayo contendrá: Introducción (donde se plantee el tema central del trabajo); Desarrollo (en el que se discutan y desarrollen los supuestos fundamentales del trabajo), y conclusiones o cierre del mismo. Se elaborará un informe en el que se apliquen las técnicas de investigación documental.

—Participación en una experiencia de investigación en grupo. Se efectuarán tres ejercicios de observación en escuelas (denominadas tradicionales y activas) en las que además se realizarán entrevistas a maestros y alumnos. Los ejes de este trabajo serán discutidos en equipo y se presentará tanto el material resultante de las observaciones y entrevistas, como un reporte de investigación sobre el mismo.

*Nota:* No se calificarán trabajos con faltas de ortografía.

*Organización del contenido en unidades*

La organización del contenido en unidades temáticas es una tarea fundamental en la elaboración del programa institucional o de academia. Necesitamos reconocer la carencia de una metodología y una técnica adecuadas para el análisis de los contenidos. Esta situación ha propiciado que las unidades de los programas reproduzcan los capítulos de un libro, o bien que los temas que integran los programas se inicien con un tema cronológico, sin profundizar en los elementos históricos que puedan dar sentido al conocimiento de una disciplina; es común iniciar un programa de física con algunos datos históricos de esta ciencia. Estas unidades, definidas como introductorias, generalmente no se relacionan con los propósitos globales de un curso, ni con los conocimientos y habilidades que forman parte de la acreditación. La falta de una metodología y una técnica para organizar los contenidos refleja la complejidad que supone analizar las diversas estructuras de las disciplinas que forman parte de los planes de estudio.

Esto nos conduce a plantear la magnitud de este problema, que las técnicas que se derivan de la tendencia empírico-pragmática en la que se ha desarrollado la teoría curricular no han resuelto. Este enfoque intenta reducir la dificultad de analizar la estructura conceptual de una disciplina a partir del empleo de técnicas simplificadas, apoyadas en ocasiones en planteamientos numéricos.

El análisis de la organización de los contenidos nos remite también al problema metodológico. Es necesario destacar que contenido y método forman parte de una unidad indisociable que es necesario abordar de manera conjunta. De modo que los contenidos matemáticos, físicos, históricos o literarios llevan de manera implícita formas y experiencias de enseñanza vinculados a su disciplina, lo que hace que las propuestas metodológicas en este punto difieran entre sí.

Es conveniente que la organización del contenido refleje la estructura interna de una disciplina; por ello, consideramos que son insuficientes las técnicas de análisis de contenido que particularmente se han difundido para realizar este trabajo basándose en la enseñanza programada. En este caso nos estamos refiriendo concretamente al empleo de la técnica Morganov, a la teoría de gráficas, «modelos que esconden en sus planteamien-

los aritméticos la complejidad epistemológica de la estructura «disciplinaria».<sup>21</sup> No olvidemos que la forma más simple del programa escolar, el *temario*, se establecía siguiendo un orden lógico y cronológico, implícitamente apoyado en lo que se denomina «psicología de las facultades».<sup>22</sup> Esto explica el enfoque cronológico de muchos programas de historia y la visión gradualista en la enseñanza de la biología, la física o la química. (Con el desarrollo de la psicología científica en este siglo y con el planteamiento de la enseñanza programada, se han adaptado como técnicas de organización del contenido las que se emplean para hacer programaciones lineales o ramificadas, por ello se propuso emplear técnicas (aritméticas o de estímulo-respuesta) para la estructuración del contenido. Tal es el caso de las técnicas de Le-Xuan, Morganov, la llamada «teoría de gráficas»,

o el análisis de las cadenas de aprendizaje. En todas ellas el contenido se simplifica a sus relaciones formales y simples a través de esquemas aritméticos.

Del empleo de la lógica formal hemos pasado al esquema estímulo-respuesta, o a una simplificación numérica del sentido común; paradójicamente ninguno de estos planteamientos pretende «descubrir» o «formalizar» las estructuras conceptuales de una disciplina. No tenemos ni tradición ni condiciones para analizar la «arquitectura» que da sentido al conocimiento histórico, matemático, etc. Esto dificulta realizar una enseñanza sobre los temas sustantivos —las nociones básicas de Tabla—, así como sobre los procedimientos o procesos metodológicos propios de cada disciplina. Por esta razón, se puede sostener que contenido y método son dos caras de una misma moneda, y reiterar que la estructuración del contenido tiene implicaciones metodológicas.

21. Pierrre Greco 1978.

22. Es una tendencia de la psicología precientífica, denominada teoría de las facultades o de la disciplina mental, que postula la necesidad de ejercitar la mente como si fuera un músculo, para que ésta desarrolle a plenitud las facultades humanas: voluntad, entendimiento. Esta ejercitación se realiza por sí misma, con independencia del contenido. Por ejemplo, se estudia latín porque constituye una ejercitación de ciertas facultades mentales, incluso se llegó a sostener que entre más difíciles fueran las reglas que se tuvieran que aprender, mayor desarrollo existiría de esa facultad mental. Esta teoría presupone una alta transferencia de las facultades desarrolladas a múltiples esferas de la vida humana.

En este momento visualizamos dos supuestos que deben tomarse en cuenta con respecto a la problemática de los contenidos; el primero está relacionado con la necesidad de que los contenidos se presenten a los estudiantes integrados de tal manera que permitan la percepción de la unidad y la totalidad que guardan los fenómenos entre sí. Por ello, Jerome Bruner considera que «los detalles, a menos que se coloquen dentro de un patrón estructural, se olvidan rápidamente».<sup>23</sup> El problema no se reduce únicamente a la memorización de la información, ya que la realidad se presenta ante el sujeto como una estructura total, es decir, que «reunir todos los hechos no significa aún conocer la realidad, y todos los hechos (juntos) no constituyen aún la totalidad [...]. La comprensión de la realidad es totalidad concreta que se convierte en estructura significativa para cada hecho o conjunto de hechos».<sup>24</sup> De esta manera, el problema de las estructuras es, por un lado, «epistemológico-objetivo» y tiene que ver con los mismos supuestos de la construcción del conocimiento; por otro lado, es «epistemológico-subjetivo» y tiene que ver con la manera en que el estudiante construye una interpretación de la realidad, a partir de una construcción categoría! para entender los fenómenos naturales, sociales, así como los lenguajes simbólicos. Así, dichas estructuras son construcciones<sup>25</sup> y no sólo datos memorizados, y esta actividad permite a cada sujeto elaborar su propio esquema referencial.

Para favorecer este proceso se requiere que el contenido, tanto en los programas de estudio como en el trabajo del aula, se presente al estudiante con una mínima estructura interna. Es habitual que la presentación de contenido atienda a otros criterios, y descuide estos aspectos básicos de la información. En ocasiones el material se presenta completamente desarticulado —situación que es más frecuente en el trabajo del aula—, mientras que en otras se tiende a privilegiar la fragmentación de la información, por la necesidad de presentar una enorme cantidad de detalles. De ahí que organizar los contenidos a partir de una estructura interna de los mismos se puede realizar con elementos como los que aporta Hilda Taba,<sup>26</sup> sobre todo en el papel que

23. J. Bruner 1963, p. 37.

24. K. Kosik 1976. p. 56.

25. Leontiev Luria *et al.* 1973.

26. H. Taba 1976

gna a las nociones básicas como ejes estructurantes de una disciplina, o bien de acuerdo con la actual distinción que propone Coll<sup>27</sup> entre contenidos que se refieren a la memorización de datos, al desarrollo de conceptos (de una disciplina), y los que se vinculan a los procedimientos, formas metodológicas o de pensamiento de un campo de conocimiento. Esta distinción no se puede realizar si los responsables de elaborar los programas de estudio o los docentes no tienen una sólida formación en la disciplina y asignatura que desarrollan. Quizá sea éste uno de los problemas fundamentales cuando se elaboran programas conforme a una perspectiva integral del currículo, como los módulos en el sistema de enseñanza modular por objetos o interrogantes, pues esta tarea supone un dominio de variadas disciplinas y es difícil que un solo académico pueda hacerlo.

Coll y Pozo<sup>28</sup> establecen una clasificación de los *contenidos de un plan de estudios* que tiene un significado importante para el trabajo escolar. Estos autores plantean que en un plan de estudios existen contenidos de datos o hechos, conceptos y procesos. A partir del mecanismo cognoscitivo del aprendizaje de datos, los autores establecen interesantes consideraciones de índole educativa. La *retención de datos* no requiere procesos de construcción del sujeto; éste en su aprendizaje no aporta nuevos elementos a los datos establecidos, por lo que el proceso de aprendizaje es profundamente pasivo. Las formas de enseñanza deben orientarse a lograr la eficacia del aprendizaje a través de acciones que lo conviertan en algo agradable, pero reconociendo la limitación expresada. De igual manera, las formas de evaluación necesitan tener en cuenta la memorización que se haya realizado del material; entre los contenidos de los planes de estudio existen diversos ejemplos sobre esta situación: fechas históricas, algunas fórmulas geométricas, químicas y físicas, tablas de multiplicar, los valores de la tabla periódica, diversas leyes algebraicas, etcétera.

Sin embargo, con los contenidos *conceptuales* y de *proceso* ocurre lo contrario: ambos se caracterizan por un elemento cualitativo que provoca en los sujetos el desarrollo de procesos que no concluyen. Cada alumno tiene su concepto de energía, masa,

27. C. Coll y R. Pozo 1992

28. *Ibid.*

tiempo o ecuación, la nueva información que se presenta en curso escolar tiende a incrementar cualitativamente este prt so de conceptualización, pero conservando la singularidad t cada sujeto. Esto crea dificultades para la enseñanza, puesto qi el concepto que tiene cada alumno es algo más que la exclus verbalización que pueda dar de una noción en un momento da esc «plus» se encuentra determinado por el carácter cualitativo de la construcción del concepto; su aprendizaje, lejos de ser me\* morístico, reclama una serie de procesos de comprensión, do construcción de ideas y de apropiación que van singularizando la expresión conceptual en cada integrante de un grupo escolar.<sup>2\*</sup>

El problema de una estructura subyacente en los contenidos corresponde a un análisis que necesariamente debió figurar en la definición de contenidos realizada para elaborar el programa del plan de estudios. Esta actividad permite visualizar cuáles son los elementos de los contenidos de una asignatura que se relacionan con los que se abordan en otras materias de ese plan.

Una vez que existe claridad tanto sobre los contenidos como sobre su estructura interna es posible buscar un mecanismo adecuado de agrupación de los mismos. A esta agrupación la podemos denominar de múltiples formas: unidades temáticas, núcleos problemáticos o incluso capítulos de un curso escolar. Es conveniente que tales grupos de contenidos respondan a un criterio organizador; por lo mismo, es importante que no reflejen una fragmentación o que no sean excesivos en su planteamiento. En la práctica hemos comprobado que un curso semestral puede quedar claramente organizado en tres o cuatro unidades temáticas o bloques de información.

Cuando el contenido del curso se encuentra organizado en unidades temáticas, a cada una de ellas se le puede asignar un nombre que refleje el contenido que la integra. Una vez hecho esto, es factible redactar una presentación escrita de cada unidad o bloque temático, lo que contribuye a aclarar a los maestros y alumnos el papel, la estructura y el tipo de aprendizaje que se buscará promover, así como su relación con la totalidad del programa. De esta manera, el programa de la institución o

29. Cuando los autores de la concepción operativa de grupo establecieron la necesidad de construir en un grupo un *esquema referencial conceptual operativo*, pensaban en la necesidad de confrontar estas cualidades de los conceptos manejados por cada integrante del grupo con la finalidad de enriquecer al mismo grupo y establecer un código de comunicación intergrupal.

• lumia de maestros presenta una propuesta de aprendizajes mínimos que se van a promover, los que se desprenden directamente de un plan de estudios determinado. Por tanto, reconocemos que a cada docente —a partir de su formación, su conocimiento de la materia y del plan de estudios, tiene un grupo particular de alumnos— le corresponde interpelar y adecuar el programa institucional o de la academia de maestros, a una situación particular. De hecho, son los profesores quienes imprimen vitalidad al plan de estudios<sup>30</sup> y hacen posible su realización.

La elaboración de una propuesta mínima de bibliografía tiene un valor importante en la construcción del programa institucional o de la academia de maestros. En esta selección es necesario considerar el nivel escolar al que se dirige el programa. Podríamos afirmar que, mientras en los niveles iniciales es fundamental un libro de texto, lo que en ocasiones lleva a que el libro sea el programa, para alumnos de enseñanza media es conveniente elegir libros en los que se aborden determinados temas, sin perder de vista la orientación de un texto básico. Por otro lado, en la selección de bibliografía para la enseñanza superior, conviene tener en cuenta el rigor y la actualidad con los que se aborda determinado tema, la diversidad de enfoques y el enriquecimiento de la perspectiva del estudiante, la posibilidad de confrontación que pueden ofrecer los autores. En todo caso, la elección de la bibliografía es un factor que necesita manejarse con flexibilidad en los programas escolares, puesto que cada año aparecen nuevas publicaciones que es necesario que los estudiantes conozcan.

En resumen, la elaboración del programa institucional o de la academia de maestros es una propuesta de aprendizajes mínimos que la institución presenta a sus docentes y a sus alumnos y constituye la información básica con la que se trabajará. Este programa, en términos generales, puede constar de cuatro elementos: una presentación general que explica el significado del programa y las articulaciones que establece con el plan de estudios; la presentación de una propuesta de acreditación; la estructuración del contenido en forma de unidades, bloques de información, problemas, y el señalamiento de una bibliografía mínima.

30. M.E. Aguirre 1979, p. 26.

#### El programa del docente (*PROGRAMA GUÍA*)

El docente es el responsable profesional del trabajo en el aula; a él le corresponde elaborar una propuesta de programa en el que fundamentalmente se definan las estrategias de enseñanza que se realizarán en un curso escolar. En este programa, el docente combina el programa del plan de estudios, el institucional o de la academia de maestros, y sus experiencias profesionales: su formación y manejo de los contenidos, el análisis que realiza del efecto de las diversas actividades de aprendizaje en grupos escolares similares, la perspectiva que tiene sobre los elementos que singularizan al grupo escolar con el que trabajará este programa. Este elemento se retroalimenta de forma permanente a lo largo del curso escolar.

La elaboración de este tipo de programa surge al reconocer que es imposible efectuar una propuesta metodológica general para todas las situaciones en las que un programa se desarrolla, ya que esto supone la existencia de grupos y estudiantes en los que no existe ninguna variación social ni cultural; así mismo, sería una negación de la especificidad institucional y de las características de cada docente.

El programa del docente parte de los elementos básicos establecidos en el programa institucional o de la academia de maestros, y constituye un puente privilegiado para promover una articulación entre el currículum y la didáctica; pues si bien, desde un punto de vista histórico, el primero surge como respuesta a los intereses del sistema escolar y de la institución, la didáctica es una disciplina que aparece ante la necesidad de profesionalizar al maestro. Es «la ciencia» del docente, desarrollada en atención a las características que adopta la práctica escolar en cada aula. Por ello, un elemento central del programa del docente es la elaboración de una propuesta metodológica, esto es, la elección de una estructura en la que se enlacen las diversas actividades de aprendizaje, pensadas éstas en el sentido de las experiencias educativas que promueven en los estudiantes. Así, la propuesta metodológica surge de la misma experiencia y formación didáctica, y permite una articulación específica con los contenidos que se seleccionan. El método debe ser considerado como la posibilidad de articular ciertos contenidos, como punto de unión de lo epistemológico (un campo disciplinar particular) y lo didáctico.

De igual manera, en el programa del docente es importante la especificación del mecanismo de acreditación, tanto de los requisitos formales que se deben cumplir para tener acceso a la misma, como del conjunto de resultados y actividades que serán considerados en cuenta para integrar la calificación final.

La acreditación escolar es una exigencia institucional para certificar ciertos conocimientos. Desde un punto histórico, surgió a mediados del siglo pasado, conforme el sistema educativo se fue estructurando después del establecimiento de los Estados nacionales.<sup>31</sup> La aparición de la acreditación transformó el sentido histórico del examen como el momento de mostrar en público la madurez adquirida («examen de la universidad medieval»), o como un momento significativo en la metodología de la enseñanza (la perspectiva que Comenio abre en su *Didáctica magna*). En la actualidad, el examen y la acreditación se han convertido en un instrumento clasificatorio, alejados de las propuestas metodológicas, y cada vez tienden a realizarse en instancias más separadas de las responsables del aprendizaje. Éste es el caso generalizado de los llamados exámenes de «medición de calidad».<sup>32</sup>

Sin embargo, corresponde al docente, como responsable del trabajo didáctico y metodológico, la tarea de definir los elementos que se tomarán en cuenta en la acreditación escolar. Las precisiones sobre la acreditación, al establecer una serie de actividades que se considerarán para calificar el curso, ayudan al estudiante a clarificar el sentido de su actuación escolar. Estas actividades (ejercicios, trabajos, reportes, exámenes) necesitan ser pensadas como una forma de articular el método —esto es, las estrategias realizadas a lo largo de un curso— con el contenido del curso. Nuestra preocupación por la creciente «profesionalización»<sup>33</sup> de la evaluación se debe a que ésta se genera fuera del alcance del docente.

No debemos olvidar que la evaluación, durante el siglo XX, ha cumplido las funciones de control, está prevista en el manejo

31. Vasec A. Díaz Barriga (comp.) 1993a.

32. Tal es el papel en Estados Unidos del *National Testing Service*, o en México del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), más vinculado a la enseñanza superior.

33. Quizá sea Stufflebeam quien con mayor detenimiento describe el proceso de conformación del campo de la evaluación educativa en Estados Unidos, la forma como este campo se fue convirtiendo en una disciplina y los pro-

científico del trabajo (taylorismo) y se generaliza a partir de los «exámenes generales de conocimientos», de los estudios sobre eficiencia escolar y, en los últimos años, por las pruebas «estandarizadas» que dan pauta a los exámenes uniformes (departamentales en nuestro medio) y a la llamada «medición de la calidad» educativa.

#### *Una aproximación a lo metodológico*

Este es quizá el punto de partida de mayor riqueza del programa del docente, puesto que en él fundamentalmente se comunica la propuesta metodológica general que orientará un curso. El método tiene que ver con una perspectiva global de las estrategias de enseñanza que sintetiza tanto las concepciones generales que tiene cada docente, como su punto de vista psicopedagógico; esto supone la adopción de una visión cognoscitiva, humanista, genética y psicoanalítica que busca la apropiación del conocimiento, o bien, el descubrimiento y la construcción del mismo, lo que genéricamente denominamos didáctica. En la propuesta metodológica, el docente expresa su creatividad y a través de ella manifiesta la vitalidad que tiene frente a la educación. Es en el diseño y, sobre todo, en el desarrollo de diversas estrategias didácticas en lo que el docente necesita obtener las mayores satisfacciones, pues finalmente en ellas se traduce el reto de lograr que el trabajo de los contenidos sea agradable, aunque no por ello menos riguroso.

Lejos de esta perspectiva se encuentra una visión instrumentalista de la didáctica, según la cual esta disciplina se reduce a un conjunto de «recetas» de acciones por realizar, o a una especie de menú de «restaurante» en el que solamente se escogen técnicas al gusto o al azar. Esta visión del método tiene su origen, entre otras cosas, en una concepción reduccionista de la didáctica, para la cual ésta es sólo una disciplina instrumental que permite la aplicación de los principios teóricos de la pedagogía. Esta concepción niega explícitamente el nivel de formulación teórica. La preocupación por la necesidad que tiene

cesos que desembocaron en una profesionalización del mismo. La evaluación educativa como profesión se convierte en un campo especializado. La tensión entre esta profesión y la forma como la didáctica concibe el papel del maestro es quizá un punto candente en el debate actual. Véase Stufflebeam 1987.

Id didáctica de una formulación teórica aparece en el debate en algunas facultades de ciencias de la educación en Argentina, a principios de los años setenta. Allí se expresaba: «la didáctica implica una combinación de niveles teórico, técnico, instrumental, en el análisis y elaboración de problemas de su ámbito».\*<sup>4</sup>

Tal como lo hemos precisado, el problema es mucho más complejo, ya que el método se vincula al contenido de cada disciplina, es decir, se construye un objeto de estudio —sea de matemáticas, psicología, lingüística, etc.— a partir de una serie de pasos y lógicas que permiten su construcción. Por lo tanto, el método responde en un primer momento a dichas implicaciones, y en un segundo momento a la necesidad de aprender, esto es, deconstruir ciertas estructuras producidas para que cada sujeto se pueda apropiarse de ellas y construir las.

En este sentido, los problemas del método son una faceta distinta de los problemas del contenido, por ello no se puede considerar sólo la dimensión instrumental de lo metodológico, ya que ello equivaldría a negar su dimensión conceptual.

Así, el método representa la posibilidad de articulación entre conocimiento como producción del mismo y conocimiento como problema de aprendizaje; el método constituye una articulación entre epistemología y teoría del aprendizaje, y hace posible una concepción particular de aprendizaje, bien sea concebido como adquisición de información, o como construcción de un conjunto de procesos en los que la información hace posibles nuevas elaboraciones.

Cuando analizamos diversas teorías del aprendizaje llegamos a la conclusión de que existen dos grandes vertientes entre ellas: (a) las que consideran el aprendizaje como un *resultado*, y (b) las que lo consideran como un *proceso*. La noción de actividad en el aprendizaje tiene que ser revisada a la luz de tales vertientes. El papel de lo «activo» en el aprendizaje es prácticamente aceptado por todos hoy en día; sin embargo, la falta de una concepción definida respecto a qué se puede considerar como activo —sobre todo desde un punto de vista intelectual— hace que se utilice esta noción como un «cliché» o una noción hueca. La ausencia de una conceptualización de lo «activo» en el aprendizaje ha dado lugar a concepciones que en otros estudios hemos deno

minado como «activo-pasivas»,<sup>35</sup> pues en su definición se considera que hay actividad cuando el alumno hace cosas, independientemente de que en estos ejercicios, aunque sean intelectuales —como seguir los pasos de un experimento en el laboratorio—, el alumno tenga o no una «disposición interna» a plantear preguntas, dudas sobre una temática, o manifieste inquietudes por descubrir algún nuevo elemento. Esto origina una actividad externa que no necesariamente supone una actividad interna. Así, el aprendizaje se ve sólo como la incorporación —mediante ciertas acciones externas— de una información predeterminada.<sup>36</sup>

Es necesario aceptar que el proceso de pensamiento del estudiante, sencillamente el acto de pensar, lo que constituye una «acción mental», es algo «activo». De hecho, la construcción de conocimientos es diferente de una copia de información, puesto que implica la creación original de ciertas estructuras de pensamiento.

El debate estadounidense de este siglo, tomando como base los aportes de la psicología, asigna un papel fundamental a la vinculación entre actividad de aprendizaje y «experiencia de aprendizaje»: las actividades seleccionadas necesitan proveer de ciertas experiencias a los alumnos. El mundo de la experiencia, según Dewey,<sup>37</sup> es un mundo íntimo, pero toda vivencia requiere un proceso de reflexión para llegar a su experiencia, ya que a través de ésta «se concede un nuevo significado» a las sensaciones o vivencias permanentes que tenemos en un día. Hilda Taba<sup>38</sup> concibió abiertamente las experiencias vinculadas a las actividades que acontecen en el aula y las denominó «experiencias de aprendizaje». Por su parte, es Bruner<sup>39</sup> quien seguramente logra un estudio pormenorizado de tales experiencias, al ofrecer su clasificación de experiencias directas y mediatizadas; estas últimas, objeto de las actividades de enseñanza, atienden a una dimensión icónica (a partir de la representación que se pueda hacer de la realidad) o a una dimensión simbólica (lo que implica que el estudiante pueda actuar con un pensamiento que se desarrolla únicamente en lo abstracto). Esta clasificación

35. A. Díaz Barriga y C. Barrón 1985.

36. Quizá sea Aebli quien más ha insistido en un concepto pasivo de actividad. Véase H. Aebli 1958 y 1987.

37. J. Dewey 1944.

38. H. Taba 1976

39. J. Bruner y D. Olson 1973, pp. 21-41.

n muy útil para la forma en que los docentes realizan la programación de las actividades de aprendizaje de un curso.

Alába, al realizar algunas elaboraciones a partir del proceso «l«\*l aprendizaje descrito por Piagct, plantea la necesidad de propiciar, en las experiencias de aprendizaje, momentos de *asimilación* de la información, en los que el estudiante se enfrente a nuevos conceptos, nociones, etc., y momentos de *acomodación* ilo esta información, para hacer posible el análisis, la organización y la reorganización de los esquemas rferenciales del sujeto, en su tarea de la construcción de nuevas síntesis. El aprendizaje es, así, un proceso de apropiación de la realidad, lo cual requiere que el sujeto construya sus propios marcos referenciales.

En pocas palabras, el momento de asimilación está conformado por prácticas educativas en las que se presenta al alumno Una nueva información, bien sea por exposición del docente, por exposición de los mismos alumnos, o por medio de textos, mate- t ial audiovisual o teleconfrencias; mientras que el momento de acomodación estaría representado por prácticas educativas que fomentan la discusión de un contenido en relación con otros contenidos, o en relación con ciertos problemas. Esta discusión puede hacerse con pequeños grupos o con todo el grupo, y permite, en una última etapa, el planteamiento de nuevas preguntas, el señalamiento de algunas contradicciones en el contenido, la precisión sobre los alcances y limitaciones del tema estudiado, así como la formulación de otras hipótesis sobre el objeto de estudio. De hecho, la mayoría de las prácticas educativas que ocurren en el aula tienden simplemente a reforzar la adquisición de información, en detrimento de la elaboración y la reelaboración que los estudiantes necesitan realizar del contenido.

De esta manera, el método se puede abordar en tres niveles de conceptualización: (a) como un problema epistemológico, en el que tiene una íntima relación con los procesos de construcción de una disciplina; (b) como una vinculación con las teorías del aprendizaje y una posibilidad de concreción de los principios que se derivan de cada una de ellas; y (c) como un ordenamiento de las etapas que se establecen como parte de las estrategias de enseñanza en el aula.

Si analizamos una unidad general en un curso, tal unidad nos permitirá visualizar las diversas etapas de asimilación y acomodación que tienen que realizar los estudiantes y tener en cuenta una estructura general de aprendizaje nos permitirá concebir la

integración general de contenidos que se puede esperar de los estudiantes al término del curso. Sólo desde esta perspectiva se pueden emplear los conceptos como *organizadores avanzados* o bien como *andamiaje* para entender la función de la selección de actividades de aprendizaje, puesto que unas tendrán como tarea permitir visualizar el punto de partida integral que ordena todos los contenidos, mientras que otras apoyarán aquellos procesos de aprendizaje que un alumno aún no puede realizar exclusivamente por sus medios.

Estos elementos permiten tener otra perspectiva en la selección y organización de los contenidos en unidades o bloques de información y tener en cuenta también, por otra parte, la estrategia de acreditación que se ha establecido en un curso.

Un criterio útil para pensar en la estructura global de las actividades de aprendizaje que se desprende de estos planteamientos en los que se subraya la conveniencia de propiciar procesos de pensamiento de análisis y síntesis, es el que plantea Taba<sup>42</sup> cuando organiza las actividades de: (a) introducción, (b) desarrollo, (c) generalización y (d) aplicación; o bien la propuesta de Rodríguez<sup>43</sup> de atender a una estructura general determinada por momentos de: (a) apertura, (b) desarrollo y (c) cierre dependen del proceso de pensamiento requerido.

En todo caso, estos momentos no pueden considerarse independientes del contenido ni del proceso de aprendizaje de los estudiantes; las síntesis iniciales, los análisis que de éstas se desprenden y las nuevas síntesis que se configuran a partir de los momentos anteriores, están vinculados a la necesidad de identificar una articulación entre el contenido de un curso y el aprendizaje de los alumnos (considerando su edad, condiciones socioeconómicas y culturales, y los apoyos institucionales existentes); éstos son elementos básicos que deberán tenerse presentes en esta definición.

Las actividades de aprendizaje adquieren sentido, a la luz de una interpretación psicológica del aprendizaje, en el reconocimiento de una situación y dinámica grupal específicas, al reconocer los elementos socioculturales que afectan el proceso de la

40. D. Ausubel 1970.

41. J. Bruner 1986.

42. H. *lbn* 1976, cap. 20.

43. Véase A. Rodríguez 1976, p. 13.

educación. Todo ello constituye la riqueza metodológica que a cada docente le corresponde explorar y experimentar, atendiendo a criterios de eficacia, fundamentación conceptual, pero también de sencillez y gratificación en la misma acción educativa. La pasión, la sensibilidad, la creatividad y la capacidad de innovación constituyen un reto para el docente; la organización de propuestas metodológicas permite enfrentar con elementos concretos dicho reto, pues cada estructura de actividades bien concebida y bien lograda es un motivo de satisfacción para el docente. Este es quizá uno de los elementos que se han descuidado en las propuestas educativas actuales.

*Evaluación y determinación de criterios de acreditación del curso*

En nuestra aproximación existe una clara distinción entre evaluación del aprendizaje y determinación de los niveles de acreditación del curso, pues la primera acción es mucho más cualitativa y se enfoca al proceso de aprender, mientras que la acreditación surge de la necesidad institucional, del siglo XIX a nuestros días, de certificar el aprendizaje, es decir, de asignar una calificación en una escala predeterminada y establecer la promoción o no del estudiante.

Por el contrario, es defecto común de los textos sobre evaluación del aprendizaje abordar el tema a partir de sus diferencias con la medición, considerada ésta según el modelo de la física del siglo pasado, como la clave para realizar una actividad científica. Recordemos que en nuestro siglo también se han desarrollado modelos de psicología cualitativa que no «miden» los procesos de un sujeto, tal es el caso de los estadios del conocimiento de Piaget, quien estudió el desarrollo de la noción de cantidad, de número, de simetría, o la posibilidad de reversibilidad en el pensamiento infantil; por su parte, el estudio de la neurosis efectuado por Freud describe el proceso de la misma, pero nunca califica con un número un determinado tipo de neurosis. Quizá éste es el punto nodal de nuestro problema: partir del aprendizaje como un proceso cualitativo en un sujeto que evoluciona y se encuentra en una dinámica, o bien reducirlo a un «producto», observable y supuestamente medible. Los nuevos modelos de la llamada «medición de la calidad» parecen circunscribirse a esta situación.

Desde nuestro punto de vista, considerar que la primera etapa de una evaluación del aprendizaje es la medición es un planteamiento inadecuado; ésta es una tarea vinculada a la psicología experimental, que pretende adoptar una perspectiva científica pero que no representa al conjunto de las disciplinas y, sobre todo, los enfoques construidos durante mucho tiempo para el análisis de las llamadas ciencias del hombre.

La evaluación educativa nace y surge en el ámbito de la administración<sup>44</sup> (bajo los postulados de control y eficiencia) y se apoya en los instrumentos de la psicología experimental, en particular en la teoría de la medición; esta situación ha obstaculizado el desarrollo de una teoría educativa de la evaluación, la que en el fondo ha sido suplantada por una teoría administrativa de la evaluación cuando no por la estrecha aplicación de la teoría de la medición en nuestro ámbito. De hecho, se puede afirmar que aún no existe una teoría de la evaluación. Ello permitiría explicar la similitud que presentan entre sí los diferentes manuales que abordan el tema de la evaluación del aprendizaje, así como el espacio tan significativo que dedican a repetir los mismos instrumentos. Se ha avanzado poco en el análisis teórico de este problema y en el desarrollo de experiencias alternativas para la evaluación del aprendizaje.

Una distinción más pertinente se puede establecer entre las nociones de evaluación y de acreditación;<sup>45</sup> en esta perspectiva, la *evaluación* podría referirse a la comprensión (en el sentido de las ciencias comprensivas) de las situaciones que acompañan el proceso del aprendizaje, a los elementos que afectaron positiva o negativamente ese proceso, así como al estudio de aquellos aprendizajes que, no estando previstos curricularmente, ocurrieron en el proceso grupal, en un intento por comprender el proceso de la educación. La *acreditación*, por su parte, se refiere a la verificación de ciertos resultados del aprendizaje previstos curricularmente, y que han sido traducidos a determinadas exigencias en los lineamientos de acreditación establecidos en el programa de la institución o de la academia de maestros, rein-

44. A. Díaz Barriga 1984.

45. Empezamos a realizar esta distinción desde 1979; posteriormente, y gracias a nuestros desarrollos, fue incorporada en los planteamientos de diversos autores del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM. Véase A. Díaz Barriga 1979.

interpretados y precisados en el programa del docente, atendiendo a un mínimo manejo de cierta información por parte de los estudiantes. Para afrontar las actividades llamadas «medición de la calidad de la educación», es conveniente realizar ejercicios en los que el estudiante prepare al contestar el tipo de preguntas y respuestas que se exigen en estos instrumentos, ya que su resolución no sólo requiere el manejo de información, sino el «entrenamiento» en ciertas habilidades para la resolución de tales preguntas.<sup>46</sup> Por ello, debe quedar claro que los problemas de la acreditación son más restringidos que los de la evaluación, porque se insertan en una perspectiva de evidencias que dependen de la dinámica institucional y social, y no de la que se deriva del proceso de aprendizaje. Por desgracia, cuando se establece una evaluación, en general sólo se instrumenta un proceso institucional referido a la acreditación.

La evaluación requiere hacer un esfuerzo para comprender el proceso de aprendizaje individual y grupal, a partir de una concepción de las ciencias del hombre que reconozca los elementos que constituyen a estas disciplinas. El aprendizaje es un proceso cualitativo, es un bien simbólico y es una construcción desarrollada en procesos de contacto «intersubjetivo», lejos de los supuestos de objetividad que se asientan a través del positivismo en algunas miradas sobre lo humano, como es el caso de la psicología experimental, de la teoría de la medición y de la teoría de los tests, empleadas para fundamentar los diversos planteamientos de la evaluación; la teoría de la evaluación necesita constituirse así misma en el seno de las ciencias humanas, teniendo en cuenta perspectivas que reconozcan, en una teoría de la subjetividad (social),<sup>47</sup> el núcleo fundante de lo que constitu

46. Es completamente conocido que las instituciones que preparan para resolver este tipo de exámenes, además de un repaso de conocimientos, «entrenan» a los estudiantes en ciertas prácticas, por ejemplo: resolver primero todas las preguntas de las que se está seguro de la respuesta, en segundo lugar ocuparse de aquellas preguntas de las que se tiene alguna información; se recomienda aplicar el criterio de buscar las que tengan una respuesta segura como antecedente y consecuente, así las opciones se eliminan, por ejemplo, si en la pregunta 1 la opción correcta es «b» y en la pregunta 3, la correcta es «d», en la pregunta 2 las posibles opciones serían sólo «a», «c» y «e». Estas estrategias difieren de la práctica habitual del sistema educativo de exigir trabajos, promover exámenes de respuesta abierta, etcétera.

47. Indudablemente, las aportaciones de Juan Carlos De Brassi son básicas para este concepto de «subjetividad social». Véase 1990.

ye al ser humano. Hegel<sup>48</sup> criticó a los positivistas porque consideraban que conocían gracias al método científico y señaló que su conocimiento se debía, en primer lugar, a que como sercú humanos se pueden constituir en hombres, esto es, pueden recuperar en su pensamiento la cultura que la historia de la humanidad ha desarrollado; un animal no tiene la posibilidad del conocimiento «positivista» precisamente porque le está negada su «posibilidad» de acceso a la cultura. Y es nuestro desarrollo social el que nos permite que pensemos como pensamos. Esto es, si hubiéramos nacido en una cultura medieval, pensaríamos tomando como base el punto de vista de esa cultura. La subjetividad, que atañe a lo individual, es finalmente el resultado que trenza nuestro desarrollo individual con la historia y la sociedad en la que nos encontramos. Las ciencias del hombre requieren partir de este indispensable reconocimiento.

Si aceptamos que la evaluación del aprendizaje se expresa en algunos juicios que se refieren al acontecer humano, un acontecer que tiene una trama de procesos individuales y grupales, tal conocimiento puede intentar también percibir algunos aspectos que dieron vitalidad al sujeto en su proceso de aprendizaje. Pero este desarrollo es complejo, en ocasiones indescriptible en su totalidad, por la gama de emociones<sup>49</sup> y procesos a los que están sujetos cada uno de los integrantes de un proceso generalmente realizado en grupo (como grupo escolar y en ocasiones desde una perspectiva también grupal), sujetos que experimentan, en un ajuste de su historicidad,<sup>50</sup> una posibilidad personal de aprender, y en un ajuste de su «aquí y ahora» —y podríamos añadir «en grupo»—, una posibilidad de aprendizaje grupal.

Recordemos que las precisiones sobre la acreditación se empiezan a establecer desde que se formula el programa institucional o de la academia de maestros. En ese momento se consideran tanto los requisitos de acreditación que establece cada institución educativa, como la especificación de lincaamientos de acreditación que de alguna forma sintetizan una serie de acuerdos internos en una planta académica. Recuerdo el caso de un

48. G.W.F. Hegel 1978.

49. A. Baulco 1974, p. 14. Véase lo relativo a la movilidad de lo afectivo frente a la información y al grupo.

50. *Ibid.* Retomamos de este autor la noción de horizontalidad, referida al ajuste personal, y de verticalidad, referida al ajuste personal que exige una situación grupal.

Un grupo de maestros de una institución que acordó que para la acreditación de cualquier curso de un programa se tendrían que cumplir los siguientes criterios: (a) cada estudiante debería presentar un ensayo individual, basado en técnicas de investigación documental, (b) el alumno presentaría los principales contenidos de este ensayo en una sesión ante sus compañeros de grupo, [partir de estos dos elementos básicos, los docentes podrían imponer exigencias particulares de su curso, por ejemplo: presentar

el más ensayos, o bien exigir un examen u otra tarea.<sup>51</sup> El docente debe analizar estos elementos con gran cuidado para establecer las directrices concretas y definitivas que orientarán el trabajo de los estudiantes en el programa que presentará ante los mismos.

Cuando los maestros planifican la acreditación de un curso al principio del mismo— es conveniente que se aclaren los tipos de aprendizaje que desean promover en él; por ejemplo, si desean promover procesos analíticos o críticos, necesitan proporcionarlos en las actividades de aprendizaje, y el proceso de acreditación sólo será una posibilidad de expresión de lo que las actividades de aprendizaje han promovido, no pueden ir más allá. Por ello, Villarroel<sup>52</sup> expresa que el interés por propiciar aprendizajes analíticos y críticos no se promueve a partir de un examen difícil, y que si se pretende que los alumnos no sólo memoricen datos y fechas, es necesario modificar las prácticas de enseñanza que llevan a los docentes a recitar su clase ante un auditorio y a que los alumnos anoten o copien lo que dice el profesor. De aquí surge una de nuestras grandes preocupaciones, porque con la aplicación de los «exámenes objetivos de medición de la calidad», se tiende a privilegiar los procesos de memorización y retención de la información y se deja de lado el desarrollo de la capacidad de análisis. Tal parece que la reforma educativa de los años noventa, denominada «modernización de la educación», se preocupa sólo por la capacidad para recordar la información, en detrimento de otras funciones del pensamiento y de otros procesos formativos que la escuela debe promover.

La planificación de la acreditación abarca la determinación de criterios generales de acreditación del curso, en los que se consideren los productos de aprendizaje que puedan expresar la

51. Véase Universidad Autónoma de Querétaro 1988.

52. C. Villarroel 1974, pp. 3 y ss.

mayor integración de aprendizaje posible; asimismo, estos productos serán el medio en el cual los estudiantes recuperen la información fundamental de un tema o disciplina. Esto representa una interesante combinación de elementos procesuales con memorización de información. No parece, por lo tanto, que este problema se pueda resolver mediante pruebas construidas a base de preguntas establecidas en un «banco» de reactivos y seleccionadas usando técnicas algorítmicas por computadora, dado que para comprender el manejo de los contenidos, es necesario detectar la capacidad de establecer las relaciones, de hacer síntesis y de realizar juicios críticos que permitan el desarrollo de los procesos de pensamiento.

La pretensión de obtener un «muestreo» de contenidos da lugar, en ocasiones, a exámenes que exigen sólo respuestas memorizadas. Bloom reconocía, desde 1978, que en general «las pruebas son, en gran medida, pruebas de conocimientos memorizados; más del 95% de las preguntas que los estudiantes tienen que contestar, se refieren a poco más que a mera memorización».<sup>53</sup> Lamentablemente, este aspecto orienta las pruebas empleadas tanto para realizar exámenes de selección, como los que se aplican para «medir la calidad de la educación». En consecuencia, seguimos considerando que el examen, tal como se realiza actualmente, no es el mejor instrumento para verificar los resultados del aprendizaje.

Planear las directrices para la acreditación implica establecer los criterios de lo que se exigirá durante y al término del curso, sus grandes etapas y sus formas de desarrollo. Es muy conveniente dar a conocer estos criterios junto con el programa desde el primer día de clases, ya que es un elemento importante del llamado «contrato escolar».

Las tareas que se exigen como resultado del aprendizaje: trabajos, ensayos, prácticas, reportes, investigaciones, exámenes, etc., no tienen que realizarse forzosamente en el ámbito del aula, y es conveniente exigir algunos procesos que vayan más allá de la mera repetición de la información o de la ejercitación mecánica de la misma. Tampoco es adecuado que se limiten a una actividad (trabajo, examen) realizada sólo al final del curso. De hecho, en las situaciones de resolución de exámenes se demuestra la poca importancia que se concede a la biblioteca y al mane-

53. B. Bloom 1978.

«...» las fuentes de información en el aprendizaje de los alumnos. El uso de estas técnicas, a grandes rasgos, en qué consiste este tipo de técnicas permite reconsiderar la propuesta metodológica que el docente utiliza (optará en un curso escolar, así como la selección y organización de contenidos adoptada).

Es conveniente considerar que, si el proceso de aprendizaje en el aula estuvo orientado por una concepción de grupo, no parece muy afortunado reducir las prácticas de examen a situaciones individuales. De hecho, Mirtha Antebi y Cristina Carranza demuestran una experiencia en la que los alumnos participan en una situación de examen con posibilidad de trabajo grupal; las instrucciones exigen, entre otras cosas, elaborar un reporte individual que refleje las discusiones que se hicieron en pequeños grupos y se insiste en que, cuando no haya acuerdo en la discusión grupal, el desacuerdo se manifieste en estos informes, con las fundamentaciones del caso. En este mismo ejemplo se señala la posibilidad de recurrir al examen a libro abierto.<sup>54</sup>

Así como es conveniente que cada docente considere la necesidad de experimentar en relación con su propuesta metodológica, también es indispensable que el plan de acreditación de un curso sea objeto de la experimentación por parte del docente, ya que esto constituye un reto para su creatividad y originalidad, respondiendo a los retos y procesos que cada grupo escolar abre en el trabajo cotidiano.

Los estudiantes deberán estar enterados del plan de acreditación del curso desde el inicio del mismo; esto constituye un elemento que puede favorecer su motivación y el compromiso para su desarrollo, ya que permite formarse una idea de una primera estructura general del curso y cómo se irá concretando, y así en algún sentido puede desempeñar el papel de un organizador avanzado, en el sentido en que lo usa Ausubel.

El desarrollo de las etapas definidas en este plan no tiene que realizarse forzosamente al finalizar el curso, en un solo momento, ya que se puede considerar que la acreditación es la reunión de un conjunto de signos que permitan interpretar ciertos elementos del proceso de aprendizaje del estudiante, la manera como integra la información y la construcción particular que hace del contenido de una disciplina.

54. M. Antebi y C. Carranza 1975.

Promover el manejo de estructuras de contenido es algo que va más allá de los problemas de la acreditación, en general el desarrollo de las estructuras conceptuales no es el resultado de la resolución de un examen, sino de las actividades realizadas en el aprendizaje en una perspectiva integral. Por lo tanto, el examen no es el instrumento más adecuado para verificar el proceso de aprendizaje del estudiante, ni permite analizar la manera como elabora y reelabora un contenido. Así mismo, es conveniente establecer una nueva distinción entre *acreditación* y *calificación*. Si bien las dos cumplen una función institucional y social, en la calificación se manejan escalas y se asignan números al aprendizaje de los estudiantes. La institución y la sociedad adjudican a estas calificaciones un valor que no tienen en sí mismas. Y justamente en la asignación de calificaciones se agudizan los aspectos de justicia y objetividad de la evaluación.

En cierto sentido, la calificación es injusta, dado que reproduce una serie de vicios sociales; de alguna forma propicia que el alumno adquiera un valor tipo mercancía, por los promedios que reflejan sus boletas escolares, de ahí que se diga que tales «boletas son una forma de salario»,<sup>55</sup> o bien que «los resultados de los alumnos son consumidos por los mismos patrones y empleadores».<sup>56</sup> Además, coloca al docente en una posición de juez, desde la que dictamina sobre el éxito o fracaso de sus alumnos, sin tener en cuenta que, por otra parte, las expresiones numéricas que se utilizan para calificar el aprendizaje no se emplean dentro de la lógica del número, ya que la cualidad del aprendizaje carece de la propiedad numérica con la que se pretende representarlo;<sup>57</sup> este problema no se resuelve cuando estas expresiones se representan usando letras, dado que los mismos reglamentos de exámenes establecen su equivalencia y significado numérico.

Por estas consideraciones, entre otras, no se puede plantear la calificación como una actividad objetiva, esto es, independiente del sujeto, ni siquiera cuando se recurre a la organización de los datos en esquemas estadísticos, puesto que en el manejo de la

55. C. Baudclot y R. Establet 1975.

56. J. Lauwreysy D. Scanlon (comps.) 1971.

57. Gloria Bencdito, en el capítulo intitulado «La medición en psicología», se refiere a la manera en que esta ciencia emplea el número desprendido de sus propiedades, lo cual deja entrever no sólo la falta de rigor científico, sino el mismo aspecto ideológico con el que se emplea. Véase N. Braunstein *et al.* 1975.

misma estadística existe una serie de opciones con las que el docente gratifica o castiga el desempeño grupal; tampoco se puede alegar el tema de la objetividad cuando el examen se califica usando un sistema de cómputo. Recordemos que Bourdieu y Passeron<sup>58</sup> plantearon que la formulación de la pregunta más cerrada se hacía desde referentes específicos de quienes las elaboran.

La llamada evaluación con *referencia a una norma* (la que se desarrolla a partir de la campana de Gauss) y con *referencia a un criterio o dominio* (la desarrollada en función de maestrías en ejecución) supone planteamientos referidos únicamente a formas particulares de acreditación, y en concreto de asignación de calificaciones, dado que la discusión central de sus propuestas radica en el modelo empleado para asignar las notas escolares: uno referido al lugar que ocupa el desempeño del estudiante en relación con el grupo del que forma parte en el caso de la referencia a la norma, para de ahí asignar la nota correspondiente; el otro consiste en aplicar la referencia a un dominio, con lo que se busca comprobar si el estudiante es capaz de mostrar determinadas ejecuciones, que en su origen —la década de los setenta— se expresaba como el «logro» de algunos objetivos de comportamiento. Estos modelos constituyen un ejemplo claro de que la evaluación se limita, en los textos que abordan el tema, al ámbito de la acreditación.

En todo caso, la calificación es el último aspecto por resolver cuando se ha decidido sobre un contenido, las estrategias de aprendizaje, y una concepción de evaluación y sus lincamientos de acreditación. Es necesario decidir antes sobre la acreditación del estudiante y buscar alternativas en el trabajo grupal, para que los estudiantes se responsabilicen del desarrollo de la evaluación general del curso. La asignación de notas suele ser responsabilidad del docente, quien en casos excepcionales puede compartirla con los estudiantes, por ejemplo, cuando se ha realizado un excelente trabajo grupal. En nuestra experiencia, cuando los participantes de un curso han podido realizar una serie de experiencias grupales —a partir de ciertos fundamentos de una noción de grupo que permiten internalizar un esquema de valores, en el que el grupo es una fuente y una experiencia de aprendizaje—, éstos se responsabilizan con gran acierto y utili

58. P. Bourdieu y J.C. Passeron 1975.

zando la autocrítica de la designación de sus calificaciones. Aun que, insistimos, se trata de situaciones excepcionales.

El programa del docente es su carta de presentación frente al grupo, es el resultado del trabajo profesional y del ejercicio de la dimensión intelectual de la docencia; es necesario ya que en esta profesión el docente es, finalmente, quien asume la responsabilidad de crear determinadas condiciones para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Por medio del programa docente, cada maestro trata de desarrollar una serie de posibilidades profesionales; de esta manera, la actividad docente se convierte en un reto en el que es necesario experimentar, innovar y desarrollar ideas creativas. Existen múltiples posibilidades de innovación en el aula, una innovación puede estar definida por la necesidad de emplear nuevas tecnologías en el salón de clases, lo que indudablemente requiere el apoyo social e institucional. Sin embargo, también nuestras escuelas funcionan en condiciones de pobreza; en ese caso, el espíritu freinetiano necesita implantarse en nuestro medio para generar innovaciones que remedien las carencias.

En todos los casos el docente tiene retos; enfrentarlos echando mano de su formación conceptual en teorías didácticas, psicopedagógicas o sociológicas es indispensable para fundamentar su labor. Dar a la docencia un carácter experimental es un elemento básico para luchar contra la «rutina profesional» y, sobre todo, contra la «enajenación» en la profesión docente. La actividad del maestro debe surgir de una vitalidad interna, y es esa vitalidad interna la que lo puede ayudar a ser un buen maestro a lo largo de su vida. Si en esta profesión es difícil identificar los resultados «objetivos» de nuestro trabajo, porque en realidad «nunca sabemos qué se lleva el alumno de nosotros», sí podemos sentir la gratificación del artesano y del profesional al realizar permanentes innovaciones pedagógicas en el aula.

En este sentido, las instituciones educativas necesitan aceptar y promover que a cada docente le corresponden en el aula una serie de decisiones profesionales; negarle la posibilidad de tales decisiones tiene efectos negativos a la larga.

Por tales razones, y con base en una larga experiencia, se puede afirmar que el programa escolar tiene tres niveles que se vinculan a las necesidades de la institución educativa (currículum) y al desarrollo de los sujetos de la educación (didáctica). Programas que tienen una diferente estructura entre sí, pero que a

hi vez guardan una estrecha relación, y cada uno de ellos permití l.i interpretación que exigen los otros; así, el programa del I\*1 un de estudios, el de la institución o de la academia de maes- in\*s y el del docente son resultado de una unidad interpretativa que reconoce la heterogeneidad de los procesos escolares y la I>i ofesionalización de la docencia.