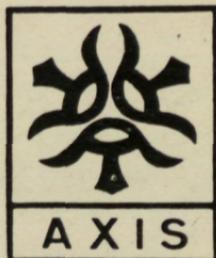
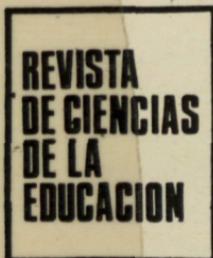


aportes de
teoría y práctica
de la educación

CRISIS EN LA DIDACTICA.-

I. Illich - T. Barreiro
R. Barbosa Faria - S. Barco
J. Filloux - M. Antebi
C. Carranza

2ª PARTE



rep. argentina

1975

**aportes de teoría
y práctica de educación 4**



aportes de teoría y práctica de la educación 4
colección dirigida por isabel hernández

crisis en la didáctica

iván illich - regina barbosa - telma barreiro
jean filloux - mirtha antebi - cristina carranza
susana barco

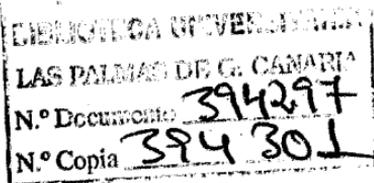


R- 2.042

2° PARTE



editorial axis
república argentina
1975



Tapa: Norberto J. Puzzolo

1ª Edición: Agosto de 1975

Los trabajos que integran esta obra
fueron extraídos de la Revista de Ciencias de la Educación.

© Copyright de todas las ediciones.

Por Editorial Axis

Rosario - República Argentina

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723

Impreso en Argentina - Printed in Argentine

Libros de Edición Argentina

Tarifa reducida - Inscripción N° 23/Dto. 1°

contenido

IV - FORMACION DOCENTE, DINAMICA DE GRUPOS Y CAMBIO - Jean Filloux	9
V - ESCUELAS DE FORMACION DE MAESTROS Y RENOVACION DE LA ENSEÑANZA - Jean C. Filloux ..	39
VI - EVALUACION: UNA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL DOCENTE - Mirtha Antebi, Cristina Carranza	57
VII - ¿ANTIDIDACTICA O NUEVA DIDACTICA? - Susana Barco de Surghi	93

jean filloux

IV, formación docente, dinámica de grupos y cambio

Hasta el presente, en Francia han tenido lugar muy pocas experiencias de formación docente a través de la dinámica de grupo ¹. Si se juzga por las reacciones que tales iniciativas provocaron, puede pensarse que se trata de una orientación difícil de condenar tanto en términos ideológicos como en términos operatorios. Denunciada como empresa riesgosa, destructiva, alienante. . . , neutralizada como una "moda", o valorizada como panacea milagrosa para la actual crisis de la función docente, estas iniciativas permanecen aun muy marginales, es decir muy poco aceptadas por la institución escolar, particularmente por la escuela primaria y la secundaria.

En resonancia con esas reacciones afectivas, los objetivos y la práctica de tal método de formación aparecen sujetos a múltiples interpretaciones, a veces conflictivas. ¿Adquisición de nuevo saber? ¿Entrenamiento de nuevas prácticas: no-directivismo, auto-gestión, etc.? ¿Formación en relaciones humanas? ¿Formación para la conducta grupal. . . ? Los interrogantes se mezclan y a veces se anulan recíprocamente. Ante esta diversidad de reacciones y de expectativas, mi intención no es "poner orden", es decir desarrollar una tesis unificada y pacificadora, inductora de una práctica-modelo de la formación docente por medio de la dinámica de grupos; trataremos de clarificar la posible problemática de esta formación "interrogando" a los docentes mismos sobre la representación que ellos tienen de sus necesidades, de sus expectativas, de sus dificultades, y analizando sus respuestas para desbrozar las actitudes subyacentes.

1 El término dinámica de grupos puede remitir: 1) ya sea al conjunto de procesos evolutivos que se puede observar y analizar en un pequeño grupo; 2) ya sea al conjunto de los trabajos sobre pequeños grupos restringidos; 3) ya sea, por fin, a las prácticas de sensibilización para las relaciones de grupo o para los métodos de trabajo en grupo. Es este último sentido el que esencialmente ha sido utilizado aquí.

Me parece, en efecto, que ninguna respuesta teórica a este problema puede ser elaborada "in vitro" por los especialistas: psicólogos, sociólogos, psicólogos-sociales, etc., sin una toma de distancia con respecto a las demandas, los proyectos, las posibilidades de evolución de la población implicada, y que ninguna práctica de formación en este campo puede modelarse sin correr el riesgo de negarse ella misma en sus objetivos. Mi hipótesis de trabajo es pues que la problemática de la formación docente no puede ser más que el reflejo de una problemática de la función educadora tal como ella es vivida por los docentes mismos.

El problema del cambio en el medio docente

Toda formación pedagógica real apunta a la posibilidad de evolución de transformación de la práctica pedagógica, a la espera de permitirle responder a las necesidades de cambio en la sociedad, tratando asimismo de inducir esas necesidades. Es verdad, en efecto, que la evolución social invistió al sistema educativo de necesidades y requerimientos que lo obligan a transformarse, a buscar nuevas vías en la definición de sus objetivos y de sus métodos. Es verdad también que el sistema educativo movido por aspiraciones internas concernientes a sus propias formas de estructura y de funcionamiento o aquellas latentes en la sociedad, ha sido impulsado a presionar a esta sociedad con demandas de cambio.

Las presiones para el cambio no se ejercen, pues, de manera unívoca. Se puede comprobar, sin embargo, que ellas se mantienen muy a menudo a nivel de aspiraciones ideológicas, que no logran producir transformaciones reales en el sistema educativo. ¿Se puede negar acaso que desde hace ya dos siglos

se aspira a una "educación liberal", "más democrática", "más cuidadosa de la naturaleza y de las necesidades del niño", formadora de "individuos autónomos, responsables, originales", en oposición a una educación tradicional, denunciada como "autoritaria, abstracta, dogmática", formadora de "individuos pasivos, dependientes, conformistas"? Y se puede negar que de hecho, el modelo de la educación tradicional permanece aún impregnando nuestro sistema educativo? ².

Si los temas desarrollados por las corrientes de la Escuela Nueva gozan del consenso social, es verosímil pensar que ellos lo son a nivel ideológico o teórico, pero no a nivel de la realidad que ellos implican, es decir de la concreción de una práctica cotidiana de comportamientos educativos reales. La actualización de estas aspiraciones al cambio en el acto pedagógico, es decir en la relación de formación, depende del juego y del equilibrio de fuerzas que puedan adherir al cambio y de las que puedan resistirlo.

Las resistencias al cambio

Para el sociólogo o el psicólogo social que quiera determinar el lugar de emergencia de esas fuerzas, ellas aparecen a la vez ocultas por la estructura, la organización de la institución escolar (aún más, por el conjunto del sistema social), y por los educadores en tanto que agentes de una institución, que refractan en sus actitudes profundas un cierto estado de valores y de opiniones sociales.

El investigador que se pregunta sobre la situación del educador en su institución, sobre su manera de vivir, su inserción institucional y social, o bien el profesor que trabaja en contacto directo con ellos, se da cuenta frecuentemente que esta

2 Cf. J. Chobaux, "Sociologie des systemas pédagogiques", D. G. R. S. T., 1966 (mimeog.).

doble localización no es siempre percibida por el educador. Más precisamente, si este último se ve en forma más general a sí mismo como portador de objetivos y de valores que están de acuerdo con los postulados de una educación liberal, de una formación humana, de un perfeccionamiento del individuo a través de la expansión de sus potencialidades y de su adaptación social, piensa también que los obstáculos principales para la realización de esos objetivos tienen su fuente en la institución escolar o en la sociedad global³.

Los programas, la administración, las resoluciones ministeriales, el reclutamiento actual de los alumnos, la sobrecarga de clases, la ausencia de contactos con los colegas, el abandono de los padres, etc. . . . , son los enemigos íntimos del educador en sus aspiraciones de cambio. De esta percepción, nace un movimiento de toma de distancia con respecto a la realidad social, que se traduce a la vez por una tendencia a idealizar la función y el rol que tiene que jugar en la sociedad y el sentimiento más o menos implícito de ser un aislado, un abandonado social.

Se puede formular la hipótesis de que esa determinada forma de situarse en tanto actor social es, ella misma, un freno a la realización de sí mismo o de las potencialidades del sistema y de la estructura.

¿En qué medida el sistema escolar reduce completamente al docente a la impotencia? ¿En qué medida él se coloca en connivencia consciente o inconsciente con "la inercia" del sistema? ¿En qué medida sus actitudes son susceptibles o no de provocar algún efecto sobre un cambio estructural?

3 Estos análisis son el resultado de trabajos de investigación personal no publicados aún.

Estos problemas deben permitir comprender mejor las condiciones de evolución interna del sistema. Bien entendido, no se trata de negar o minimizar las resistencias del medio sino más bien de definir de manera más realista las limitaciones que ellas hacen pesar sobre cada uno y sobre la colectividad, y, por consiguiente, la zona de libertad utilizable de manera dinámica. Numerosas investigaciones realizadas especialmente en los EE.UU. en el curso de estos últimos años muestran, por ejemplo, que se puede transformar y manipular las estructuras pedagógicas en múltiples sentidos, sin cambiar los resultados de la enseñanza ⁴. Si se quiere que las innovaciones surjan, difundan e induzcan un cambio, es necesario sin duda que ellas sean realmente asumidas por quienes deben utilizarlas. Concretamente, una de las tareas de una formación adaptada a las necesidades actuales será precisamente centrarse sobre el análisis y la explicitación de los factores de resistencia que cada uno lleva en sí y que inhiben esta toma de conciencia.

Para aproximarse a estas resistencias parece necesario un análisis de los conflictos vividos por los docentes a partir de situaciones donde esos conflictos, a menudo latentes y no explícitos, se expresan cotidianamente. Ahora bien, una expresión de los conflictos vividos puede ser alcanzada gracias a entrevistas de exploración centradas en la persona, o en las situaciones de animación de grupos de formación de docentes. Aquí exploraré brevemente algunas de las que —de una manera u otra— han participado cierto número de docentes.

4 Cf. Stephens, J. M.: **The process of schooling. A psychological examination.** Hol, Rinehart and Winston, Inc. The University of British Columbia, 1967.

Contradicción o desajuste entre la expresión de esperanzas, aspiraciones y exigencias de los docentes y la explicitación de sus acciones concretas

A nivel de los objetivos generales, nadie duda que gran número de docentes, cualquiera sea su opinión pedagógica explícita (tanto "tradicionales" como partidarios de métodos activos) tienen por finalidad ser educadores y no simples informadores de los agentes de evolución, de cambio social, que tratan de favorecer mediante la adaptación permanente de la enseñanza a sus alumnos, su transformación en adultos desarrollados, fuertes, felices, etc.; en síntesis se trata de tener "en cuenta su futuro, que no se conoce, pero que se quisiera lo mejor para ellos"⁵.

Paralelamente, el modo de realización de estos objetivos tiende a acordar explícita o implícitamente una importancia preponderante al control, a la eliminación de errores de conocimiento o de conducta, a través de procesos tales como la transmisión de normas, de modelos juzgados buenos por el docente y que pueden formularse así: "aprender a **bien** escribir, a **bien** pensar, dar ideas claras, una cierta manera de conducir su pensamiento, dar reglas de vidas, buenos hábitos que no se pueden aprender en otra parte". Puede pensarse que la ejecución de tales conductas participa más de una visión inconsciente pero real de modelación de una generación por otra, que de apertura a una generación para su propio desarrollo. Algo similar aparece en la relación directa del docente con los alumnos. Si el tipo de relación deseada para el alumno es explícitamente una relación de ayuda: "servir a los alumnos, hacer lo mejor para ellos. . ." o sea, una relación centrada-sobre-

⁵ Estas citas son extraídas de entrevistas conducidas de manera no directiva sobre una población restringida de docentes de enseñanza media. La pregunta era: ¿qué representa para usted la vida en clase?

el-alumno, ella se realiza, paradójicamente, a nivel de comportamientos efectivos de centralización sobre el docente. En diversos grados, esto es verdadero tanto en las clases denominadas tradicionales como en las llamadas activas, especialmente a nivel de la escuela media ⁶.

Resultaba banal decir que la organización del espacio escolar, la clase, refleja precisamente que la persona sobre la cual "está centrada" la tarea es más bien el docente y no el alumno. ¿Es esto percibido por él en su significación real? No lo parece siempre, pues el estrado es a menudo defendido como una forma que facilita el diálogo y la bilateralidad de los intercambios; hay diálogo cuando hay centralización sobre el docente en el sentido concreto de "convergencia de las miradas sobre"; un docente que no se ve no está presente en la situación y no se produce pues la relación pedagógica. El siguiente extracto me parece expresar de manera particularmente clara lo que a menudo se expresa de forma latente: "...el resultado... no puede haber allí diálogo posible! ¿yo le dije que el profesor no debe permanecer anónimo? él debe estar siempre presente... es necesario verlo! ¡saber quién es...! usted comprende, él debe estar presente... entonces si se suprime el estrado y él está obligado a sentarse, no puede estar presente...!".

Así pues, paralelamente a una valorización de finalidades abiertas, de objetivos de formación humana y no técnica —desarrollo de individuos y no adquisición de saberes específicos—, se puede decir que, simbólicamente, lo que es valorizado en la forma como se percibe el espacio-clase es precisamente la función didáctica. Pues si el estrado es el lugar de

6 Esta afirmación se apoya en los resultados de una investigación realizada en el marco del Laboratorio de Pedagogía de la Sorbona por Mme. Paula Campos ("Le rôle du professeur dans les méthodes nouvelles en France au niveau du second degré"). Documento policopiado.

expresión, de palabra dialogante lo es en tanto que es lugar de saber, y —más profundamente— lugar de poder: el poder del saber y de la palabra que lo dice ⁷.

Más significativa aún me parece ser la distorsión entre el modelo ideal de relación del docente con el grupo de alumnos y la imagen que el docente se hace del grupo real. Tener una clase viva, donde todo el mundo participe, crear un grupo unido, integrado, un clima permisivo, no ser un líder autoritario, crear una confianza mutua, con sujetos respetuosos los unos de los otros, etc. . . ., tales son las aspiraciones expresadas más a menudo. Estas aspiraciones se traducen en modelos de representación de roles; de comportamientos recíprocos, considerados favorables para asegurar el buen funcionamiento del grupo en el sentido deseable: yo me comporto bien con ustedes, les apporto todo lo que quiero y, en cambios, ustedes son atentos, respetuosos, etc. . . . Estos modelos dan lugar, pues, a *normas institucionalizadas en el marco de un contrato* que el docente introduce en su clase al principio del año.

Haciendo eso, toda ruptura del contrato por parte de los alumnos se convierte en un elemento atentatorio contra la imagen que el docente tiene de sí, de su valorización dentro del grupo; él se siente entonces atacado personalmente y resiste mediante un rechazo real o simbólico de los que se desvían. Si se interroga por las razones de esos desvíos, es siempre en términos de una exploración, hasta de una comprensión de los problemas individuales que determinaron los comportamientos no conformistas de sus alumnos. Muy rara vez esos comportamientos son re-situados en relación a los términos mismos del contrato, es decir a las normas instituidas. ¿No puede pensarse que esas normas no son tan evidentes y pertinentes

7 En las clases Freinet, la imprenta sustituye al estrado como lugar de la palabra del saber accesible a todas.

como parecen serlo? ¿Creyendo de buena fe que estableció con su clase un convenio democrático, el docente no se encierra de golpe en un contrato leonino, que le oculta la realidad del dinamismo de las relaciones, pretendiendo dominar todo el año los términos de la relación pedagógica, mientras que ella se desea, en sus opciones de participación, de vida, de permisividad, esencialmente flexible y dinámica?

De todo esto resulta que el grupo adquiere muy a menudo una imagen inaccesible. En los hechos, es como fuerza negativa, en una relación de oposición o de conflicto de poder en donde el grupo encuentra sus recursos más vitales.

Si estos elementos de análisis permiten aprehender de qué manera no siempre hay convergencia entre las aspiraciones de numerosos docentes y las actitudes puestas en juego en la acción o en la relación pedagógica, ellas permiten percibir también que un modelo didáctico o tecnista de formación puede difícilmente presentarse como solución a un problema de esta naturaleza. La asimilación intelectual de principios o de conceptos, el aprendizaje de reglas o de técnicas formales corren el riesgo de ser utilizadas como defensa contra, precisamente, una perspectiva de trabajo basada en motivaciones profundas, y de nostalgias de creatividad, de la búsqueda de nuevos elementos que sean integrados y significativos por sí. En cierta forma, querer iniciar nuevos modelos trae consigo el riesgo de ocultar al educador una reflexión sobre su propia ambigüedad, sus conflictos, sus ambivalencias. Y por lo tanto, éstas son ambivalencias que aparecen de una manera u otra aún a través del desarrollo didáctico del docente.

El conflicto del rol y de la persona: una situación de anomía

Las distorsiones entre aspiraciones y conductas toman su sentido en una investigación difícil y conflictiva, que es la



integración de las representaciones de las esperanzas ligadas a la función y al rol, y los deseos personales.

En otros términos, es difícil conciliar lo que se desea ser y lo que hay que parecer. Esto es tanto más difícil cuando lo que hay que parecer da lugar a representaciones numerosas y a menudo contradictorias. Si la exigencia de todo docente es sin duda agradar, dar una imagen positiva de sí mismo, como garantía de la eficacia de su presencia y de su acción, debe construir esta imagen a través de un laberinto de respuestas y de testimonios heterogéneos de los cuales no puede escapar. La imagen de lo que es un buen profesor puede variar considerablemente para los alumnos de una misma clase, y **a fortiori** para los alumnos de clases y edades diferentes. Ella varía también, pero de manera menos explícita, en el marco mismo de la institución escolar: imagen presentada por los manuales o imagen esperada por la jerarquía administrativa. En cuanto a la respuesta de los pares, la de los otros docentes, ella aparece ante todo como una defensa contra la ambigüedad y las amenazas de desvalorización personal. Es sorprendente constatar que el docente se ve diferente a sus colegas, que la imagen que tiene de los otros es en buena medida la imagen que él no quiere ser o a la cual no quiere llegar. Todo pasa como si pusiese en los otros los estereotipos profesionales contra los cuales lucha.

¿Cómo situarse en este conjunto de representaciones heterogéneas que definen normas y reglas de conducta antinómicas y donde la pertinencia y la estabilidad se le escapan?

Una situación de este tipo, donde la pérdida de legitimidad y la contradicción de las reglas provoca desorden, y es sentida como fuente de ansiedad, corresponde a lo que en la tradición de Durkheim y de Merton se puede definir como situación de anomia, más precisamente —ya que se trata de una situación educativa— **de anomia pedagógica**.

¿Cómo asombrarse que el docente se refugie, a menudo sin querer reconocerlo, en una sumisión a un orden artificial: estrado, reglamentos, interrogatorios, programas, etc., buscando una valorización y una justificación de sí mismo en representaciones estatutarias fijas y estereotipadas: tabú de respeto, mito de la "autoridad personal"...? Es sin duda para protegerse de las turbulencias de todas sus contradicciones. Por miedo a superar los límites, encierra la aventura pedagógica en los diques seguros de puertos de destino.

Pero parece que esta protección es cada día más ilusorio, más impotente para brindar estabilidad al docente en esta situación de anomia pedagógica donde los signos reguladores de su rol ya no le son más directamente accesibles.

¿Puede entonces evitar confrontarse con sus conflictos internos, su propia ambigüedad, su deseo de establecerse en la relación pedagógica como una persona idéntica a las otras y al mismo tiempo su deseo de mantener un status particular y un rol específico, incluso cuando éste le requiera innovación y referencias nuevas? La dificultad que aquí se plantea es llegar a situarse en relación a una delimitación más realista de las zonas de libertad y de constreñimiento de la situación y a una aproximación a la vez individual y colectiva a estas zonas, en función de un criterio de eficacia relativamente poco definido y cuya definición remite todo al compromiso del docente con el medio, a un compromiso político en el amplio sentido del término.

Este es el problema fundamental del cambio en el ámbito docente en la hora actual: romper con los modelos pedagógicos obsoletos e inadaptados, vividos como factores que entrañan una ruptura en la comunicación con el conjunto del sistema so-

cial y por lo tanto, una no realización de sí y de sus finalidades profundas; modelos a los cuales se mantiene, sin embargo, implícitamente aferrado por efectos de inercia social y de protección contra un cambio riesgoso que no garantiza por adelantado la salvaguarda del rol y del status que se posee.

Sin duda numerosos modelos pedagógicos nuevos surgen constituyendo nuevas fuentes de referencias posibles: pedagogía no-directiva, autogestión, pedagogía de grupos, pedagogía utilizadora de tecnologías modernas, etc. Es necesario que su modo de aproximación o de apropiación no restaure la ilusión de que ellos pueden aportar una respuesta no ambigua a las contradicciones profundas de la función docente y del modo de compromiso del educador con el medio social. En otros términos, es necesario tener en cuenta que esas referencias no constituyen modelos tan rígidos y constrictivos como aquellos contra los cuales ellos se presentan.

Una estrategia de formación meditada de cambio, de una posibilidad de evolución individual o colectiva, debe estar atenta en cuanto a no promover modelos, sistemas, ideologías pedagógicas predeterminadas o prefabricadas; una de sus tareas podría ser, al contrario, favorecer la explicitación de modelos, sistemas, ideologías existentes, a fin de permitir a cada uno una relación más directa con sus necesidades, sus limitaciones, sus dificultades y por lo tanto, una actitud menos defensiva ante sus posibilidades de cambio.

Es así como el problema del cambio se une al de la formación por la dinámica de grupos, en la medida en que su proyecto corresponda a esta naturaleza.

Análisis sumario de los Stages * de formación docente por dinámica de grupos

Intentar explicar la aplicación concreta de un proyecto de este tipo no es tarea fácil. Como ya se ha dicho, ella misma está sujeta a interpretaciones múltiples. Yo partiría pues del análisis de experiencias concretas de **stages** de formación y de las reacciones que ellas han podido suscitar⁸, para intentar desglosar algunas orientaciones y su significación. Esta forma de trabajo puede parecer cuestionable en la medida en que está basada en orientaciones ya definidas. De hecho, no se tratará aquí de justificar a posteriori estas orientaciones, sino de esclarecerlas a la luz de sentimientos y necesidades de las cuales ellas son reveladoras.

Conviene señalar desde ya que las diferentes experiencias sobre las cuales se basa este análisis sumario (una decena en total), no forman un conjunto homogéneo, sino que se presentan unas en relación a las otras como un esfuerzo de aproximación y de ajuste sucesivo a los problemas que suscitan. Los cuestionarios **post-stages** tenían precisamente por objeto facilitar a los participantes, a los organizadores y a los animadores de estos **stages** una mejor percepción de las necesidades, demandas y de la forma en que se las podría tratar.

Cinco de estos **stages** se dirigían a docentes y responsables administrativos de la enseñanza secundaria clásica, moderna o

⁸ Análisis del contenido de respuestas a una centena de cuestionarios post-stage.

* El término **stage** no tiene una traducción castellana expresada en una sola palabra. Su significado sería el de seminarios de formación práctica, de carácter intensivo, para personal que se prepara para ejercer un determinado rol. Aquí se mantendrá el original francés, para facilitar la lectura del texto. (N. del T.).

técnica, y agrupaban de 60 a 70 participantes por **stage**⁹; los otros cinco se dirigían a docentes de cualquier origen (primaria, secundaria, superior, privada y pública), a educadores especializados, educadores de adultos, etc., interesados a título individual por reexaminar sus relaciones, sus métodos y sus actitudes pedagógicas; el número de participantes era alrededor de 30 personas por cada **stage**¹⁰. Bajo modalidades y estructuras temporales y espaciales muy diversas, algunas estructuradas por anticipado, otras en auto-gestión, es decir, sin estructura a priori, se planteaban objetivos generales idénticos. Comprendían, por una parte, la intención de brindar información psicológica personal, dando a los participantes la ocasión de vivir la experiencia de un grupo en evolución y, por otra parte, ofrecer la posibilidad de reflexión y de conceptualización de sus experiencias prácticas a través de intercambios y aportes de información diversa.

En los **stages** estructurados el tiempo era muy a menudo organizado según una repartición de actividades en pequeños grupos de diez a doce personas, y de actividades en grupos plenarios.

En el marco de los pequeños grupos, ninguna tarea estaba dada de manera limitadora; los participantes eran libres de elegir o no un tema de discusión, de intercambiar sus experiencias personales o profesionales de centrarse sobre el análisis de sus relaciones, etc. Las actividades de los grupos plenarios variaban desde la exposición-discusión al intercambio de lo que había pasado en los diferentes pequeños-grupos.

La intervención de los animadores se presentaba como centra-

9 Estos **stage** fueron organizados por la *Fédération de Oeuvres Educatives et de Vacances de l'Education Nationale*.

10 **Stages** organizados por la *Association pour la Recherche et l'Intervention Psychosociologique*.

da sobre tareas tales como la de relacionar las experiencias, los problemas tratados y de la manera como ellos eran vividos colectiva o individualmente, por medio de una facilitación del análisis de la experiencia vivida del caso evocado por los aportes de información. Es cierto que la organización de tales **stages** estuvo basada en concepciones pedagógicas más o menos definidas: se puede decir especialmente que rechazando todo proceso didáctico de aprendizaje, cambia una metodología de formación del tipo método activo en el sentido originario de centración sobre la situación misma de aprendizaje o de formación, por otra que se centra no sobre el aprendizaje sino sobre las condiciones del aprendizaje.

Algunas impresiones generales sobre estos stages

El porcentaje de respuestas al cuestionario enviado a los participantes pidiéndoles sus impresiones sobre el **stage** en el cual habían participado osciló entre el 40 % y el 50 %. Se trata de un porcentaje relativamente usual entre las encuestas. No hay nada que permita plantear hipótesis sobre las razones de estas no-respuestas.

A pesar de la diversidad de experiencias realizadas, es sorprendente constatar la convergencia de gran número de expresiones sobre lo que quedó de positivo en el **stage** y sobre lo que fue vivido como carencias, insuficiencias y fuente de ineficacias.

El stage como lugar de fenómenos positivos

Es, ante todo, la posibilidad de haber podido entrar en contacto, intercambiar, confrontarse con otras personas. El re-encuentro es más fructífero cuando se trata de personas de for-

mación, disciplina y pertenencia institucional diferentes. Es vivido a la vez como una fuente de apertura, enriquecimiento, posibilidad de ampliación de su horizonte educativo y como una fuente reconfortante al reconocer que los otros participan de las mismas inquietudes, los mismos problemas, etc.: “reencontrar personas con quienes pudimos intercambiar libremente, hallar las razones para no desesperar con otros que tienen los mismos problemas que nosotros”. Al mismo tiempo, uno se percibe menos impotente, menos miserable de lo que se pensaba.

Mientras que en su medio profesional cotidiano las interacciones efectivas no permitan al docente salir de su sentimiento de aislamiento y de abandono y que los contactos relativamente frecuentes con sus colegas parecían procurarles en definitiva poca ayuda para cumplir su difícil oficio¹¹, es asombroso constatar el impacto que le produce el contacto con esta experiencia “privilegiada”, en el sentido de estar por encima de la práctica cotidiana. El clima de libertad, de disponibilidad, de investigación abierta, evocado a menudo, es sin duda un corolario de todo esto.

El stage como lugar de dificultades o de insatisfacción

Es esencialmente el sentimiento de falta de eficacia y de productividad ligada a lo que se siente como ausencia de estructuración del **stage** y ausencia de directividad de los animadores. La falta de fines precisos, o el equívoco sobre los fines, la “no-organización” del trabajo, la ambigüedad de las situaciones y de las reacciones son fuentes de decepción para “los

11 Cf. “Enquete sur les intercommunications dans le personnel des établissements du second degré”, investigación realizada en colaboración con el grupo de sociología de la educación (Centre d'Etudes Sociologiques).

que hemos venido con la esperanza de tratar problemas tangibles y encontrar soluciones". Si algunas expectativas fueron satisfechas a posteriori de haber podido plantear los problemas en lugar de resolverlos en realidad lo único que queda es la situación; "la ausencia de tema directriz constituye un obstáculo para un trabajo eficaz y rápido". La actitud de los animadores, su falta de directividad en cuanto a los fines y a la conducción del **stage**, su no-intervención excesiva, su no respuesta a las cuestiones que se plantearon, sus negativas a realizar un balance final sobre lo que se había vivido son igualmente sentidos a menudo como un freno a la realización de un **stage** eficaz. También se mencionaron otros factores de perturbación: quejas por el surgimiento "no-controlado" de líderes en los grupos, sentimientos de desvalorización, de infantilismo al mostrarse impotentes para seguir una discusión hasta el final y para organizarse según modelos coherentes. Pero lo que allí está verdaderamente cuestionado es la relación con las figuras de autoridad y con las consecuencias de sus negativas para asumir el rol que se espera de ellos.

Es evidente que la expresión de este conjunto de dificultades y de insatisfacciones, se refieren ante todo a un sentimiento de vacío, a la carencia de normas de autoridad instituidas en la organización en la estructura y en la relación con los animadores. Todo sucede como si el participante se encontrara confrontado a una situación donde los signos reguladores de su rol de **stagiaire** y, complementariamente, del rol de los animadores, no correspondiesen a sus representaciones a priori. En cierta manera, se puede decir que lo que lo perturba más en la anomia de tal situación, anomia vivida en relación a los objetivos ligados al rol, pero compensada para la persona por la posibilidad de establecer relaciones de las cuales ella se siente privada en su medio profesional. Así se re-encuentra en el marco del **stage** el conflicto del rol y de la persona evocado precedentemente. Uno de los participantes lo formula así en



su cuestionario: "Si nosotros nos cuestionamos es porque no sabemos más cuál es nuestro rol y qué ocurre a nuestro alrededor, y a partir de esto no hay puntos claros".

El deseo de eficacia, de productividad, de encontrar soluciones a sus problemas aun si se los siente como muy vastos es también una proyección en el **stage** de la angustia ligada a la situación de anomia. En cierta forma, el **stage** de formación es vivido como un posible lugar de resolución del conflicto o, más exactamente, de evacuación del conflicto. En este sentido, él está investido de un poder que de ninguna manera puede tener; de ahí la tentación de refutarlo como artificial, *laissez-faire*, aprovechable más por los animadores que por los participantes, etc.

A veces, sin embargo, aparece como un lugar donde los conflictos y las contradicciones pueden precisamente surgir: relación de autoridad base-cúspide: voluntad reconocida y real de entendimiento y colaboración entre diferentes docentes y diferentes niveles jerárquicos y dificultades no reconocidas en general para aceptar "al otro"; movimiento en el **stage** (que aparece en el reencuentro) e inmovilismo de las estructuras que lo enmarcan... En este sentido la solución al problema del rol del docente no puede ser encontrada más que en sí mismo: "...ni televisor, ni libro, ni Sócrates... ni psicología social naturalmente... ¿entonces qué? La respuesta está seguramente, en nosotros".

Si es posible ver el origen de cierto número de decepciones, de inconvenientes, de mal entendidos, en la tendencia a utilizar la experiencia de **stagiaire** como modelo de referencia más que como fuente de evolución y de progreso autónomo, es que esos fenómenos vividos no son necesariamente fuentes de impotencia o de fracaso cuando se vuelve a su medio profesional. Lo que tales **stages** inducen depende por cierto del estado anterior de cada uno, de sus proyectos, de su deseo de cambiar,

de sus posibilidades de evolución, de su compromiso previo con los fenómenos de innovación. Pero ocurre con mayor frecuencia que facilita más o menos a corto plazo cambios personales en las actitudes y en las acciones y que abren para cada uno el deseo o la necesidad de proseguir un trabajo de formación.

Cambio en las actitudes o en las acciones

Ellas se refieren:

—al sentimiento de una mejor comprensión y superioridad de sus modos de relación y de comunicación en los hechos corrientes de la experiencia profesional: una mejor interpretación de lo que pasa en mí y alrededor mío; nada de recetas pero sí una toma de conciencia de las dificultades que permite revisar las formas de comunicarse y conducirse;

—y, al mismo tiempo, al sentimiento de haber adquirido una mayor inquietud sobre las posibilidades de éxito, de evolución por ampliación del campo de necesidades, de expectativas a satisfacer. A nivel pedagógico, el acento está puesto sobre el hecho de sentirse impulsado para proseguir un trabajo previamente iniciado o para comprometerse en una investigación nueva: “ha precisado y confirmado las bases de una investigación pedagógica nueva, ha confirmado una orientación ya presentida previamente en un colegio...”.

Cuando no se siente ningún cambio, se lo expresa de manera vigorosa: ningún efecto sensible, ninguna modificación fundamental, ningún cambio radical. Tal vez el no-cambio es vivido como la frustración de expectativas precisas de transformación. Podría además preguntarse si querer cambiar radicalmente no es una manera de querer y negar a la vez el cambio.

Necesidad de proseguir un trabajo de formación

Bajo diversas modalidades, el **stage** es globalmente vivido como prelude de otros. Se trata de no detenerse, de conservar la atracción, de mantener el entusiasmo, etc. . . . Las sugerencias en cuanto a las consecuencias posibles se desarrollan en dos direcciones complementarias: profundización de la experiencia vislumbrada y extensión de tales experiencias en el medio institucional o fuera del medio institucional.

En el primer caso, las necesidades de formación se diversifican sobre el tema de reencuentros ulteriores en el curso de los cuales sería posible ya sea constituir el punto de reunión sobre las innovaciones ya comprometidas o liberarse para la puesta en marcha de verdaderas acciones pedagógicas; se desea igualmente a veces una iniciación más inclinada a los fenómenos de grupo y a la conducta de grupo.

En el segundo caso, se trata por una parte de una perspectiva de intervención generalizada en el medio profesional: multiplicación de jornadas para todo el personal, en todos los niveles de los establecimientos secundarios, extensión a la primaria, intervención de los alumnos de segundo ciclo o de estudiantes-futuros docentes, intervención de psicólogos sociales en el marco de establecimientos. Se desea, por otra parte, sin que sea contradictorio, poder salir de un medio profesional cerrado al encuentro con personas que no pertenezcan al sistema educativo establecido.

Es evidente que la explicitación de estas necesidades revela deseos de apertura, de compromiso en las acciones transformadoras, pero revela también que no se puede estar solo para innovar y que se necesita que el medio en su conjunto evolucione.

La dinámica de grupos como método de intervención

A partir de estas experiencias, se perfilan algunos principios de orientación que podrían determinar la organización efectiva de grupos de formación o de grupos de intervención en el medio escolar.

Cambio voluntario¹² y grupo de formación

Ellos se apoyan, en efecto, sobre un modelo pedagógico que se dirige a desarrollar la toma de conciencia de los modelos, las normas, los valores, los sentimientos compartidos en el marco del grupo de pertenencia y a inducir necesidades de cambio en el interior del sistema.

En este sentido, la formación se convierte en intervención, es decir no adquisición de formas nuevas, compromiso con un proyecto de cambio formado a priori pero sí puesto en situación para permitir la aparición de nuevas formas a promover: saberes, técnicas, conductas.

El aprendizaje se ubica aquí al nivel del sistema mismo (institucional y mucho más, social), del desarrollo de sus propias aptitudes para el cambio y para tomar y resolver sus problemas internos, por el camino del aprendizaje a nivel de sus miembros.

Un modelo tal de formación, es necesario destacarlo, es profundamente diferente de algunos modelos desarrollados, por ejemplo, en el marco del entrenamiento en métodos activos, porque estos últimos postulan que un entrenamiento en el des-

¹² Traducción del término "planned change", utilizado por los psicólogos sociales de la escuela lewiniana tales como W. G. Bennis, K. D. Benne, R. Lippit.

arrollo de nuevas técnicas o prácticas pedagógicas es, en tanto tal, susceptible de inducir transformaciones en el sistema.

Lo que diferencia los dos tipos de métodos es la elección que hacen de las fuerzas sobre las cuales actúan para desarrollar la aptitud hacia el cambio. Por un lado, el de los métodos activos, tenderá a trabajar en el sentido de las fuerzas que impulsan el cambio; por otro, se tenderá a disminuir las fuerzas contrarias al cambio.

Si se admite que los factores inhibidores del desarrollo están actualmente inscriptos en los conflictos del tipo: distorsión entre las imágenes ideales o ideológicas que se tiene de sí y sus comportamientos reales, confusión entre las potencialidades reales y deseadas, dificultad de identificación de los límites y de las alternativas en la definición de los objetivos, orientaciones y conductas, etc. . . . , se podrá pensar que esas dos opciones metodológicas tendrán efectos diferentes.

Aumentando las fuerzas motrices se tenderá a aumentar el estado de tensión y por lo tanto las fuerzas que evitan el conflicto: motivaciones naturales a la seguridad, presiones de la autoridad, etc. . . . En este caso, el riesgo es pues reforzar las defensas contra el proyecto individual y colectivo de cambio: al querer promover un cambio "feliz", eficaz, etiquetado, se puede favorecer un distanciamiento con respecto a las fuentes vivas del cambio. Disminuyendo las fuerzas antagónicas al cambio, se tenderá a disminuir la intensidad del conflicto y así favorecer la identificación y las capacidades de tratamiento. Pues, uno de los objetivos de las experiencias de formación por medio de la dinámica de grupos es efectivamente favorecer la emergencia de fuentes de conflicto, de contradicciones vividas, facilitar la identificación y el análisis, disminuir las fuerzas antagónicas al cambio. Se puede hacer la hipótesis que lo que es vivido en las situaciones de trabajo en grupo

bajo la conducta de un animador "centrado sobre el grupo" es lo que es vivido de manera más o menos latente, más o menos inconciente en la situación institucional: proyección de los sentimientos de impotencia, de ineficacia sobre las estructuras y las figuras de autoridad traduciendo una similitud de expectativas cara a cara de la institución escolar y de la institución de formación.

Los factores que permiten precisamente poner en evidencia esas propiedades del sistema en la situación son de dos órdenes: por una parte, mientras que todo tiende en la realidad cotidiana a ocultar la posibilidad de aproximación a esos problemas: sentimientos de aislamiento en el sistema o de aislamiento en relación al medio, canales de comunicación burocratizados (circulares) que favorecen procesos de interpretación inadecuados o inexactos de la información, la concreción de comunicaciones directa de las personas en el marco de pequeños grupos o de grupos plenarios tiende a facilitar la percepción.

Por otra parte, el modo de conducta de los animadores tiende por sí mismo a inducir el surgimiento de esos problemas. Desarrollando actitudes de no-intervención a nivel de decisiones direccionales, por ejemplo: elección de actividades en el marco de pequeños grupos, no cooperación a nivel del contenido de los temas o en la definición de las normas y los métodos de trabajo; el animador permite el cumplimiento de representaciones de las expectativas en lo que concierne a las estructuras de autoridad. Al esforzarse en actitudes de investigación, de comprensión y de análisis, tiende a facilitar la exploración y la desdramatización.

Por eso se puede decir que la anomia sentida por los **stagiaires** en las diversas experiencias responde a una intención de anomia, a la creación de una situación desconectada de los siglos



reguladores habituales: objetivos no-ambiguos, dirección eficaz, etc...; una situación donde precisamente las posibilidades de situarse en su propio compromiso, de definirse en un rol de formador o de formado, de educador o educando, de animador o de animado no están definidas en una estructuración de normas y de modelos de relaciones preestablecidas. Si pudiera existir la determinación de un cierto número de actividades en esos **stages**, aquello que no está determinado por anticipado es la vivencia misma de las relaciones, de los métodos, de las actitudes puestas en juego entre los participantes del proceso de formación.

La búsqueda problematizada de objetivos "reales" de los animadores, las presiones hechas sobre ellos para que ejerzan una dirección "firme", saliendo de su rol de "observador"; la esperanza de identificarse con ellos, de encontrar un "buen modelo" en sus actitudes de formador son evidentemente los signos de que la localización de la anomia está en la relación con el saber, no en el saber mismo. El problema es "quién sabe" y "quién sabe lo que hace falta saber" en la situación, y no "qué es lo que yo sé" o "qué es lo que tengo necesidad de saber".

Ya puede decirse que el análisis de la relación con el saber transforma toda la problemática de la función educadora y de su mutación posible más allá del simple cambio de la relación pedagógica.

No es el saber lo que determina tradicionalmente el status del docente y el status del alumno sino más bien las actitudes hacia el saber desarrolladas en reciprocidad. Para el educador deseoso de encontrar un camino pedagógico nuevo, la tarea es difícil pues debe romper esta complementariedad de status; es necesario no sólo reflexionar sobre sus propias actitudes sino también ayudar a los alumnos a reflexionar sobre sus propias

actitudes y a definir por ellos mismos un nuevo camino para el aprendizaje. Las constataciones de fracasos son ligadas al sentimiento de no haber podido precisamente hacer salir a los alumnos de su estado de dependencia y de pasividad ante el saber. Puede pensarse que se trata aquí de un trabajo de largo aliento cuyos criterios quedan aún por definirse.

No hace falta ocultar sin embargo que un análisis centrado sobre la relación con el saber puede ser amenazante para el docente en la medida en que cuestiona la forma actual de su *statu* de poseedor del saber, por tan estereotipado y obsoleto que sea. Es por eso que hay tanta ambivalencia en los docentes con relación a este tipo de formación.

En el momento en que se plantee la urgencia de la renovación de las estructuras pedagógicas, es necesario conocer y tratar estos factores profundos de resistencia al cambio. La desaparición deseada del curso magistral no tiene sentido más que en que ella simboliza un cierto tipo de relación con el saber. Pero no hay que hacerse ilusiones; se pueden transformar todos los cursos en reuniones de grupo sin transformar por ello la relación con el saber, es decir las actitudes profundas de educadores y educandos.

Más que por el contenido de la enseñanza, es por los métodos, por la praxis pedagógica misma que la sociedad misma transmite su ideología y perpetúa sus estructuras.

La conducción del cambio en el medio institucional

En la medida en que la formación por medio de la dinámica de grupos tienda a desarrollar la aptitud para el cambio de los miembros de una institución y, por esto, de la institución misma, ello no tendrá que reducirse a la organización de

stages de formación aislados en el tiempo, tales como los mencionados aquí.

Tales **stages** permiten, sin duda, inclinar el proceso en favor de una expresión más clara de las necesidades de cambio. Para darse cuenta no hace falta más que referirse al análisis de las necesidades expresadas. Pero este análisis indica también que es necesario y deseable que el proceso de formación-intervención se desarrolle en el marco mismo de la institución. Un primer modo de desarrollo deseable es la extensión de la experiencia al conjunto de personas que intervienen en el sistema comprendiendo aquí a los alumnos o estudiantes-futuros docentes: él traduce precisamente la necesidad de cambio.

La satisfacción a largo plazo de esta necesidad debe inscribirse no sólo en una generalización, sino también en una estabilización del proceso a un nivel de funcionamiento o de estructura a fin de sostener el desarrollo de actitudes cooperativas en el sistema.

La colocación de nuevas redes de comunicación permitirán una información recíproca, el establecimiento de la relación de necesidades, una investigación sobre las acciones de perfeccionamiento adaptadas y diversificadas que respondan a necesidades reales, debería permitir el hacerse cargo del cambio en forma permanente por el sistema mismo.

Pero es cierto que tales rasgos de estructura no pueden, en la perspectiva de un cambio voluntario, ser definidos arbitrariamente o de manera idéntica para el conjunto del sistema, por ejemplo, para todos los establecimientos escolares. La ejecución de un proceso de este tipo en el marco de un establecimiento necesita la ayuda de un agente de intervención o de un consultor capaz de analizar las propiedades características del sistema y de facilitar la aptitud del sistema para la resolución de sus propios problemas.

Dada la diversidad de tareas a realizar en el medio educativo escolar y las dimensiones puestas en juego en este trabajo de conducción del cambio, habría que hablar de un equipo de consultores que desarrollen a través de diversos recursos —conocimientos psicológicos, sociológicos, pedagógicos, económicos, etc.—, actitudes de análisis y de facilitación tal como ellas han sido bosquejadas más arriba.

Así las orientaciones abiertas por la dinámica de grupos como método de intervención tienden a indicar que una de las respuestas al problema del cambio en el medio docente pasa por un cambio de los modelos de formación y el surgimiento de nuevas funciones en este dominio. Es a este precio, *sin duda*, que se puede esperar desarrollar facultades creadoras y ampliar la gama de innovaciones deseables. Pero se trata aquí seguramente de una opción sobre el rol de la educación en el proceso de desarrollo de la sociedad.

V. escuela de formación de maestros y renovación de la enseñanza

La evolución de las sociedades, la rapidez del acrecentamiento de los conocimientos, la utilidad social del desarrollo de la creatividad, han sido el origen de una transformación en la concepción de los fines de la educación. Esquemáticamente, digamos que: a) la educación del niño y del adolescente no es más que la primera base de un proceso continuo de educación que proseguirá en la adultez; lejos de ser definitivo, tiene el sentido de un germen que se desarrollará en el marco de la educación permanente; b) su fin no es tanto posibilitar la adquisición de conocimientos que serán dejados de lado con la evolución técnica y científica, como posibilitar el aprendizaje de la aptitud para adquirir conocimientos nuevos, adaptarse a nuevas situaciones profesionales, desarrollar posibilidades creadoras. Se deduce entonces que la enseñanza persigue cada vez menos el objetivo de transmitir conocimientos destinados a formar un niño según un tipo social determinado y fijo y prepararlo para roles definidos sino que, al contrario, trata de facilitar el desarrollo de su personalidad en el sentido de la creatividad, del saber-aprender, de su participación futura en el proceso de cambio social. La educación es, entonces, menos imposición de formas que formación para el desarrollo de formas.

Está claro que los países en que más se insiste sobre la necesidad de una renovación de la enseñanza, de las vías de investigación, de educación y de organización escolar, son los mismos donde se plantea con más agudeza el problema del desarrollo o del crecimiento. Se percibe, en efecto, que el cambio social pasa por la constitución de un nuevo tipo de hombre, orientado hacia el futuro, capaz de participar en una evolución cuyo sentido no es completamente previsible.

Las sociedades que quieran mantenerse estáticas, encerradas en forma políticas y sociales determinadas, no necesitarán sino hombres modelados estrechamente, adaptados a un sistema

cerrado. Pero las sociedades no pueden permanecer estancadas, a riesgo de entrar peligrosamente en retardo con respecto a las que se comportan en forma dinámica y prospectiva. Queremos plantear aquí la siguiente hipótesis: el cambio está inscripto en los fenómenos mismos del crecimiento técnico, económico y científico, pero él implica al mismo tiempo un cambio en el sentido de una mayor consideración de las condiciones mismas de existencia de toda sociedad realmente humana: es la superación de la alienación de los individuos, una mayor autonomía de las personas, una participación más importante en la vida política. Tal cambio está condicionado por una educación que deje de postular como fin la adaptación del individuo a la realidad existente y promueva la formación de un hombre nuevo, adaptable a formas económicas, políticas y sociales que no existen y que se intenta precisamente, construir. Es en este contexto que se sitúa el cambio mismo de las instituciones educativas. Si el cambio social debe ser facilitado por el cambio en la educación, esto implica nuevos procedimientos pedagógicos, nuevos tipos de docentes. El problema clave es, pues, el de la formación de los docentes en cuanto a su misión de **agentes de cambio** tanto a nivel de la vida escolar como a nivel de la sociedad en general. Es evidente que desde esta óptica, su función misma cambia: se convierten en formadores; ellos forman, en tanto educadores, no a un tipo de ser humano definido y estático, sino en movimiento, que **será**, y cuya naturaleza no es definible de antemano, salvo en términos de aptitudes para la creación y para la evolución. Nos encontramos pues, si precisamos más, ante la problemática de formación de formadores, y la pregunta es: **¿cómo formar esos formadores específicos que son los docentes?** ¿Cómo formarlos para una acción pedagógica formadora de individuos creadores, futuros actores del cambio social?

En numerosos países, la formación de los docentes primarios

se hace en las Escuelas Normales, y la formación de profesores de escuela secundaria en la Universidad. ¿Pero se trata, en realidad, de una formación tal como nosotros la entendemos aquí? Quisiéramos, en este trabajo, trazar los grandes rasgos de una escuela cuyo objetivo sería específicamente, **formar** estudiantes futuros docentes de manera de facilitar un cambio en las instituciones escolares. Supongamos que nos es posible participar en la constitución de una escuela de formación de docentes; ¿sobre qué hipótesis nos basaremos para definir esta escuela? Nuestras reflexiones se situarán en el nivel:

- del concepto mismo de un “lugar de formación”;
- de los principios de una formación que nosotros calificaremos de “pluri-referenciada”;
- de las consecuencias de estos principios en relación a la institución;
- de sus consecuencias en cuanto al reclutamiento y a la formación de los profesores de la Escuela (formadores de formadores).

1. Idea de un “lugar de formación”

Parece lógico admitir que hay una relación esencial entre la naturaleza de la formación de estos formadores específicos que son los docentes y la naturaleza de su rol de formadores. Así, una formación puramente modeladora sería contradictoria con un rol de formadores basada —como hemos dicho— no sobre la adquisición de modelos, de formas preestablecidas, sino sobre la emergencia de conductas que desarrollen formas. Una formación reducida a la impregnación de conocimientos no podría responder a las exigencias formadoras centradas sobre el desarrollo de la creatividad personal del alumno. Esto conduce a buscar las condiciones de una congruencia entre el tipo

de formación y el tipo de rol de formador. Nosotros diremos, desde este punto de vista:

a) La adquisición de **conocimientos** en una o muchas disciplinas no es suficiente como tal para formar un docente. Sin embargo, es así como se considera la formación de los profesores en la mayoría de las Universidades, al menos en lo que concierne a la enseñanza secundaria.

b) El hecho de **agregar** a la adquisición de conocimientos en las disciplinas la adquisición de "conocimientos pedagógicos" no realiza progresos en la congruencia buscada. En efecto, en tanto que "conocimiento", un conocimiento pedagógico está necesariamente constituido por modelos fijos y cerrados, y, en tanto que saber "agregado", no está más que yuxtapuesto a los otros conocimientos y permanece fuera de la unidad de una experiencia donde saber y pedagogía estuvieran ligados.

c) La práctica docente en las clases, durante las cuales maestros y profesores en ejercicio supuestamente experimentados inician a los jóvenes aspirantes, no corresponde a esta congruencia, pues se sitúa en una perspectiva de **iniciación** en los modelos preexistentes. El riesgo es, pues, transmitir modelos y reforzar la tendencia de todo nuevo docente a repetir en sus actividades profesionales los modelos que han presidido su vida de alumno.

No queremos decir que estén fuera de la formación buscada ni la adquisición de conocimientos que capaciten para el desempeño en una disciplina dada ni la observación de clases. Pero, planteamos que es en la situación en la que se encuentra el estudiante futuro maestro, en el proceso mismo de adquisición, de sensibilización y de observación que él vive, donde se sitúa el proceso formador. El estudiante de la Universidad que "recibe" un saber teórico en el marco de un sistema de cursos tradicionales recibe **por lo mismo** una formación implícita, una

formación en el sistema de relación docente-alumno y el sistema de relación con el saber en el cual está inmerso. De ahí resulta que, si se quiere que el futuro docente se coloque en un sistema diferente para cumplir su nueva tarea de formador, es necesario que se encuentre insertado él mismo en otro sistema, durante sus propios estudios. La formación de los docentes comienza en el momento mismo en que ellos se encuentran viviendo, en tanto que estudiantes, una situación pedagógica; el problema ante el cual se encuentra es tal, que los conocimientos, los saberes pedagógicos, las conclusiones de prácticas de observación en las clases, participan de un proceso de aprendizaje donde el futuro docente vive una **experiencia formadora** que se traducirá luego en un trabajo de formador centrado sobre el desarrollo y la creatividad de los alumnos. Entonces, esto es co-extensivo de una situación de invención e investigación, de reflexión y de puesta en duda de problemas-pedagógicos.

De todo esto, derivan consecuencias concernientes al **lugar** donde se realiza la formación. Este "lugar" nos remite, de acuerdo con nuestra concepción, al conjunto de las actividades de formación o actividades formadoras, es decir al campo de aprendizaje en su conjunto. Desde este punto de vista, no hay un sentido primariamente espacial: se trata de un **campo psicológico de experiencias** en las relaciones con los profesores, con los expertos, con los docentes en ejercicio y con los otros estudiantes. Estas experiencias pueden ser vividas en la Escuela, pero también más allá de ella, en las clases de las escuelas de la región donde está ubicada, en las prácticas efectuadas en las organizaciones no escolares. La Escuela no es más que un punto, un instrumento material sustentador del lugar de la formación. Se puede decir que ella es el centro, o la antesala del campo donde se sitúan las actividades formadoras. Es así que sólo podrá responder a sus objetivos si se presenta como centro del campo de formación. Si se trata, como se ha supues-

to, de hacer de la Escuela un centro de difusión de cambio en los métodos y las actividades educativas, esto implica que se convierta en un lugar de realización de cambio en los modelos educativos, en el doble sentido de experimentación y de experiencia vivida por todos los participantes (estudiantes y profesores), que se perciben a sí mismos como en situación de innovación. Esto implica también que la investigación pedagógica no es solamente una investigación sobre “el afuera” sino que se centra igualmente sobre el “aquí y ahora”: la Escuela que convierte sus propios fines, sus actividades y su organización, en objeto de una investigación, se define a sí misma como “en investigación”.

La concepción de una Escuela como centro del lugar de formación, entendida en el sentido de experiencia formadora, reúne pues, tanto las exigencias actuales de una formación de formadores como los objetivos de educación permanente y de orientación hacia el futuro.

Es necesario ahora extraer algunas consecuencias más precisas, tanto en relación con las modalidades de la formación como con las de la institución.

2. De una formación pluri-referenciada

Una primera consecuencia es que, en esta Escuela, se excluye la posibilidad de que cualquier enseñanza pueda ser “prodigada”. En la concepción que sostenemos la enseñanza no se comunica jamás en sentido único. Las actividades de enseñanza (ya se trate de aprender conocimientos propios de una disciplina, o conocimientos psicológicos, pedagógicos), consisten —al contrario— en un proceso donde profesores competentes y estudiantes participan y colaboran. En lo que respecta más particularmente a la enseñanza pedagógica es, en ciertos aspectos, semejante a la enseñanza de las disciplinas y, en otros, tiene su especificidad propia en el marco de una participación

en la búsqueda pedagógica: en la Escuela, y en los establecimientos escolares de la región.

Otra consecuencia concierne al concepto mismo de "modelo". ¿Se trata de substituir los modelos tradicionales por modelos nuevos e imponer al futuro maestro tal o cual modelo de "escuela activa", tal modelo de "no-directividad" o de "auto-gestión"? Nosotros no pensamos esto. Si bien es menos feliz que el concepto "prodigar una enseñanza", el término "modelo" tiene el inconveniente de substituir una forma rígida por otra. Digamos que ninguna forma en que sea efectuada la enseñanza, ningún método pedagógico presentado o experimentado, debe ser considerado como un "modelo" a imitar. Es experimentando los métodos pedagógicos —tradicionales, activos, audiovisuales, no directivos—, que el estudiante se situará y aprenderá a vivir las diferentes alternativas de estrategias de enseñanza posibles y se decondicionará en relación a su experiencia pedagógica anterior.

Precisando estas dos consecuencias, se podría agregar aun esto:

a) La Escuela no presenta un modelo de formación única y estandarizada, sino una pluralidad de referencias. No se enfrenta al estudiante con ninguna panacea, sino que participa en actividades formadoras, que pueden ser coordinadas según diversos sistemas, pero sin que esto implique un modelo unificado de coordinación. Si formar es aquí poner a los futuros formadores en situación de vivir la experiencia de su propio desarrollo, de situarse cara a cara frente a situaciones pedagógicas en las que ellos mismos se encuentran o que, en tanto observadores, experimentan desde el exterior, esto significa que la Escuela es el lugar de una estrategia flexible de formación, no el lugar de una formación predeterminada, de una "enseñanza".

b) La experiencia pedagógica se efectúa en el triple nivel de una sensibilización para las técnicas, los métodos y las actitu-



des. Por "técnica" entendemos los procedimientos pedagógicos puestos a disposición por la evolución científica y tecnológica: medios audiovisuales, técnicas de decisiones de grupo, didáctica psicológica. Por métodos, las estrategias más generales, que engloban la utilización de técnicas que pueden ser muy diferentes, que orientan la educación: así es posible distinguir los métodos centrados sobre el saber (expositivos, demostrativos, interrogativos), de los métodos centrados sobre las condiciones acompañantes de la apropiación (activos, psico-sociológicos). Finalmente, por actitudes, entendemos la manera de ser del docente en su relación con el educando: estilos de autoridad, comportamientos de aceptación, evaluación, decisión, etc. La experiencia formadora consiste precisamente aquí en el hecho de vivir los sentidos diferentes que son susceptibles de tomar tales o cuales técnicas según su inserción en tal tipo de método, en el descubrimiento de la relación entre un proyecto de método y la utilización de estilos de comportamiento y de actitudes que permitan la ejecución efectiva.

c) Los estudiantes son puestos igualmente en situación de vivir la íntima unión entre los aspectos de una formación que es a la vez adquisición de conocimientos, aprendizaje pedagógico e investigación.

Hemos ya indicado que sería deseable considerar que el aprendizaje pedagógico no se realizara en un departamento especializado, sino a través de la adquisición de contenidos en los diversos departamentos, tanto como fuera de la Escuela —en el marco de prácticas en los establecimientos escolares y de seminarios que agrupen estudiantes y docentes en ejercicio—. El principio de la no separación entre enseñanza pedagógica y enseñanza de conocimientos especializado implica que los "expertos" en ciencias de la educación (profesores e investigadores) trabajen en equipo con los otros expertos, poniendo ellos mismos en experimentación sus procedimientos pedagó-

gicos frente a los estudiantes, y, sobre todo, ofreciéndose a los estudiantes y a los otros profesores para llevar a cabo investigaciones, aportar informaciones sobre la historia de la pedagogía, los resultados de los trabajos de pedagogía experimental, de psico-pedagogía, socio-pedagogía, etc.

Pensamos que los futuros docentes deben participar en investigaciones y ser sensibilizados en los principios y en la metodología de la investigación (en el nivel de las técnicas y actitudes del investigador). No sólo el aprendizaje pedagógico debe hacerse a través de una investigación que tenga por objeto la relación pedagógica, sino que el maestro necesita desarrollar cada vez más el espíritu de investigación. Es por eso que los estudiantes de la Escuela tienen la posibilidad de participar, con la ayuda de expertos en investigación, en las investigaciones experimentales de la Escuela, o en las Escuelas de la región, en las investigaciones clínicas para la observación sistemática de las clases escolares, sea en la disciplina de ellos preparan, o en otras. Así, por ejemplo, se podría estudiar sistemáticamente el funcionamiento de la clase como grupo en los establecimientos primarios, secundarios, en las escuelas que utilizan métodos tradicionales, activos, etc.

d) Finalmente, parece necesario realizar un esfuerzo especial en el campo de la formación en las **relaciones humanas** (aprendizaje de la comunicación, sensibilización en la percepción de fenómenos de grupo, métodos de tratamiento de problemas de grupo, etc.). Se podría plantear que esta formación fuera considerada por una parte como integrada con otras actividades formadoras: por ejemplo, que un análisis fuera hecho en común en reuniones de trabajo, con la ayuda de un psicólogo analista; pero también habría que institucionalizar seminarios especiales de dinámica de grupos que reúnan ya sea a estudiantes, a estudiantes y profesores, a estudiantes y docentes de la región. En el último caso, el perfeccionamiento de los

docentes y la formación de estudiantes en el dominio de las relaciones humanas irían parejos.

3. De la institución

Nuestro propósito no es entrar aquí en el detalle de una organización que permita operacionalizar los principios y las consecuencias que preceden, sino simplemente señalar lo que la institución debería posibilitar.

a) Conviene, en primer lugar, enfocar a la escuela como centro de encuentros y no como una institución cerrada —como una suerte de ghetto—, o como una escuela normal de tipo tradicional. Las salas de trabajo convenientemente dispuestas deberán permitir la organización de coloquios, de seminarios. Se reunirán ahí los docentes de la región tanto como otras personas que tengan actividades de formación en la industria, el comercio, los sindicatos, etc. Además deberán preverse salas de reunión para pequeños grupos, salas para grupos más extensos de unas cuarenta personas, pequeños anfiteatros y la organización material debe ser tal que se pueda transformar fácilmente una sala grande en una pluralidad de salas pequeñas. En general, el mobiliario debe ser tal que posibilite funcionar correctamente en círculo, con el fin de facilitar las discusiones y las comunicaciones. La arquitectura global de la Escuela será adaptada a los objetivos y a su realización (y es por esto que es deseable que pueda ser proyectada previamente por grupos de trabajo que reúnan arquitectos, futuros profesores, psicólogos y sociólogos, pedagogos).

b) La Escuela debe poner la mayor cantidad posible de medios a disposición de los estudiantes, profesores y docentes de la región. Por "medios" entendemos, tanto un material útil (máquinas, aparatos audiovisuales, circuitos cerrados de televisión, etc.) como técnicos (especialistas en fotografía, psicólo-

gos clínicos, estadígrafos, etc.). Un equipo de estudiantes que decidan realizar una encuesta determinada en una escuela de la región debería poder contar con el aporte técnico necesario, y recibir una ayuda apropiada para asimilar el óptimo de metodología útil.

c) La organización de los estudios concilia la asiduidad de los estudiantes en los grupos de trabajo y su presencia —a título de investigadores aislados, o participando de equipos— en el medio circundante. En las escuelas, no se trata solamente de hacer prácticas de observación, sino también de coordinación de clases (en co-animación con el docente, o en lugar del docente), de realizar investigaciones sobre las comunicaciones, la relación docente-alumno, la influencia de la utilización de films en la enseñanza, etc. Sería deseable, por ejemplo que un equipo de estudiantes interesados pudiera realizar filmaciones con secuencias de la vida de las clases, susceptibles de jugar el rol de "caso" en las discusiones de grupo o también que otro equipo tuviera la posibilidad de realizar filmes pedagógicos, en los cuales se registrarían sistemáticamente los efectos de las diversas clases. Las distintas tecnologías, incluyendo las técnicas de trabajo en grupo, deberían así poder ser experimentadas en situación con la colaboración de los docentes. Estos docentes podrían luego, o al mismo tiempo, participar en los trabajos de investigación de la Escuela, en los coloquios, en la enseñanza como forma de participar en el proceso de educación permanente.

Los estudiantes no se limitarán a efectuar prácticas e investigaciones en el medio escolar circundante: en la medida de lo posible, estudiarán las actividades de formación en las empresas, en las organizaciones culturales y en las organizaciones juveniles.

Conviene señalar a este respecto que deberían establecerse

acuerdos con organizaciones de este género, para permitir eventuales intercambios de servicios y favorecer a los miembros de las mismas el acceso a la escuela.

d) La institución deberá prever la posibilidad de reuniones frecuentes entre profesores y responsables por una parte, estudiantes por la otra. Estos contactos regulares o decididos sobre la marcha, deberían permitir poner el énfasis en los problemas de organización, el desarrollo de la formación, la experiencia pedagógica común, y reforzar en los profesores la aceptación del hecho de vivir una investigación colectiva, de estar ellos mismos en formación y perfeccionamiento.

e) Por último, en lo que concierne al "currículum", a los programas y al control de conocimientos, diremos que deberán ser planteados como un sistema de "unidades de trabajo" o de "blocs". Pero convendría que una gran flexibilidad reinara en el sistema, para que, conforme a sus objetivos, garantizara a los estudiantes la posibilidad efectiva de constituir su propio programa de enseñanza y de investigación, en el sentido de sus motivaciones y de la interdisciplinariedad deseable. Es por eso que no sería pertinente que los "blocs" tuvieran necesariamente la misma duración: un trabajo sobre una clase en una escuela puede requerir un año; una investigación bibliográfica sobre un problema determinado solamente tres meses. Sería bueno que un "bloc" pudiera constituirse espontáneamente sobre la base de un **contrato** establecido con un individuo o un equipo, lo que implicaría que al lado de los "blocs" previstos en el ciclo de estudios, otros blocs fueran el resultado de un acuerdo. El control del trabajo debería poder efectuarse en estas condiciones, sobre la base de un trabajo colectivo, con una apreciación también colectiva.

No podemos aquí abordar a fondo estos problemas, no sólo en razón del carácter voluntariamente esquemático de este trabajo, sino porque en nuestra opinión, tales problemas de-

berían precisamente recibir una solución a partir de un trabajo común, y de un estudio dirigido por la colectividad de profesores-estudiantes, en el marco de la investigación continua concomitante de la experiencia. De acuerdo con esto, nos parece también deseable que los problemas planteados por la evaluación y el control no sean considerados como fundamentales, que las decisiones comunes sean tomadas y diversificadas según los grupos y las unidades de trabajo. La experiencia muestra que, sobre todo donde funciona un sistema de "blocs", se corre el riesgo de sobreacentuar el problema del control. Es necesario evitar caer en esta trampa.

4. Del reclutamiento de profesores en una Escuela de este tipo

Se deduce de lo precedente que, en la mayoría de los casos, los profesores de la Escuela deberán jugar un rol suficientemente diferente de aquel a que están acostumbrados. Los "expertos llamados del exterior para prestaciones de corta duración (conferencias, aporte de informaciones en grupos de trabajo, participación en una investigación) deberían estar suficientemente informados, antes de su llegada, del tipo de trabajo, del estilo de las relaciones, del clima en el cual tendrán que insertarse. Pero es, evidentemente, en el nivel de los profesores directamente ligados a la Escuela por uno a varios años donde el problema del reclutamiento se agudiza. Porque no se trata solamente de hacer cursos, sino de un **compromiso** en un proceso de investigación pedagógica en desarrollo, y en un rol donde haya que formar formadores de formadores, se puede decir que su propia evolución personal, la aceptación de su propio cambio están en juego: todos los postulantes a ingresar en la Escuela o aquellos a quienes se llame, no tendrán iguales aptitudes para asumir tal compromiso. Por lo menos nos parece que los profesores no deberían ser elegidos

únicamente en función de los criterios habituales (diploma en una especialidad, inscripción sobre una lista de aptitudes, notoriedad), sino esencialmente en virtud de su deseo de participar en una experiencia de cambio, o de su formación anterior en los problemas del cambio. Es que la **motivación** para participar, para formarse en el proceso de formación de los estudiantes, para aceptar dudas sobre problemas eventuales, es aquí fundamental. Sin tal motivación, los profesores corren el riesgo de inducir los modelos habituales o de facilitar la eventual demanda, por parte de los estudiantes, de la vía fácil de los modelos habituales en los cuales las dificultades aparecen en el proceso de su trabajo.

Convendrá por otra parte, prever antes de la fundación de la Escuela, que los futuros profesores puedan participar en práctica de formación en las relaciones de grupo. Por fin, sugerimos que el equipo de futuros profesores se constituya antes del comenzar a funcionar la Escuela, y profundice durante uno o varios seminarios de varios días sus propios problemas de relación. Sería útil igualmente que "consultores" (psicólogos o psico-sociólogos que no formen necesariamente parte de la Escuela) pudieran intervenir cuando se los llame o regularmente, para ayudar a los grupos de organizadores en el análisis y tratamiento de sus problemas grupales, así como en su evolución. Por grupos organizadores entendemos tanto el grupo de profesores-administradores, profesores-estudiantes, estudiantes-investigadores, investigadores-profesores, etc.

Hemos intentado en este trabajo indicar algunas condiciones de una Escuela de formación de futuros docentes para realizar una vocación nueva, es decir jugar un rol de "agente de cambio" en el medio educativo. La encrucijada es doble, porque aquí se trata, por una parte, de una problemática de formación de formadores y, por la otra, de una problemática de intervención en un medio.

Nos ha parecido que se podrá poner entre paréntesis la reciprocidad entre lo que es el rol del docente en tanto que formador, y el estilo de formación congruente con este rol: en particular, la educación no se presenta como una impregnación de un saber fijo, sino como una formación básica para una formación continua, utilizando y desarrollando la creatividad y los recursos personales. Ya no es posible concebir una formación de docentes que no sea al mismo tiempo desarrollo de la creatividad, deseo de una formación continua y permanente problematización. Resulta pues, imposible separar radicalmente el aprendizaje pedagógico y la experiencia de sus relaciones con el saber, tanto como separar la formación de los estudiantes y el perfeccionamiento de los profesores en ejercicio. En tanto que dentro del lugar de formación, la Escuela toma entonces fisonomía de un lugar de encuentro donde la región misma se constituiría en campo de la formación, y la Escuela en lugar de perfeccionamiento para los docentes.

Más precisamente, constituyéndose como campo de la formación, la región es el campo de la intervención de la Escuela, lo que permite hacer coincidir en los hechos la problemática de formación y la problemática de intervención.

En Europa, actualmente muchos países se preocupan por edificar escuelas experimentales de formación de docentes aproximándose al esquema que hemos presentado, pero, hasta donde conocemos, no se encuentran todavía en el estadio de realización. Sería vano negar que muchas resistencias deben ser superadas para que un proyecto de este orden pueda ser llevado a feliz término: surgen precisamente de la resistencia al cambio, entre los estudiantes, los profesores, las autoridades administrativas o políticas. Una renovación de la enseñanza que condujera al "nuevo producto" que sería el ciudadano adulto, conciente, autónomo y creativo, sería contradictorio con el esfuerzo de dichas sociedades por conservar un sistema

de poder que permita el condicionamiento de los hombres, su aceptación de los privilegios adquiridos por unos u otros. Sin embargo, el cambio social, si ha de ser guiado en función de los valores de crecimiento, de aumento de la producción de riquezas, del progreso social, de la mayor humanización de los hombres, es función no sólo de decisiones de orden político, sino también de modificaciones en las actitudes adquiridas en la escuela. Los docentes ejercerían, por cierto, un gran poder en los procesos de cambio, si llegaran a tomar conciencia de ello, y si pudieran iniciar en sí mismos el primer cambio. De ahí la importancia de la formación de los futuros docentes.

mirtha antebi
cristina carranza

VI. evaluación: una experiencia estudiantil docente

1. INTRODUCCION

El carácter técnico de los procedimientos didácticos parece teñirlos de una pseudo "neutralidad". Pero las técnicas de enseñanza, como cualquier otra técnica, lejos de ser asépticas, son materializaciones de esquemas ideológicos.

La Didáctica, aparentemente menos comprometida que las otras disciplinas de las Ciencias de la Educación, es un complejo producto de las concepciones del hombre y del mundo. Podríamos tomar cualquiera de las instancias de la producción del aprendizaje, por ejemplo la organización escolar, la selección de contenidos, la metodología, etc., para detectar cómo de manera más o menos manifiesta se hace evidente la actitud del docente, la institucionalización de su autoridad y la aplicación de ciertos modelos de relaciones sociales.

Sería ingenuo desconocer la influencia que han tenido en este sentido los sistemas de evaluación. La escuela como órgano de control social, entre otras funciones aprueba o desaprueba el rol policial del docente encargado de detectar a los alumnos en falta, las técnicas de medición que distribuyen a los alumnos en una curva normal basada en el preconcepto naturalista de la sociedad (la supervivencia del más apto), constituyen algunos de los elementos que desmienten la neutralidad en la que suelen encubrirse los docentes. "Es posible advertir la correspondencia entre la curva normal y ciertas concepciones "darwinistas" de la sociedad. Si como modelo de convivencia social se acepta la libre competencia y su implicación de la supervivencia de los más aptos, se podría también aceptar que la curva normal reflejaría una distribución «natural» de la población".

"...El riesgo mayor es la connotación «natural» que adquieren las distribuciones normales de los agrupamientos humanos... La afirmación de la existencia de clases en la sociedad

es natural y en consecuencia inevitable o, que es mucho peor, justo, bueno y necesario". "... Aquellos que están en la parte baja de la curva normal, es decir, los que ocupan los estratos bajos de la sociedad, se encuentran allí por sus propios méritos y desméritos relativos...". "Este «orden natural» llevado al aula produce ciertas consideraciones increíblemente mantenidas por los docentes: hay alumnos buenos, regulares y malos. Los malos alumnos lo son justamente por su propia culpa: no estudian, no se esfuerzan, no trabajan, posiblemente no tienen aptitudes o les falta interés, o simplemente no les gusta estudiar o no aprecian lo que la educación significa. Si hicieran el esfuerzo no hay duda que mejorarían su ubicación relativa. Pero ésta es «natural», es «justa». No es una extraordinaria coincidencia, no es una maravillosa y tranquilizadora comprobación el hecho que los malos alumnos provengan de los estratos bajos de la sociedad participando así de sus «vicios de clase» —no se esfuerzan, no trabajan, no tienen ambición, no quieren progresar— o, no es también cierto que esos alumnos provienen de esos grupos retrasados: indígenas, tropicales, negros, latinoamericanos, etc..."¹.

Conceptos clásicos de evaluación

La evaluación como medición

En su acepción tradicional e incluso en la práctica docente, suelen confundirse la medición y la evaluación y, en consecuencia, hasta se identifican sus técnicas.

La medición "es la expresión objetiva y cuantitativa de un rasgo y sólo se transforma en elemento de evaluación en cuanto

1. Sergio U. Nilo: **Temas de evaluación** (artículo inédito). Buenos Aires, 1973.

se la relaciona con otras mediciones del sujeto y se lo valora como una totalidad" ².

La evaluación "es el proceso mediante el cual se emite una serie de juicios sobre la base de cierta información recibida; la medición es el proceso que proporciona tal información..." y podríamos ubicarla en "un lugar subordinado y como sirviendo a los propósitos de la evaluación" ³.

La evaluación es un proceso integral que permite valorar los resultados obtenidos en términos de los objetivos propuestos, acorde con los recursos utilizados y las condiciones existentes. Esto implica la obtención de informaciones que permitan la elaboración de juicios "válidos" acerca del alcance de determinado objetivo, de la eficiencia de un método, etc. Para el logro de esas informaciones la evaluación utiliza la medición, la cual garantiza datos más válidos y confiables en los cuales fundamentar los juicios. "La evaluación educacional ha sido, y hasta cierto punto sigue siendo, un proceso más bien estandarizado de pruebas estandarizadas, calificación, colocación, certificación y acreditación, que sirve para mantener pautas normativas...". "La definición de la evaluación como medición se limita evidentemente, sólo a aquellas cosas que pueden ser medidas con pruebas estandarizadas" ⁴.

Los diferentes ámbitos de conducta a que pertenecen los objetivos educacionales (cognitivo, psicomotriz y afectivo) exigen por su propia naturaleza diferentes instrumentos. La evaluación es mucho más comprensiva y abarcadora que la medición. La

2. Morles, Valbuena, Muñoz: **Pruebas de rendimiento escolar**. Caracas, 1972 (edición preliminar).
3. John Hanitchack: **Evaluación educacional**. Publicación del Minist. de Educación. Sgo. de Chile, 1971.
4. Clifton Chadwick: **Evaluación educacional** (mimeog.). Dpto. de Tecnología Educativa, Minist. de Cultura y Educación, Bs. As., 1973.

primera es más compleja, supone la interrelación de múltiples factores, en los cuales se encuentra la medida misma. "La medición es una pericia técnica y la evaluación un acto educativo (en tanto juzga y valora al alumno)...". "Para hacer actos valorativos se debe atravesar momentos y actos de medida"⁵. La evaluación exige interpretación de una medida o medidas en relación a una norma ya establecida, pero, nos preguntamos ¿quién garantiza a los docentes que la medición es una herramienta libre de juicios de valor socio-culturales?

La evaluación como mera congruencia entre objetivos-resultados

Uno de los roles de la evaluación consiste en comprobar, de modo sistemático, en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos propuestos. Esto implica una congruencia entre las expectativas o conductas esperadas y sus logros. Las definiciones tradicionales de evaluación le han otorgado una ubicación temporal en el proceso enseñanza-aprendizaje que en la práctica se traduce a técnicas terminales que se limitan a una comprobación de productos o resultados. Cada modificación de conducta que se produzca en los estudiantes, profesores, en las experiencias de aprendizaje en general, aporta elementos de diagnóstico que guiarán el replanteo de los objetivos o de la selección y organización de las actividades o de los mismos instrumentos de evaluación.

En consecuencia, si bien es deseable una congruencia entre lo previsto y lo logrado, el carácter intrínsecamente continuo y dinámico de la evaluación exige una constante retroalimentación.

5: Carlo Perucci: "La evaluación como acto educativo", en **El problema de la evaluación**, Iter. ediciones, Madrid.

La evaluación como una actividad aislada

La evaluación es un proceso continuo y acumulativo. Es una acción inherente y simultánea al quehacer educativo. Estas características implican la inoperancia de la evaluación como una actividad aislada, a veces realizada como cortes del proceso enseñanza-aprendizaje (fechas o períodos de evaluación formal acompañados psicológicamente de un clima de tensión particular).

Toda clase es una oportunidad para "reunir evidencias" de la actuación de los alumnos y de nuestra acertada o no selección de objetivos y de medios para la conducción del aprendizaje.

Problemas derivados de la aceptación de estos conceptos

La evaluación "mitifica" la objetividad

La errónea identificación medición-evaluación lleva en la praxis pedagógica a una confusión de los instrumentos de ambas. La "objetividad técnica" ¿sólo se logra cuando se dispone de un instrumento de calificación imparcialmente aplicado? Es evidente que sólo algunas de las conductas del dominio cognitivo (conocimiento de hechos específicos, de clasificaciones y categorías, etc.) pueden "medirse" a través de pruebas objetivas de rendimiento escolar. Pero los otros ámbitos de conductas (psicomotriz y afectivo) e incluso las categorías superiores del ámbito cognitivo (ej.: comprensión, interpretación, extrapolación, análisis de los principios de organización, etcétera) exigen por su naturaleza compleja instrumentos de evaluación diferentes.

Algunos autores distinguen la objetividad técnica de la objetividad educativa. Esta última implica una actitud crítica que analice las diversas causas del rendimiento.

La medición es sólo "un dato", que se comprende en función de un contexto que es la situación humana de cada alumno, el nivel del grupo, el tipo de institución, el ámbito socio-económico de la comunidad a que pertenece la escuela, etc.

Las "notas" parecen estar revestidas del máximo de objetividad. Estas en nuestro criterio pueden ser tan subjetivas como la apreciación cualitativa de los resultados. La enseñanza tradicional adjudica al profesor la autoridad para determinar el éxito o fracaso de sus alumnos. Si bien es bastante cuestionable dicha autoridad, es evidente que su objetividad está imbuida de características personales. En consecuencia la nota carece de idoneidad para una operación tan simple como es la calificación. Las cifras adquieren diferente grado de significación en diferentes contextos. El sistema numérico de calificaciones externamente tan "técnico y aséptico", es distinto en cada profesor y también en la valoración de los alumnos.

El criterio tradicionalmente empleado, que consiste en comparar a los alumnos entre sí, carece de todo fundamento. "El alumno será calificado sobre la base de su actuación frente a un standard predeterminado y no en relación a sus pares" ⁶.

La evaluación se convierte en actividad final

Si el aprendizaje se enfoca en función de una actitud dialogal y por ende cooperativa entre docentes y alumnos, ya sea en el planeamiento como en la ejecución de las experiencias de aprendizaje, se impone una evaluación permanente.

6. James Block. **Aprender para dominar lo aprendido (Teoría del Mastery Learning)**. Bs. As., El Ateneo (en prensa).

Una estrategia metodológica efectiva requiere dos tipos de evaluación: a) una constante evaluación formativa "que proporciona la información necesaria para individualizar la instrucción... y detectar las deficiencias de aprendizaje" ⁷; b) una evaluación sumativa "que proporciona información acerca de cómo han cambiado los alumnos con respecto a los propósitos del curso" ⁸.

La práctica docente en concomitancia con los sistemas de promoción utiliza en general instrumentos o modalidades de evaluación sumativa (turnos de exámenes, pruebas de comprobación final, etc.).

El propósito primario de la evaluación sumativa es calificar a los alumnos de acuerdo con su rendimiento, teniendo en cuenta los objetivos propuestos (evaluación como congruencia objetivos-resultados), de allí que su sentido real sea "final".

Este replanteo de las concepciones de evaluación trae aparejado una modificación de las políticas y prácticas de las calificaciones escolares tendientes a diseñar y emplear procedimientos de evaluación formativa como "medida de control de calidad" del progreso del aprendizaje. "El problema no consiste en separar a los alumnos sino en asegurarse de que todos en efecto aprenden hasta lograr los niveles esperados" ⁹.

La evaluación no facilita la toma de decisiones

La evaluación como actividad final reviste el carácter de fallo fiscal en sí misma; carece de valor orientador y motivador. El alumno no modificará su aprendizaje ante un plazo ni ante un

7. Idem, cap. V.

8. Idem, cap. VI.

9. Idem, cap. II.

“debes ser más aplicado”. Por el contrario, el conocimiento gradual y acumulativo de los alumnos es un recurso de sondeo de la situación que “provee información para emitir juicios y adoptar medidas de acción en situaciones decisionales. Una decisión es una elección entre alternativas y una situación decisional es un conjunto de alternativas”¹⁰.

Los docentes vivenciamos a diario la necesidad de seleccionar entre posibles alternativas (ya sea objetivos, actividades de aprendizaje, recursos de evaluación, etc.). La evaluación formativa ofrece indicadores para la toma de decisiones educacionales.

Una oportuna decisión del grupo y/o del profesor, ya sea para rever lo planeado o reajustar los procedimientos de enseñanza, podrá dar elementos correctivos útiles. Es obvio que no pueden esperarse los resultados de los exámenes finales para re-definir los objetivos.

Conceptos actuales de evaluación

La evaluación como feed-back

Concebir a la evaluación como proceso y admitir el valor de la evaluación formativa y sumativa, involucra la intrínseca necesidad de identificar la educación con el proceso de comunicación, cuya característica esencial es la reversibilidad, retroalimentación o feed-back.

El acto de comunicación (opuesto al acto de “dar comunica-

10. Daniel Stubblebeam. **Tipos de decisiones y evaluación**. Sgo. de Chile, Ministerio de Educación, Servicio Nacional de Evaluación.

dos", típica característica de la educación "bancaria"), exige un constante cordón de transmisión vital que supone la ruptura de la dicotomía educando-educador.

La evaluación como diagnóstico-tratamiento

La función explorativa de la evaluación permite determinar las necesidades de los estudiantes y las demandas de la sociedad. Esto hace posible una adecuada formulación de objetivos.

La función de diagnóstico de la evaluación permite obtener información acerca de la estimación de necesidades, la selección y organización de experiencias, la elección de material didáctico, etc. En síntesis, poder controlar la marcha del proceso. La función de pronóstico permite interpretar los logros y presentar alternativas de acción.

La evaluación como información para la toma de decisiones

En educación se toman decisiones de distinta naturaleza que emanan de diferentes fuentes: autoridades políticas, autoridades administrativas, autoridades docentes (profesores, ayudantes, etc.) y los alumnos organizados (organizaciones estudiantiles, asambleas, etc.).

La evaluación al servicio de la toma de decisiones asume su rol natural, se da en diferentes niveles según lo que se pretende lograr. Por ejemplo, se pueden tomar medidas que deriven de la realidad socio-económica; esto origina decisiones institucionales que deben traducirse en objetivos como respuestas a las necesidades del diagnóstico socio-económico.

Derivaciones de esos modernos conceptos

La evaluación es un proceso

De las funciones de la evaluación y de las características antes mencionadas se desprende que ésta constituye un proceso integral que abarca el progreso académico del alumno (información, conocimientos, interpretación, etc.) y sus actitudes, intereses, hábitos de trabajo, etc.

En síntesis la evaluación es: —“un proceso que incluye una gran variedad de evidencias además de los exámenes parciales o finales”; —“un método de adquisición y procesamiento de las evidencias necesarias para mejorar el aprendizaje y la enseñanza”; —“un sistema de control de la calidad en el cual puede ser determinado en cada etapa el proceso enseñanza-aprendizaje, si éste es efectivo o no, y si no lo es, cuáles cambios deben realizarse para asegurar su efectividad”; —“un instrumento de la práctica educativa que permite comprobar si los procedimientos utilizados son igualmente efectivos en el logro de los fines educativos”¹¹.

2. LA EXPERIENCIA EN FUNCION DEL ENFOQUE DE LA ASIGNATURA

La experiencia que aquí describimos es un diseño de evaluación que pretende llevar a cabo, de manera sistemática, una evaluación de proceso (o de acuerdo con la terminología utilizada por Benjamín Bloom, una evaluación formativa).

11. Benjamín Blom. "Seminario Internacional de entrenamiento avanzado" en **Desarrollo e innovación del currículum**. Suecia, 1971.

Es indispensable para lograr una cabal comprensión de la experiencia realizada, enfocarla dentro del contexto programático en que se llevó a cabo. Tuvo el carácter de evaluación de proceso, realizada en la asignatura Didáctica General, en siete cursos del Instituto Nacional Superior del Profesorado y en dos del Instituto del Profesorado del Consejo Superior de Educación Católica (Capital Federal).

Cabe señalar que en el curso lectivo 1972 la asignatura no se orientó sobre la base de un programa analítico, como se había hecho hasta entonces, sino que se presentó a los alumnos un "esquema referencial" que se propuso como orientación para el desarrollo de los contenidos, acompañado de una fundamentación del mismo y una bibliografía básica. El programa analítico fue elaborado por los alumnos (individualmente o en pequeños grupos) al concluir el desarrollo de cada eje de trabajo, y constituyó el único elemento de orientación con que se manejó cada alumno en el examen final.

La asignatura se centró en la problemática del aprendizaje, en tanto modificación de conductas como consecuencia de la relación hombre-mundo. En torno a esta problemática se articularon los demás ejes de trabajo: a) Replanteos básicos de la educación; b) Planeamiento del currículum; c) Recursos metodológicos; d) Evaluación.

La flexibilidad inherente a este tipo de programación condujo necesariamente a una evaluación cualitativa capaz de canalizar creatividad, interpretación personal, juicio crítico y manejo personal del material bibliográfico.

3. CONDICIONES DE TRABAJO

Los protagonistas de la experiencia fueron 240 alumnos de:

- Instituto Nacional Superior del Profesorado: Departamento de Inglés, Matemáticas, Castellano y Literatura, Francés e Italiano (3er. año).
- Instituto del Profesorado del Consejo Superior de Educación Católica: Departamentos de Filosofía y Pedagogía y de Psicopedagogía (2º año).

Se distribuyó a los alumnos consignas escritas para la realización del trabajo, que se efectuó en clase sin límite de tiempo. Se mencionan a continuación las más significativas:

- “No se trata de evaluar sólo lo que Uds. «han estudiado» sino de ponderar todas nuestras potencialidades críticas, imaginativas, teóricas, prácticas, etc., para el reajuste de nuestra tarea futura”.
- “Lo fundamental es trabajar eficientemente, no para lograr una «buena nota», sino para proyectarnos desde nuestras opciones personales como educadores”.
- “Pueden trabajar entre dos personas o individualmente. En ambos casos deben presentar un solo informe”.
- “El material que se entrega tiene el carácter de estímulo para respuestas personales. En algunos casos se adjuntan pautas de análisis que utilizarán si lo estiman conveniente”.
- “Si entre las personas que realizan conjuntamente el trabajo hay diferencias de opinión, éstas deben constar con la fundamentación correspondiente”.
- “Utilicen el tiempo que consideren necesario”.
- “Por tratarse de una prueba de libros abiertos, pueden con-

sultar la bibliografía que crean conveniente para la elaboración del informe”.

- “La evaluación será cualitativa, en función de ciertos indicadores. El contenido de los informes y su evaluación será oportunamente comentados en clase”.

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Los cursos realizaron, desde el comienzo del año lectivo, ciertas lecturas que conducían a replantear y cuestionar los postulados filosóficos y pedagógicos que sustentan la concepción de educación tradicional. Este material tuvo carácter de lectura obligatoria, en consecuencia fue leído, comentado e interpretado en clase, para que los alumnos (pese a su diferente formación) contaran con un marco de referencia común.

Los temas tratados durante el desarrollo de la unidad fueron:

- Concepciones educacionales: tradicional versus liberadora (Durkheim, Azevedo, Feire, Illich, etc.).
- Los sistemas escolares latinoamericanos (Reissig, Latapí).
- Teoría de la comunicación social y la comunicación didáctica (Mc Luhan, Schram, Escalante).
- Teoría del currículum y metodología de la formulación de objetivos educacionales (Ralph Tyler, Bloom, etc.).

Sobre la base de estos temas se sugirió la lectura de otros autores, pero esta bibliografía tuvo carácter optativo. Quedó abierta también la posibilidad de integrar cualquier aporte bibliográfico (conferencias, artículos, etc.) por iniciativa de los alumnos.

4.1. Material estímulo

La selección del material del análisis se efectuó teniendo en cuenta los siguientes requisitos:

- Contenidos en algunos casos no desconocidos por los alumnos, pero nunca analizados desde una perspectiva docente.
- Contenidos extraídos de fuentes heterogéneas (documentos oficiales, tiras humorísticas, ensayos, artículos técnicos, etc.).
- Contenidos suficientemente inestructurados, susceptibles de organización e interpretación personales.

Se presentaron cuatro fichas temáticas, que se distribuyeron al azar entre los diferentes equipos de trabajo. Cada ficha constaba de dos partes precedidas por consignas o posibles pautas de análisis.

4.2. Respuestas significativas

Las respuestas dadas al material estímulo revistieron, tal como se esperaba de acuerdo con las características del trabajo, diversidad de enfoques. Se presentan algunos fragmentos de los informes elaborados por los diversos grupos. La selección no pretende representatividad estadística sino simplemente ilustrar algunos aspectos de esta experiencia de aprendizaje que demuestran la ductilidad del material para ser interpretado desde un enfoque personal.

Es oportuno recordar que se manifestó expresamente en las indicaciones que se adjuntaron a las fichas que: "el trabajo puede ser interpretado de diferentes maneras y cualquiera sea la opinión de cada uno de Uds., podemos adelantar que será considerada válida. Como grupo de trabajo llevaremos a cabo una experiencia estudiantil-docente".

a) **Consigna:**

Analicen el texto del artículo de R. Bohoslavsky. Interpreten su contenido y elaboren una respuesta en función del marco de referencia que crean conveniente. Si quieren pueden utilizar la lista de temas que se adjunta y establecer las relaciones que encuentre, fundamentándolas.

"Tres tipos de vínculos definen las relaciones entre la gente... un vínculo de dependencia... un vínculo de cooperación... y un vínculo de competencia". "El profesor puede pensar que sus intenciones son buenas (y serlas a un nivel conciente) puede pretender en el alumno la reflexión crítica, el aprendizaje creador, la enseñanza activa, la promoción de la individualidad del alumno, su rescate como sujeto, pero si definimos el vínculo pedagógico como un vínculo de sometimiento, resultaría extraño que tales objetivos pudieran llegar a concretarse".

(BOHOSLAVSKY, Rodolfo. "Psicopatología del vínculo profesor-alumno". Revista de Ciencias de la Educación Nº 6, 1971).

Temas

Problematización — Feed back — autoritarismo — diálogo — deshumanización — comunicación — tecnología — medio de comunicación de masas — verticalidad — disciplina.

b) **Consigna:**

Teniendo en cuenta el modelo curricular de Tyler seleccione una fuente y a partir de alguno de sus elementos señalen su incidencia en todos los pasos del modelo.

ALGUNAS RESPUESTAS

Punto a): En general la tendencia de los alumnos fue vincular el tex-

to, con diferente énfasis, con el planteo educacional de Paulo Freire y con la teoría de la comunicación.

—“...Si el educador entabla con los educandos un vínculo de sometimiento, está demostrando que él mismo es un oprimido. Como dice Freire: «Nadie es si prohíbe que los otros sean»...”.

Alumnos del Dpto. de Filosofía y Pedag.

—“...Para que la educación sea verdaderamente problematizadora, nosotros creemos que debe establecerse entre profesores y alumnos un vínculo de cooperación, casi diríamos real coparticipación. Esto exige un proceso de comunicación bidireccional, un constante feed-back. «Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí»...”.

Alumnos del Dpto. de Italiano.

—“...El vínculo de competencia reproduce, en el ámbito del aula, las relaciones de poder vigentes en la sociedad capitalista liberal...”.

Alumnos del Dpto. de Psicopedagogía.

—“...Un profesor puede tener buenas intenciones, esto es postular una educación liberadora a nivel conciente, pero muchas veces, envueltos en el clima de la educación bancaria, y siendo un producto de ella, utiliza las mismas armas de la dominación adaptando el educando al mundo...”.

Alumnos del Dpto. de Matemáticas.

—“...Para comprender los vínculos que definen las relaciones humanas, según este texto, es necesario tener previamente un concepto del hombre y del mundo, esto es entender al hombre como un ser arrojado al mundo, en y con el mundo...”.

Alumnos del Dpto. de Literatura.

—“...Un profesor no puede desarrollar la capacidad creadora de sus alumnos, en tanto él no haya tomado conciencia de que ellos son capaces de crear. Esto no ocurrirá hasta que la mentalidad opresora del profesor se libere del autoritarismo académico, forma institucionalizada que garantiza su poder...”.

Alumno del Dpto. de Matemáticas.

FICHA 2

a) **Consigna:**

Analicen las tiras de Mafalda que se adjuntan. Interpreten la o las tiras que prefieran.

b) **Consigna:**

Interpreten el párrafo de la conferencia de Pablo Latapí que a continuación se transcribe y relaciónenlo con las fuentes del modelo curricular de Tyler y su incidencia en la determinación de objetivos. Si lo consideran conveniente, y de manera optativa, pueden vincularlo con otros conceptos.

“Es evidente que los actuales sistemas escolares resultan incapaces para lograr participación. Su subordinación al orden político y económico los ha convertido en instrumentos para mantener una crónica dicotomía entre los grupos que tienen poder de decisión y las masas que no lo tienen”.

LATAPI, Pablo: “Educación y sistemas escolares en América Latina. Jornadas Olivetti de Educación. Bs. As., 1971”.

ALGUNAS RESPUESTAS

Punto a): Por tratarse de un material de base inestructurada (tira humorística) se seleccionaron para el presente artículo, las respuestas de mayor profundidad de análisis.

—“...En nuestro criterio las tres tiras analizan la relación edu-



cando-educador que predominan en las instituciones escolares argentinas. Observamos:

- Búsqueda de la sonoridad de la palabra. La nota de la maestra no atiende a la fuerza transformadora de la palabra, carácter paternalista asumido en general por los docentes.
- Concepto de verticalidad (tiras 2 y 3).



El ambiente del aula refleja la sociedad opresora. El educador es quien disciplina, quien opta y prescribe su opción quien identifica la autoridad del saber con la autoridad de su función.

- c) Valorización de los contenidos. La tarea indeclinable del maestro es "llenar" a los educandos con contenidos que son

en realidad, retazos del mundo, desvinculados de una estructura total, que sin su entorno pierden todo significado...".

- d) Actitud educativa necrófila. Imposibilidad de diálogo. Rebelión ante la autoridad impuesta, práctica de la dominación...".

Alumnos del Dpto. de Literatura.

— "...Podemos fundamentar y ejemplificar nuestra interpretación desde dos ángulos: en relación con las fuentes bibliográficas consultadas y el análisis de cada tira en particular". (En este artículo se transcribe sólo la 1ª parte).

A partir del decálogo de la educación bancaria expuesto por P. Freire en "Pedagogía del oprimido" relacionamos:

1. "El educador es quien educa". Tira 2 cuadro 3.
2. "El educador es quien sabe". Tira 3 cuadro 4.
3. "El educador es quien piensa, los educandos los objetos pensados". Tira 1 cuadro 2. Tira 3 cuadro 3.
4. "El educador es quien habla". Tira 3 completa.
5. "El educador es quien disciplina". Tira 1 completa.
6. "El educador es quien prescribe su opción". Tira 2 cuadro 3 y tira 3 cuadros 1, 2 y 3.
7. "El educador es quien actúa". Tira 3 completa.
8. "El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional". Tiras 2 y 3 completas.
9. "El educador es el sujeto del proceso, los educandos meros objetos". Tira 1 cuadro 3.

Alumnos del Dpto. de Psicopedagogía.

— "...Lo que evidencian las tiras es: la superposición de los hombres, que implica una dominación: ¡Lo que traes mañana es la lección bien estudiada...! Además se evidencia el propósito de

dificultar el pensamiento auténtico y se cuestiona la veracidad de la palabra del alumno: «salió en una revista con fotos y todo...»”.

Alumnos del Dpto. de Matemáticas.

—“...Esquematzamos nuestro análisis teniendo en cuenta:

Lo que dice la tira: personificación de la situación de angustia, ausencia de valores humanos y humanizantes; docente verticalista e indiferente.

Lo que creemos que quiso decir conociendo a los personajes: Felipe no acepta imposiciones desde afuera. Al contrario, su toma de conciencia lo angustia. Libertad intenta un diálogo conciliador que se ve limitado por la autoridad incuestionable del docente”.

Alumnos del Dpto. de Francés.

Punto b): El material fue vinculado fundamentalmente con los replanteos básicos acerca de la educación.

—“... Los objetivos de los sistemas educacionales no están en función del hombre y de las demandas de la sociedad, sino al servicio de los intereses de núcleos políticos y/o económicos que detentan el poder. Hay una evidente lucha ideológica donde lo importante no es el hombre en sí mismo sino como medio para lograr un fin. En relación al modelo de Tyler objetamos que la formulación de objetivos es parcializada (en función de grupos minoritarios, élites dominantes)”.

Alumnos del Dpto. de Matemáticas.

—“... En nuestra realidad educativa creemos que en el Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad (1971-1975) en el rubro educación, se reflejan, aunque de manera latente, el planteo de Lattapí. Todo sistema educativo está al servicio del esquema de un país exportador y dependiente... Nos llaman subversivos a los que nos integramos en el dinamismo del cambio porque ame-



nazamos el «orden». Nos dan soluciones (o pretenden hacerlo) para el pueblo y sobre el pueblo, pero no con el pueblo...".

Alumnos del Dpto. de Filosofía y Pedag.

— "...Deben consultarse las fuentes que pueden aportar datos para la elaboración de un modelo curricular, que no puede de ninguna manera estar subordinado en forma acrítica al sistema político imperante...".

Alumnos del Dpto. de Francés.

FICHA 3

a) **Consigna:**

Analicen las tiras de Mafalda que se adjuntan. Interpreten la o las tiras que prefieran.

b) **Consigna:**

Clasifiquen los siguientes objetivos según niveles. Fundamenten sus respuestas. Si lo consideran conveniente pueden establecer relaciones con los conceptos teóricos o prácticos.

Objetivos:

- Que escuche y comprenda poesías y cuentos.
- Operar en el nivel del pensamiento formal.
- Integrarse en forma conciente y creadora en la comunidad argentina, latinoamericana y universal.
- Identificar y diferenciar los fenómenos de reflexión y difusión de la luz.
- Elegir su propio destino como persona.
- Comprender la necesidad de beber agua potable.

Ministerio de Cultura y Educación. Lineamientos curriculares aplicados en 1972 de 1º a 7º grados.

ALGUNAS RESPUESTAS

Punto a): En líneas generales los alumnos interpretaron las tiras teniendo en cuenta los replanteos educativos y el cuestionamiento del rol de la psicoterapia en la sociedad capitalista.

—“...Felipe recurre al analista como último medio de esta sociedad, alienada y alienante, ante su impotencia para comprender el mundo actual...”.

Alumnos del Dpto. de Francés.

—“...¿Cuál es el verdadero rol del psicoanalista? ¿Se lo considera un adaptador al sistema ya establecido? Como dice Freire citando a Simone de Beauvoir «lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime...»”.

Alumnos del Dpto. de Literatura.

—“...¿Cuáles serán las posibles causas de la angustia de Felipe?:

- ¿Obligatoriedad del período escolar?
- ¿Clima de tensión producido por la autoridad despótica del maestro?
- ¿Exigencia de la memorización mecánica de los contenidos?
- ¿Sentimiento de opresión que se opone a la libertad del juego, de las diversiones fuera de la escuela?

Para Felipe un ser repugnante es «el traga», el que se adapta pasivamente al sistema opresor de la escuela.

Educación opresora: «angustia de volver al colegio».

Educación liberadora: «ir a la escuela contento y feliz»”.

Alumnos del Dpto. de Literatura.

- "...Mafalda se pregunta sorprendida si su capacidad mental estará en condiciones de absorber todos los conocimientos que un sistema escolar bancario le quiere inculcar...".

Alumnos del Dpto. de Psicopedagogía.

- "...Mafalda representa al niño adulto que vive el problema de la escuela instructora, que en su ilusión de «educar» desconectada de la realidad, se convierte en un instrumento de domesticación...".

Alumnos del Dpto. de Francés.

- "...Caracteriza un tipo de educación académica que todavía no se logró suplantar en nuestro país, a pesar de ciertas tendencias renovadoras. Como declara Mafalda cada uno podría recibir en la medida de su «capacidad», o no será mejor «en la medida de lo que los profesores entienden como nuestra capacidad...?»".

Alumnos del Dpto. de Matemáticas.

- "...¿Cabrá aquí TODO...? El amontonar conocimientos creemos que ha sido la excusa de los profesores y del sistema para evadir la realidad, nuestro contexto histórico, cayendo en el error de educar para el pasado...".

Alumnos del Dpto. de Inglés.

- "...Nos muestran una escuela desprovista de valores humanizantes, de allí que todo lo que se refiera al «vivir» del hombre y su compromiso histórico, resulta ser una mala palabra...".

Alumnos del Dpto. de Psicopedagogía.

- "...Refleja una sociedad actual «despolitizadora» que intenta producir un tipo de hombre apolítico, conformista e indiferente...".

Alumnos del Dpto. de Filosofía y Pedagogía.

—“...La política no es el único tabú de la escuela argentina. Debemos destacar que política es una mala palabra, no sólo para los niños, sino para la mayoría de los profesores, especialmente en nuestras materias que por considerarlas «ciencia pura», intentan demostrar la falsa neutralidad de la educación que nos imparten...”.

Alumnos del Dpto. de Matemáticas.

FICHA 4

a) **Consigna:**

Interpreten los siguientes textos. Tengan en cuenta el diferente contexto teórico del cual emanan.

“Este tipo de educación (renovadora) dado que hace a todos los hombres más íntegramente humanos los ayudará a no seguir siendo en el futuro objeto de manipulaciones ni por parte de los medios de comunicaciones ni por parte de las fuerzas políticas, sino que al contrario, los hará capaces de forjar su propia suerte y de construir comunidades verdaderamente humanas”.

(Sínodo de los Obispos. La justicia en el mundo).

“Entre otras cosas, en las escuelas se lleva a cabo muy poca educación. ¿Cómo puede ser de otro modo? No se educa a esclavos. Sólo se puede adiestrarlos. O, para usar una palabra todavía más horrible y adecuada, sólo se puede programarlos”.

(El libro hippie. Jerry Hopkins).

b) **Consigna:**

Interpreten, relacionen y extraigan conclusiones personales de los siguientes párrafos seleccionados de un documento oficial con los conceptos de los modelos curriculares estudiados.

“Reformar las estructuras culturales, sociales y económicas con el objeto de lograr una comunidad argentina con personalidad propia,

creativa y espiritualmente integrada y neutralizar los intereses particulares y extranacionales que se opongan a tales fines”.

(Plan Nacional de desarrollo y seguridad 1971-75.
Sector Educación. Punto 5.3. La nueva Política Educativa).

“El sistema de valores que informa el nuevo sistema educativo argentino... trata de lograr la formación integral de la personalidad sobre la base de los valores de la cultura nacional... la educación para el ejercicio de la libertad responsable...”.

(Plan Nacional de desarrollo y seguridad 1971-75.
Punto 5.4. El modelo de hombre argentino).

ALGUNAS RESPUESTAS

Punto a): Las interpretaciones se basaron en el análisis de la variedad de las fuentes de donde provenían los textos.

—“...La educación bancaria, que por diferentes razones mantiene el status-quo, a diferencia de la problematizadora que se hace en la praxis, porque «para ser, tiene que estar siendo». La Iglesia está mostrando una apertura positiva en tanto toma conciencia de la situación de opresión del hombre...”.

Alumnos del Dpto. de Inglés.

—“...Los conceptos aquí expuestos tienen algunos puntos de coincidencia pese a tener su origen en fuentes diferentes. Lo que se plantea es que el hombre es un oprimido (esclavo en el decir de los hippies) y si la educación es el proceso por el que el ser humano mejora en sus características específicas de ser humano, es imposible educar «adiestrando». Así se logra «programarlos» para que ejecuten en el mundo la función que los opresores esperan, limitando su acción a roles preestablecidos...”.

Alumnos del Dpto. de Italiano.

—“...Es indudable que la intención del Plan Nacional... pudo haber sido positiva, pero en la práctica no se previeron (por el momento sociopolítico en que este documento tuvo su origen) los cambios básicos o de fondo a las perimidas estructuras socioeconómicas y en consecuencia escolares”.

Alumnos del Dpto. de Matemáticas.

—“...El documento aspira a un sistema educacional que libere a las nuevas generaciones argentinas de modelos extranjerizantes y que deje de ser un sistema programado en función de particularismos, y al destacar los valores autóctonos logre una verdadera conciencia nacional...”.

Alumnos del Dpto. de Filosofía y Pedagogía.

Para el tratamiento de los temas técnicos se utilizaron consignas más clásicas. Citamos aquí algunas respuestas.

Ficha 1. Parte b): El modelo curricular de Tyler fue implementado en general desde dos perspectivas: en función del sistema educativo argentino y a partir de la planificación de una asignatura.

—“Fuente seleccionada: especialistas.

Nivel: 1er. año.

Objetivo sugerido: Que los alumnos utilicen las unidades lingüísticas en un contexto dado, con un criterio estructural.

Filtro de la Psicología: en 1er. año el alumno se encuentra capacitado para manejar estructuras vacías de contenidos.

Objetivos sugeridos: que los alumnos reconozcan e interpreten esas unidades lingüísticas para una comunicación eficaz.

Selección de actividades: reconocimiento en diferentes oraciones, por pautas sintácticas y reemplazo pronominal.

Organización de actividades: en grupos, con diferentes textos,

reconocer el objeto directo. Dadas algunas oraciones realizar el pasaje a voz pasiva.

Evaluación: Pruebas de base estructurada y ejercicios en textos seleccionados...".

Alumnos del Dpto. de Literatura.

Ficha 3. Punto b):

— "...La lista de objetivos que se nos presenta podría diferenciarse en: objetivos generales de la educación (del sistema educativo) y objetivos específicos de aprendizaje (área, materia, clase, etc.)...".

Alumnos del Dpto. de Psicopedagogía.

— "...Algunos de estos objetivos corresponden al tipo de conducta del dominio cognitivo, según Bloom. «Que escuchen y comprendan poesías y cuentos». En nuestro criterio habría que especificar en qué condiciones los alumnos podrán «comprender poesías y cuentos», ya que es diferente el nivel de los alumnos del preescolar al de los grados inferiores...".

Alumnos del Dpto. de Filosofía y Pedagogía.

— "«Integrarse en forma conciente...» corresponde a los objetivos direccionales en la clasificación de R. Mager. Creemos que es un objetivo ambiguo e ideal si no se logra un cambio en la mentalidad de los profesores y de los alumnos para que se entienda la ineludible necesidad de este objetivo...".

Alumnos del Dpto. de Matemáticas.

4.3. Pautas de evaluación

De la lectura de todos los trabajos, pese a grandes diferencias individuales, se trató de seleccionar los indicadores y tendencias que se detectaban más frecuentemente. Este procedimiento, aunque sacrificó en parte la riqueza cualitativa de los tra-

bajos, permitió sistematizar las pautas de evaluación. Se elaboró así una Lista de control con las siguientes variables:

a) **Apreciación general del trabajo:**

CONDUCTAS	MUY SATISFACTORIO	SATISFACTORIO	POCO SATISFACTORIO	NO ALCANZA EL NIVEL DESEADO	NO SE DETECTA
● Interpretación personal					
● Organización de la información					
● Establecimiento de relaciones:					
a) C/bibliog.					
b) C/otros temas					
c) C/experiencias personales					
● Uso de terminología técnica					

b) **Observaciones:**

A cada informe se adjuntó una ficha con la Lista de Control (con los datos correspondientes) y en el rubro Observaciones, los comentarios relativos a las particularidades de cada trabajo. Se explicó cuál debía ser la interpretación de las variables de la Lista de Control. Por ejemplo: Establecimiento de relaciones:



- a) Con la bibliografía: Se refiere a oportunas citas bibliográficas de los autores leídos o del material aportado por los alumnos.
- b) Con otros temas: Se refiere a la vinculación del material estímulo, no sólo con los contenidos programáticos sino con temas de la realidad sociopolítica actual, planteos filosóficos, enfoques religiosos, literarios, etc.
- c) Con experiencias personales: Se refiere a relaciones que, por la diversa formación de los alumnos (algunos ejercen docencia) se establecieron con sus vivencias personales (como docentes o alumnos) dentro del sistema educativo.

En cuanto a las categorías de evaluación se explicó su alcance y significado. Por ejemplo: "No alcanza el nivel deseado" se refiere al no cumplimiento de las expectativas mínimas de rendimiento en alumnos de nivel terciario.

Además se aclaró que algunas variables, por ejemplo: "Establecimiento de relaciones con la bibliografía" puede no detectarse en algunos trabajos, sin que ello implique diferencias en lo que hace a la calidad de los mismos.

Este sistema de evaluación permitió obtener una gran variedad de información acerca de las ventajas y limitaciones de este tipo de experiencias.

Del intercambio de opiniones con los alumnos surgieron elementos valiosos para el reajuste de la tarea futura, tanto en lo relacionado con la conducción del aprendizaje como con las futuras formas de evaluación.

4.4. Comentarios de los alumnos

Los alumnos opinaron (por escrito) sobre la experiencia de eva-

luación que protagonizaron. Citamos aquí algunas apreciaciones.

—“...Sugerimos la colaboración nuestra en el trabajo previo de selección de material para la elaboración de las fichas...”.

Alumnos del Dpto. de Psicopedagogía.

—“...Es importante porque cada uno de los integrantes aporta ideas al trabajo y a su vez se enriquece con las aportadas por los demás, que, aún sin ser aceptadas, pueden plantear un cuestionamiento constructivo...”.

Alumnos del Dpto. de Inglés.

—“...Nos hace venir contentos y felices, sin sentirnos «repugnantes»...”.

Alumnos del Dpto. de Filosofía y Pedag.

—“...Este sistema de evaluación es ventajoso porque:

- 1) No nos obliga a memorizar contenidos, poniendo nuestras propias opiniones.
- 2) Elimina el clima de tensión que provoca la situación de examen.
- 3) Nos ayuda a aplicar los conocimientos teóricos a una realidad concreta.
- 4) Es la culminación del proceso de elaboración efectuado a través de las clases...”.

Alumnos del Dpto. de Literatura.

—“...Este tipo de evaluación nos parece un método apropiado para la reestructuración que venimos proponiendo en clase, ya que posibilita un real diálogo...”.

Alumnos del Dpto. de Matemáticas.

—“...Al no estar condicionados por la nota, el trabajo se realiza con más tranquilidad ya que se pueden expresar las propias opiniones, sin temor a contradecir la opinión del profesor o del autor leído...”.

Alumnos del Dpto. de Filosofía y Pedagogía.

—“...Pensamos que la única desventaja que presenta es la falta de entrenamiento, por parte nuestra, para este tipo de trabajos. Este, a diferencia de otros en que nos limitamos a «devolver» como autómatas todo lo estudiado, nos exige pensar, organizar y estructurar a la vez, cosa a la que no estamos habituados...”.

Alumnos del Dpto. de Literatura.

5. Conclusiones

- Las pautas clásicas de evaluación escolar son esencialmente bancarias: hay un buen rendimiento cuando el alumno “devuelve” lo que le entregó el profesor. Esta experiencia estudiantil-docente demuestra que el alumno realmente es capaz de superar cualitativamente, los “depósitos” efectuados por el profesor.
- Esta modalidad didáctica ha pretendido explorar las posibilidades de brindar a los estudiantes oportunidades serias de demostración de su propia elaboración del conocimiento.
- Lo fundamental, desde la perspectiva de una educación liberadora, no es el recuerdo de hechos específicos, datos, etc., sino (como lo demuestran los trabajos citados) la conceptualización personal de los contenidos programáticos.
- Las posibilidades de rendimiento son mayores, por no decir óptimas, en un clima de trabajo grupal e informal, al eliminar las típicas situaciones de tensión que tienen innecesariamente a las clásicas formas de evaluación.

Pese a la convicción de las ventajas que, desde el punto de vista teórico, caracterizan a una educación concientizadora, no podemos dejar de señalar que, la calidad y profundidad de las respuestas y las reacciones de los alumnos, fue más allá de las expectativas que como docentes nos habíamos formado.

susana barco de surghi

VII. ¿antididáctica o nueva didáctica?

Advertencia:

Hace poco tiempo, en un grupo de trabajo de alumnos universitarios, escuché la exclamación, parodia de otra bien conocida, ¡la didáctica ha muerto, viva la didáctica! No es necesario ser freudiano ortodoxo para saber que las bromas esconden un fondo de verdad. A partir de ello, discutimos y analizamos buena parte de la problemática de la didáctica en la actualidad. Es por eso que tal vez este artículo tenga un exceso de "pasión", y que sea fácil, a través de él, descubrir el fondo de amargura que queda a todo aquel que analiza sus propios errores, sus propias falencias. Y, menester es reconocerlo, el dolor que causa ver la propia recurrencia.

Pero los autoanálisis críticos que quedan en tales, son inoperantes. Es necesario crear opciones que se efectivicen en la práctica, no en carácter de verdades que sustituyan a otras, sino como apertura de posibilidades, a partir del análisis de las cuales, puedan surgir instancias superadoras. Si en ese sentido algún aporte logro efectuar, el mismo no me pertenece, ya que es producto de la lúcida crítica de los alumnos y colaboradores con quienes llevo a cabo la tarea docente.

Analizando las definiciones de didáctica¹ contenidas en los textos sobre la materia, es fácil advertir la disimilitud que las mismas presentan. Algunos autores la consideran arte, otros, técnica, ciencia, disciplina, o metodología. La mayoría coincide en: a) excluir de su ámbito el tratamiento de los fines y objetivos de la educación; b) considerar que su temática central es la guía, orientación, dirección o instrumentalización del proce-

1. "La didáctica está constituida por un conjunto de procedimientos y normas destinados a dirigir el aprendizaje de la manera más eficiente po-

so del aprendizaje, en el que se involucra al docente y al alumno. No es intención de este artículo entrar en la polémica acerca del carácter de la didáctica, pero sí en cambio, analizar las coincidencias establecidas y sus implicancias. Para facilitar el trabajo, tal vez sea útil redondear, a grosso modo, una caracterización del quehacer didáctico, tal como se desprende de las definiciones aludidas. La didáctica sería así, la disciplina de carácter **instrumental**, mediante la cual el docente se encontraría en posesión de los medios necesarios para manejar, con mayor o menor directividad, el aprendizaje que deberá efectuar el alumno, todo ello en arreglo a fines ya estipulados. Perfilada de esta manera, adviértese claramente que, pese a la preocupación generalizada por señalar la unidad del proceso enseñanza-aprendizaje, el instrumental para vehicularlo queda en manos del docente, constituyéndose así en "sus armas", de las que dispondrá en arreglo a distintos criterios. Esta connotación verticalista y autoritaria, originada en una concepción de la relación docente-alumno de igual índole, ha signado la historia de toda la didáctica (con tan honrosas como contadas excepciones).

sible". I. NERICI, **Hacia una didáctica general dinámica**, pág. 39, Kapelusz, 1969.

"La didáctica es aquella parte de la pedagogía que describe, explica y fundamenta los métodos más adecuados y eficaces para conducir al educando a la progresiva adquisición de hábitos, técnicas, conocimientos, en suma, a su adecuada e integral formación". Fco. LARROYO, **Didáctica general**, México, Ed. Porrúa, 1967, pág. 33.

"Doctrina general de la enseñanza (o también estructuración didáctica) o didáctica (del griego didaskein: enseñar), la teoría de la instrucción y de la enseñanza escolar de toda índole y en todos los niveles. Trata de los principios, fenómenos, formas, preceptos y leyes de toda enseñanza, sin reparar en ninguna asignatura especial". Karl STOCKER, **Ppios. de didáctica moderna**. Kapelusz, 1964, pág. 6.

La didáctica o metodología se refiere a la dirección del aprendizaje de los alumnos y tiene por objeto el estudio de los métodos, las técnicas pro-

Paralelamente a ello, el instrumentalismo del que aparecen teñidas las definiciones, parece relevar al docente de la responsabilidad de determinar los fines en función de los cuales seleccionará los medios. Tal vez no pueda ocurrir de otra manera, ya que éstos le son impuestos: debe adherir a un proyecto o modelo educativo para cuya elaboración, generalmente, no se lo consulta y, de esta manera, se convierte en mediador, en ejecutor de un modelo verticalista. Este marco referencial coadyuva en el proceso de elaboración de una didáctica con pretensiones de **asepsia**, de **no compromiso** o **incontaminación**, que más adelante será tratado. Subsidiariamente, el docente se percibe como un técnico responsable, únicamente de la eficacia de la aplicación de sus instrumentos, a los que procura perfeccionar, a fin de lograr mayores rendimientos del aprendizaje que ejecutan los alumnos.

Los docentes, justo es reconocerlo, se han preocupado muchas veces por renovar y perfeccionar su implementación técnica. ¿Cómo se efectuaban hasta ahora esos cambios, en la mayoría de los casos? Ante el conocimiento de una nueva propuesta didáctica, si ésta les seducía por su originalidad, coherencia, por el prestigio del texto que lo contenía, la adoptaban, siempre y cuando contaran con la autorización de las autoridades correspondientes. Efectuaban, a lo sumo, algunas adaptaciones a la realidad áulica, consistentes fundamentalmente, en la anulación o sustitución de elementos con cuyo concurso no podían contar, por la precariedad de recursos con que habitualmente se ha movido el orden educativo. Luego, reorganizaban planificaciones llegando a cambios parciales en sus objetivos, cambiaban fundamentaciones de su accionar, reacomodaba contenidos, utilizaban nuevas metodologías, y en el mejor de los casos, modificaban formas de evaluación.

cedimientos y formas, examinados desde un punto de vista general".
Oscar IBARRA PEREZ, *Didáctica moderna*. Aguilar, 1965, pág. 39.

Sin embargo, la relación docente no se tocaba; se trataba de ver cómo ser técnicamente mejor docente. A lo sumo se producía una mayor "democratización" de la enseñanza, aunque esto rara vez excedía del plano de una mayor participación en el diálogo en clase, conducido fundamentalmente, a través de un interrogatorio dirigido hacia los objetivos y respuestas previstas por el docente. En el caso de implementar técnicas grupales, las características de la relación docente se trasladaban al seno del grupo, cuyo coordinador asumía las características del modelo magisterial propuesto: otorgaba la palabra o restringía su uso, distribuía el trabajo, organizaba conclusiones. El alumno que asumía este rol se desempeñaba, generalmente, con eficacia en el mismo: años de internalización de un modelo, repetido hasta el infinito por la cotidianidad (pese al cambio de rostros y modalidades) rendían su fruto.

A pesar del cambio en el rendimiento —que muchas veces se logró—, a nivel de actitudes de fondo, de aprendizajes concomitantes, nada cambió. Una vez más el docente había elegido determinadas adecuaciones (aunque estas comportaran un ajuste mayor al nivel de maduración del alumno), seleccionó métodos y tareas, graduaciones de las mismas (muchas veces con mayor rigor científico). Y el cambio de fondo no se efectuó, porque mientras no se redefina el rol docente-alumno con relación a la institución escuela, a sus objetivos, a su dinámica interna; mientras no se haga consciente la carga ideológica que comportan estos aspectos tanto como los métodos y actitudes que juegan en el proceso educativo, no se habrá cambiado, sino asumido una actitud "gattopardesca": cambiar para que nada cambie.

Hoy la propuesta se presenta con una tónica distinta: no se trata de cambiar una seguridad técnica por otra, sino que es necesario partir de un análisis crítico, de un cuestionamiento de la totalidad de formas vigentes, de la estructura de la ins-

titución, de los roles de sus miembros, del significado ideológico que se esconde tras todo ello. De allí derivará, fundamentalmente, un cambio de actitudes. Así el aludido cuestionamiento no podrá ser efectuado por el docente solo: los alumnos deben participar en el mismo, como deben hacerlo todos los docentes (incluyendo personal directivo) y, en la medida de lo posible, los padres también. Los analizantes deberán efectuar propuestas que se concreten en la práctica, con el compromiso de la participación de todos, para que las mismas se vehiculicen. Para ello se parte de la idea que es la situación toda de aprendizaje la real educadora, con todas las personas que la integran, y en la cual, nadie tiene el monopolio del saber. Todos aprenden de todos y, fundamentalmente, de aquello que realizan en conjunto.

Si se pretende que el alumno abandone la posición de receptor pasivo, tampoco puede seguir siéndolo el docente respecto de las normas que le imponen los tecnócratas de la educación. Las modificaciones en el terreno didáctico no se pueden realizar por orden ministerial, aplicada burocráticamente, aceptada irrestrictamente, sino que las mismas deben partir de la percepción de las necesidades. No se trata, por supuesto, de dejar librados los cambios a la improvisación o a la mera imaginación, sino de desarrollar en el docente una auténtica actividad científica, que involucra la investigación, experimentación, búsqueda de fundamentos y apoyos científicos para las propuestas que emanen del grupo de trabajo. Viendo la situación actual de los docentes, esto aparece como una utopía. Condicionados y constreñidos a obrar como ejecutores de planes, programas y metodologías impuestos desde arriba, encadenados a una función que en la práctica presenta muchas características burocráticas (pese a las exclamaciones en torno: "apostolado", "vocación de vida en servicio a los demás", etc.); mandados y mandantes, oprimidos y opresores, explotados y explotado-

res, ven castradas sus posibilidades creadoras, las que a su vez, no pueden renacer por decreto.

A esta altura del análisis se hace evidente: a) que las renovaciones en el terreno didáctico no pueden ser vistas ya como una implementación tecnológica factible de ser ubicada, sin grandes trastornos, en un contexto educacional previamente organizado y, en cuya estructura no se operan modificaciones; b) las actitudes aisladas carecen de valor, y en tanto no se encuadren en un sistema de actitudes congruentes, que respondan a claros objetivos y valores asumidos conscientemente, resultarán inoperantes. Las actitudes no se dicen, se actúan, y no afectan a un aspecto aislado de la actividad, sino que comprenden todos los ámbitos, áreas y campos en que ésta tiene lugar.

De ello puede inferirse que el individualismo no tiene cabida ni funcionalidad en la nueva propuesta, ya que cualquier modificación introducida por el docente de buena voluntad, al amparo de una libertad de cátedra restringida por las limitaciones de un rígido orden institucional, terminan siendo triturdadas o absorbidas por un aparato organizado de manera tal, que ni se cuestiona ni permite que se lo cuestione, ni en sus fines últimos, ni en su funcionalidad, ni en sus contradicciones internas, ni en su funcionamiento.

Una nueva propuesta didáctica

Una nueva propuesta didáctica que pretenda producir reales cambios implica la revisión de las relaciones de los docentes³ con los alumnos, con los demás docentes, con el personal directivo y jerárquico, con los padres y con la comunidad toda. Significa la necesidad de analizar la institución escuela en su

totalidad: los fines que se propone, el servicio de quién se dispone, cómo se organiza, qué política educativa lo respalda y cómo se determina la misma, de qué recursos materiales y presupuestarios dispone el sector educación. Es que la didáctica no opera a nivel de laboratorio: transcurre en el enmarque de una situación sociopolítica concreta, en función o disfunción de la cual actúa. La implementación didáctica no puede, por tanto, verse como ascéptica, descargada de connotaciones ideológicas o, al servicio de una pseudo ambigüedad política que encubre tendencias precisas. No existe área alguna del accionar humano que de una u otra manera, implícita o explícitamente, no sea expresión de una dimensión ideológico política que a través de él se manifieste.

Esto hace que, subrayando lo ya apuntado respecto de las respuestas individualistas, se vea la necesidad de movilización de todos los cuadros docentes en su conjunto, que deben debatir, no sólo internamente, sino con todos los que de alguna manera son responsables y/o destinatarios de la educación. Abrir el debate a padres, alumnos, gremios y sindicatos, organizaciones populares a nivel municipal, provincial y nacional, siempre con una mecánica organizativa que implique una auténtica participación democrática de las bases. Sintetizando, comprometerse y comprometer al pueblo en su conjunto con un proyecto educativo.

La realización del proyecto educativo así producido, depende de una condición previa, no precisamente mínima. Depende del proyecto del país que el pueblo elija y que decida realizar, y al cual se subordina lógicamente, ya que el sistema educativo colabora en la concreción de un tipo de hombre determinado.

Hasta ahora nuestro sistema educativo, tal como todo aquel que se da en el contexto de un país capitalista dependiente, fue organizado en función de los intereses de la burguesía, su

clase dominante². Aceptando como cierta la afirmación que la escuela reproduce en su seno las características del sistema social en el que se inscribe y al que sirve; estando las relaciones entre los hombres determinadas por el sistema de producción en el que actúan, puede inferirse que los modelos de relación propuestos por la escuela, han sido los de dependencia, verticalismo y autoritarismo, anulación de la creatividad, carencia del espíritu crítico. El exponente más claro de ello ha sido el tipo de relación docente-alumno que se ha verificado. La misma, apoyándose en una matriz relacional asentada en el seno de la familia³, ha proyectado en los alumnos una disponibilidad actitudinal que se concreta, particularmente, en el sistema productivo, al que una parte de los alumnos se incorpora al egreso del sistema educativo, en cualquiera de sus niveles: primario, secundario, terciario. La relación patrón obrero, empleado-empleador, no difiere, salvando las distancias, del modelo educando-educador ya caracterizado. Para aquel que paralelamente a la formación escolar ejecuta un trabajo en la estructura productiva, el ámbito escolar obra como un reforzador. De esta forma, la escuela ha colaborado en un proceso de alienación, que no ha sido consciente para los educadores-ejecutores, pero al que apunta a nivel de fines implícitos o encubiertos, todo el sistema.

El encubrimiento de fines no ha sido del todo cauteloso a ve-

2. Anibal PONCE, **Educación y lucha de clases**. Edic. El Viento en el Mundo, 1970. El autor traza un panorama de la educación desde sus comienzos, demostrado al servicio de quien actúa la misma. Desde una perspectiva distinta, pero subrayando el carácter de instrumento al servicio de la burguesía, y además desnudando los mecanismos verticalistas y autoritarios, A. ALBERTI; G. BINI, L. DEL CORNO; G. GIANNANTONI, **El autoritarismo en la Escuela**. Ed. Fontanella, Barcelona, 1970. También ver T. VASCONI. "Contra la escuela". **Rev. de Ciencias de la Educación**, nº 9, mayo 1973.
3. R.H. BOHOLAVSKY. "El vínculo psicopatológico en la relación docente-alumno". En **Revista de Ciencias de la Educación**, nº 6, 1971.

ces, y así el analizador más o menos avisado, puede caer en cuenta de lo siguiente: cuando se enuncia que la educación debe preparar al individuo para ser un ciudadano útil a la sociedad democrática a la que pertenece, la primera pregunta que surge es: con qué concepto de democracia se opera, si con uno formalista que alude al hecho de elegir los gobernantes por un sistema de elecciones determinado, si alude a una igualdad social (aunque en la práctica haya quienes tengan acceso a la educación, al cuidado de la salud, quienes sean dueños de los medios de producción y quienes carezcan de todo esto), si implica la distribución justa de los bienes materiales y culturales, dando a cada uno lo que le corresponde (aunque la realidad muestra que a unos pocos parece corresponderles todo y a la mayoría se los priva parcial o totalmente del goce de los mismos). Si el criterio no es formalista, no se está ante un estado democrático, y siendo así, ¿a los intereses de quién se sirve? Si se determina que a la clase que detenta el poder, cabe preguntarse ¿qué necesita ésta para perpetuarse en el mismo? Aquí la respuesta es: sumisión, acatamiento pasivo, convencimiento de que quien es poderoso lo es porque sabe y sabe hacer; convencimiento de que el orden de cosas ha sido, es así y lo será porque está inscripto en el orden natural; actitud dogmática frente a la definición y categorización de valores, etc. De acuerdo a lo precedente, el modelo de actitud docente-alumno es funcional al contenido implícito del fin.

No sólo las actitudes cumplen con lo expresado en los fines: el logro de los mismos se da a través de distintas instancias del proceso educativo, cuya instrumentación corre por cuenta de la didáctica. La relación de congruencia entre medios y fines, objetivos y tecnología propuesta, se verifica como una constante.

Pueden analizarse entonces, algunos de los procesos y sus res-

pectivas puestas en marcha, así como los materiales de que se valen.

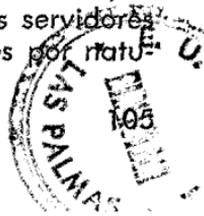
Los contenidos

Los contenidos educativos han sido en los últimos tiempos, criticados unánimemente, y la crítica ha sido encarada fundamentalmente, hacia el enciclopedismo indudable de los mismos. Sin embargo, existen otros aspectos que igualmente deben ser puestos de relieve. Uno de ellos puede ser la orientación y carga ideológica que entrañan, especialmente en el área de ciencias sociales. Presentados como verdad absoluta, admiten a veces la mostración de otras posiciones que, de las más diversas maneras, son desvalorizadas, distorsionadas. Las versiones idílicas de la historia, donde los héroes, con características de superhombres, se destacan en primer plano sobre el telón de la cronología de hechos que parecen suscitarse a partir de sus voluntades omnímodas, son manejadas a modo de recuento del pasado. Si a esto se le agrega que, dada la extensión de los programas rara vez se llega al presente, es de comprender el poco interés que suscita en los alumnos. Historia de figuras y de hechos recortados, no demanda del estudiante esfuerzo de comprensión e interpretación, sino de memorización. Caso parecido ocurre con literatura o filosofía, para no hablar del extremo de la aberración: educación democrática. Para todas las asignaturas de esta área rige un denominador común: el acriticismo y la ausencia de investigación; la "distancia" como criterio de objetividad. Frente a esto, la misión del alumno es aceptar y reproducir, no importa mucho si comprende o no lo que repite, lo que interesa es que "conozca" los hechos.

En las restantes disciplinas, la situación varía en algo. Cuando la escuela posee recursos (cosa que rara vez ocurre), el alumno realiza algunos experimentos, sobre un modelo dado. Supues-

tamente, aprende así a operar con el método científico. Claro que esos experimentos, ubicados en los compartimentos estancos del programa, quedan registrados como cosas curiosas, ya que su aplicación es dada al correr, como una mera referencia. La idea de la Ciencia (con mayúscula) que va adquiriendo el aprendiz, es la de algo que ocurre a nivel de gabinetes o laboratorios, por efectos de personas inteligentes que descubren curiosos comportamientos de substancias o materias. Preguntarse sobre el valor, uso y aplicación de sus resultados, legitimidad de ciertas investigaciones, es algo no considerado: la Ciencia es Pura y Objetiva. Obvio es decir que las ciencias exactas y naturales son presentadas como el paradigma de lo científico, aunque en el fondo, la actitud con que se maneje todo este campo, sea la del científicismo a ultranza.

Los contenidos, supuestamente, representan el conocimiento de la realidad que el alumno debe adquirir. Extraña manera de "conocer" algo de lo cual, la escuela, está prolijamente aislada tras sus muros. El proceso de aislamiento y distorsión comienza tempranamente. El niño de los primeros grados toma contacto con oficios y profesiones (categorizados en manuales e intelectuales) a través de láminas que, en el mejor de los casos, son a todo color, y que adornan paredes y pizarras. En algunas ocasiones, pocas por cierto, hace excursiones para contemplar el proceso de elaboración del pan u otro producto. El oficio se recorta y se aísla (sobre todo en las láminas y lecturas), se lo descarga aparentemente, de cualquier tipo de connotación, y se convierte, a través de la enumeración de herramientas, materiales y formas de procesamiento, en pseudo conocimiento. Pareciera que el carpintero, el plomero, el albañil, etc., no tuvieran problemas laborales, no corrieran riesgos en su trabajo, fueran retribuidos con justicia por su labor, estuvieran siempre alegres y felices. Por otro lado, el médico, el ingeniero, el abogado, siempre resultan abnegados servidores de los demás, sin afán alguno de lucro, inteligentes por natu-



raleza, dignos de admirar y no sólo admirar sino emular, ya que en "nuestro país cualquier individuo puede llegar a ser un profesional de renombre, porque la enseñanza es gratuita y basta con ser inteligente, tener voluntad y tesón para llegar a la meta". (Claro, los alumnos son chicos y no se les ocurre preguntar por las estadísticas de extracción socioeconómica de los graduados universitarios, y si alguien de aviesas intenciones se los sugiriera, siempre está a mano el caso —entre miles— del médico, hijo de lavandera viuda y sin recursos que, convenientemente dramatizado, aventa cualquier sombra de sospechas).

En la escuela secundaria ocurre algo similar. Por ejemplo, las leyes son presentadas como justas e incuestionables, como verdades compendiadas en pesados códigos, cuya dinámica de aplicación dada en abstracto, resulta incomprensible. Rara vez el alumno relaciona la protesta escuchada en su casa contra la arbitrariedad de tal o cual situación, con expresiones tales como "la majestad de la justicia". Difícilmente conecte las consecuencias físicas, económicas o psíquicas del trabajo de sus padres, con lemas tales como "la dignidad del trabajo", "el bien de los integrantes de una sociedad". Y a menos que ocurra un proceso de rara alquimia, no podrá hacerlo: los modelos y la realidad no se corresponden; las mistificaciones opacan lo cotidiano.

Las fragmentaciones de los contenidos, su falta de relación, parcelan hasta el infinito la realidad y junto con ella al hombre. Por eso es tal vez, que suene a vacío y a fórmula, aquello tan remanido de "formar la personalidad bien integrada".

¿Qué ocurriría, si en cambio, la escuela abandonara su acartonamiento (y por qué no, con una pizca de sarcasmo, su "acuartelamiento"), si rompiera su aislamiento y se integrara en el medio sociocultural de manera efectiva? ¿Se podría, acaso, presentar la maqueta sin fisuras de una mistificación de la

realidad? ¿O acaso comenzarán las contradicciones entre modelo-realidad y las que afectan a la estructura social? ¿Conviene esto a los fines del sistema?

La evaluación

Si bien es cierto que los tópicos anteriormente tratados son puntos importantes dentro del ámbito de la didáctica, queda por demostrar en el análisis, de las características de uno de sus andamiajes fundamentales: La evaluación. Dentro de los medios de los que ha dispuesto tradicionalmente el docente, es tal vez éste el que evidencia las actitudes de dominación que el ejercicio de su rol implica.

Para el alumno es el momento de mayor ansiedad, miedo a veces (sobre todo en el examen o lección oral). Lo visualiza como una trampa; un obstáculo salvable mediante la repetición y la picardía, un instrumento para saldar cuentas surgidas por problemas disciplinarios. Por su parte el docente suele manejar la evaluación como el momento en que se verifica cuánto ha aprendido el estudiante sobre determinados temas, traducido en una nota o calificación. A su vez ésta adquiere otras connotaciones fuera del ámbito escolar. Los padres premian o castigan a sus hijos por el quantum alcanzado. En algunas oportunidades, y si sus recursos económicos se lo permiten, "pagan" por las notas, ofreciendo cierta cantidad de pesos por cada diez, excelente o sobresaliente logrado. Luego, compiten con sus amistades alardeando por la cantidad de toques máximos alcanzados por los chicos. De esta forma, y por vía indirecta, los hacen entrar en el juego de la competencia del que, más que partícipes, son esclavos. Salvando las distancias, la carrera del valer por el auto que se posee, se inicia en el valer por las notas que se obtienen.

La escuela misma ha promovido durante mucho tiempo esta

actitud, a través de los cuadros de honor o el nombramiento de abanderados por promedio. Tampoco los reforzadores externos se hicieron esperar: los programas radiales o televisivos de competencia entre colegios, subrayaron el sentido apuntado. Yendo más allá aún, ¿cuáles son los medios, cuál el proceso de obtención de una nota y quiénes tienen oportunidad de llegar a las calificaciones más altas? La mayoría de las pruebas tradicionales comporta mera evocación por parte del alumno: cuanto más fiel es la memoria, más alto el puntaje. Si el instrumento se actualiza y se convierte en una prueba objetiva en lugar de un ensayo o cuestionario, se desdibuja la imagen catequística medieval que estos últimos evocan. Y valga la exageración, se da lugar a la figura de la moderna computadora que, en algunos casos, puede relacionar complejos circuitos de información, establecer analogías entre ellos, combinar mensajes entre sí, en medio de febril "actividad". Tantos ítems de respuesta correcta, tantos no contestados, tantos errores, igual a tantos puntos. El alumno sigue luego su propia computación: suma, divide, promedia; calcula cuántos puntos le faltan o sobran para alcanzar la nota deseada, y de acuerdo a ello, estudia o no la próxima lección.

El mecanismo se multiplica, refuerza y barroquiza en las múltiples circunstancias escolares. Si el docente interroga en clase, el estudiante verá la posibilidad de triunfar, en función de la derrota ajena: cuantas menos respuestas correctas den los compañeros, más oportunidades de ser bien conceptualizado tendrá él. El producto así obtenido, ya se ha dicho, podrá ser canjeado en el mercado cambiario familiar, por dinero, objetos, aprobaciones, prestigio y afecto.

¿Quiénes son los que pueden inscribirse con posibilidades de éxito en esta carrera desenfrenada? Aquellos cuyos padres tienen conocimientos y tiempo para supervisar sus estudios (cuando no, pagar maestros particulares); los que disponen de li-

bros, de todas sus horas para estudiar, de una alimentación adecuada que los mantenga en condiciones de realizar el esfuerzo que demanda el estudio; quienes disponen de lugar y silencio para concentrarse. Es a ellos a quienes parecen dirigirse los textos de higiene del estudio, que prescriben las condiciones de cómo estudiar para aprender con efectividad; a lo ya apuntado agregan que el ambiente debe ser cómodo, que la luz debe tener tal intensidad y provenir de un ángulo determinado, etc. Las condiciones socioeconómicas del estudiante estarán así, pesando sobre su rendimiento.

En la escuela, el docente, otorgará con criterio "justo y objetivo" a igual nota. Ya lo expresaron en su documento los chicos de la escuela de Barbiana: "no hay nada más injusto que hacer partes iguales entre desiguales" ⁴.

El climax del absurdo llegará con la ceremonia del examen final, tantas veces desnudado en la literatura pedagógica, y cotidianamente revestido de su cuota de sacralización.

También el docente se verá atrapado en esta red: su prestigio se verá incrementado o disminuido, según sea el porcentaje de aprobados-aplazados que ostente el curso. Esto incide en la conceptuación que merezca de dirección y así, sumo hacedor del aula, administrará justicia con los ojos vendados, a tal punto, que no podrá ver que los platillos han sido cargados, previamente, con el peso de situaciones que exceden el marco de la evaluación.

A veces, como salida al problema evaluativo, se ha acudido a la autoevaluación, y en no pocas circunstancias se ha reforzado de este modo, lo que se procuraba anular. Si el alumno deja de tener el juez a su frente, y en cambio internaliza la tabla de valores de éste, sus pautas de conducta, sus reglas

4. ALUMNOS DE BARBIANA. *Cartas a una Profesora*. Schapire, 1972.

del juego de la discriminación, la ganancia será obvia: no habrá que molestarse en formar tribunales externos. Y tratándose de una internalización superyoica de valores y actitudes, los mismos rebasarán el terreno de la apreciación del rendimiento escolar, trasladándose a otros planos de su accionar. Mientras tanto, quedarán fuera de juicio una serie de factores que el alumno habrá aprendido a no cuestionar, ya que son los instrumentos de quienes saben y pueden: los docentes, los adultos, los que mandan. También aquí el contexto actuará como reforzador: las autoridades adultas, sus leyes, su justicia, el supuesto de que "saben hacer" no se cuestiona.

Frente a lo planteado, puede aducirse que el alumno no "sabe" y que es por eso que va a la escuela a aprender. Por lo tanto, mal puede el que no conoce algo, juzgarlo. ¿Es que acaso sabemos tanto los adultos acerca de cómo aprende un niño o un adolescente? La teoría del conocimiento y la del aprendizaje, la psicología ¿han dicho su última palabra al respecto? ¿Quién mejor que el propio interesado para informar de los efectos que causan en él los procedimientos que se utilizan para, en el mejor de los casos, orientar su aprendizaje? ¿Es que se teme tal vez, tener que enfrentar los errores cometidos y de esta manera, negar la omnipotencia que rodea al rol docente? El monopolizador de los errores que se advierten en el proceso del aprendizaje es el alumno y en su defecto, los métodos, nunca el docente. Sin embargo, éste reconoce muchas veces la banalidad, la disfuncionalidad, la falta de vigencia o carencia de interés de aquello que enseña y cómo lo enseña: pese a todo, encerrado en la rutina acrítica, entra en el juego del absurdo.

Si tanto se habla de enseñar por la experiencia ¿por qué negar su carácter de tal a la totalidad del proceso de aprendizaje, con todos sus componentes; contenidos, clima en que se desarrolla, personas intervinientes, métodos para orientarlo,

planearlo y evaluarlo, instrumentos con que se ejecuta? ¿Por qué no aprender de las maneras de aprender y reconocer que los roles de enseñante-aprendiz, sufren alternancias en la interrelación que se establece en el seno del proceso del que participan en comunidad alumnos y docentes? De esta manera no sólo se ganará en eficiencia; los procesos democráticos no serán letra muerta en las páginas de un libro, sino vivencia cotidiana perfeccionada, realimentada en la propia práctica. Y que no se busque el engaño de la argucia: "hay edades en que no se está maduro para participar íntegramente en el proceso". Aceptarlo equivaldría a admitir que el aprendizaje del autoritarismo y el verticalismo están al margen de la edad del aprendiz, en tanto que la participación integral tiene topes mínimos, que se inscriben a las puertas de salida de la escolaridad secundaria; de donde aquel que no logre llegar a ellas, quedará privado de aprender las modalidades de una participación activa y total, y sólo se lo habrá preparado para ser un receptor pasivo, acrítico, sumiso y por tanto, fácilmente manejable. Considerando que la mayoría de las deserciones tienen como causa principal los problemas económicos, y que quien abandona o es eliminado, rápidamente se inserta en la estructura productiva (si halla lugar, de lo contrario engrosará la lista de desocupados), puede advertirse cómo la actitud desarrollada en el ámbito escolar lo habrá preparado para no sufrir desfasajes actitudinales: pasará de acatar la autoridad docente a admitir la del patrón, y sumisamente asumirá su papel de explotado.

Didáctica y dependencia

La mayoría de los textos de didáctica de uso corriente entre expertos en educación o alumnos de nivel terciario, son de autores extranjeros: europeos algunos, norteamericanos otros, y

unos pocos latinoamericanos. Dentro de estos últimos, los autores nacionales no se han ocupado en los últimos años (salvo raras excepciones) de la problemática de esta disciplina. Cabe preguntarse si ello ocurre porque no existe interés en la misma, o no se advierte caducidad de enfoques, o nuevas cuestiones a resolver; o si tal vez en los textos extranjeros ya citados, se encuentra la respuesta adecuada a todas las dudas. En este caso el estudioso de la didáctica puede haber considerado innecesario reescribirlos, ya que autores de prestigio internacional lo han hecho ya.

Varias son las ópticas que se pueden tomar para responder a estas cuestiones. Aquí se intentará brevemente, encuadrarla en la consideración que los referidos textos nos remiten a un problema que va más allá del interés o desinterés que entraña la temática de la didáctica; y está constituido por el estado de la ciencia o disciplinas científicas en los países dependientes del imperialismo extranjero. En las sociedades signadas por el modo de producción capitalista, los frutos del trabajo del hombre se denominan "mercancía": siendo el trabajo intelectual una forma más del trabajo, sus productos son también mercancías, y como tal son manejados en este contexto sociocultural.

Si para ubicar nuestra situación se agrega que Argentina es un país capitalista dependiente, se comprenderá mejor la relación que guarda este tipo de mercancía con las metrópolis culturales en las cuales se produce. En este artículo no se tocará el problema del valor de uso y valor de cambio que afecta a los productos del trabajo intelectual (para ello ver Margulis)⁵, sino que se tratará la dependencia cultural en la cual se

5. Mario MARGULIS. "Condiciones de producción e ideologización de la Ciencia Social en los países dependientes". En *Revista Argentina de Psicología*. Año 11, nº 8.

encuadran los contenidos de la didáctica que se ofrecen en los textos en venta.

Se sienta así la premisa que el material que se adquiere no responde a las necesidades reales de nuestra situación educativa, sino que, al no poder romper el marco del sistema productivo en vigencia, y que es el que califica los productos, obedece a modelos y necesidades de los países imperialistas centrales. Los mismos crean, a través de mecanismos tales como la penetración ideológica y la propaganda, pseudonecesidades en este plano, para poder ubicar los productos que consideran necesarios para ser consumidos por los países colonizados, tanto económica como culturalmente; ya que la dependencia cultural deriva (no mecánica pero sí directamente), de una dependencia económica, a la que tienden a apuntalar con las ideas que imponen en el plano cultural. Que no se entienda con esto que se instituye un desprecio total de la producción cultural de otros países, ni mucho menos. Sólo se intenta señalar cómo en muchos casos, se nos impone lo que se desea imponer, y no lo que satisface las necesidades del sistema educativo argentino, logrando así un opacamiento de la percepción de la realidad, un ocultamiento de la misma.

La propaganda en el terreno cultural, y a través de ella la penetración ideológica, tiene sutiles mecanismos: por lo tanto, es más difícil desenmascararlos o no someterse a ellos. ¿Cómo se propagandiza un texto de didáctica en el medio? No por jingles, obvio es decirlo. Se lo hace a través de personas o entes educacionales que gozan de "prestigio", que son quienes lo recomiendan o los que se encargan de promocionar su lectura a través de la implementación de determinadas técnicas, métodos o ideas, en el sistema educativo. ¿Cómo adquieren personas y organismos, prestigio en nuestro medio? He aquí algunas de las formas (no todas, ni las más auténticas). Muchos profesionales de la educación realizan su perfeccionamiento

en el extranjero, otros en fundaciones u organismos que residiendo en el país, se apoyan en fondos e ideas provenientes de las metrópolis culturales. El certificado así obtenido, convalida su autoridad en la especialidad y merced a ello puede recomendar, con posibilidades de ser escuchado, los textos aludidos más arriba.

En la práctica y de hecho, ese prestigio se establece con toda una escala de gradaciones: el tope del ranking lo ocupa el doctorado obtenido en universidades europeas o norteamericanas; le acompaña, casi en paridad de condiciones, el publicar en otros países (preferentemente en lengua extranjera); le sigue el haber sido becario en instituciones foráneas. En categorías menores, pero también otorgadoras de lustre, las becas en el país en determinadas instituciones; el estar adscrito a ciertos organismos internacionales; el colmar sus escritos con abundantes citas (de ser posible en sus variadas lenguas de origen) o el ser prolongado por algún tope reconocido. Se pueden seguir enumerando una serie de peldaños más, que tienen como común denominador el valer por el aval y no por sí, por la calidad del trabajo, por la medida en que el mismo responde a una necesidad de la situación educativa local. Aún corriendo el riesgo de pecar por burdo, se puede proponer el siguiente ejemplo: es como el comprador que antes de analizar un artículo que se oferta, mira que el mismo tenga la etiqueta "made in", o en su defecto, y si el dinero no le alcanza, "fabricado con materia prima importada de".

A propósito de materia prima, en el área de los textos didácticos, ésta viene a estar representada por la metodología que se propone, las ideas de base que se sustentan, los autores que se citan, los criterios de distinta índole que se manejan. En los últimos años se han visto desfilar así, una serie de modas que a veces se han convertido en tics o manías: la cuantificación matemática como único criterio de rigor científico; las pruebas

objetivas; las técnicas de trabajo en grupos; las taxonomías; los métodos más diversos de lectura o de aprendizaje de las matemáticas; las metodologías de lectura veloz; la instrucción programada, etc. Cualquiera de los ejemplos citados, no entraña menosprecio por los métodos o técnicas que proponen, que bajo ciertas condiciones y para determinados fines pueden resultar adecuados. Pero, dada su difusión bibliográfica; el tiempo y empeño que demandó de profesionales argentinos su aprendizaje; el número de cursos que al respecto se realizaron, es dable preguntarse si estaban en consonancia con las necesidades y factibilidades de nuestro orden educativo. Valga el siguiente ejemplo: hace dos años, un conferenciante extranjero que recorría el país en su carácter de experto educativo trazó, en un congreso al que asistía una nutrida concurrencia de docentes y técnicos en educación, un cuadro de las máquinas de enseñar, de su valor educativo y su costo en marcos alemanes. Comenzó por aquellas más simples y baratas, a las cuales no priorizó, puntualizando que su utilidad mayor era la de reemplazar con éxito —ya que no se deterioraban tanto— los textos individuales que el alumno consulta en biblioteca (acotación al margen: ¿cuántos son los alumnos que pueden concurrir a bibliotecas, cuál es su número en el país, cuántas disponen de un libro por lector que consulta un tema?). Terminó la escala elogiando calurosamente una compleja máquina cuyo costo en pesos el traductor no efectuó por considerarlo una suma sideral. Dicha máquina, trabajando a pleno, podía ser empleada por diez establecimientos educacionales. Como dato resultó interesante, pero es lícito preguntarse qué relación existe entre esa utopía y la realidad de nuestro sistema escolar, cómo conciliar su posible adquisición con el meneguado presupuesto educativo vigente, origen del estado de nuestros edificios escolares, de sus muebles y útiles.

En otro terreno pueden formularse otras objeciones: hasta dónde tiene sentido que algunos docentes discutan exhaustivamen-

te acerca de las diferencias infinitesimales entre algunas técnicas de trabajo en grupo, que aplica un reducido número de ellos (y no siempre con una idónea preparación), cuando subsiste el problema de una elevada tasa de analfabetismo y deserción a nivel nacional. Desde 1960 (o antes) a la fecha, las pruebas objetivas han hecho correr ríos de tinta sobre el papel: ¿cuántos son los docentes que las aplican adecuadamente? ¿Cuántos son los maestros que disponen de tiempo, recursos, capacitación y medios técnicos para elaborarlas, imprimirlas y analizar estadísticamente sus resultados, sin lo cual no tiene real valor su aplicación? El maestro de escuela rural unitaria, que maneja sólo su escuela, que cosecha verduras en el huerto escolar; que atiende un gallinero o conejera con sus alumnos; que despioja a los mismos y organiza su higiene dental y personal diariamente; que recorre leguas para allegar recursos con que procurar a los chicos un vaso de leche porque la escuela no tiene comedor y ni siquiera les brinda un desayuno mediocre ¿puede aplicar estas pruebas? ¿Y el docente de escuela nocturna, al cual los alumnos se le duermen por el cansancio acumulado en una jornada de trabajo, soluciona este problema con un texto programado lineal o un libro revuelto? Todos estos ejemplos no tienden a menoscabar las técnicas citadas, creadas para otros fines y otras circunstancias, no existe tampoco la pretensión de nivelar por lo más bajo la práctica educativa. Sí en cambio ver hasta dónde, con su difusión, se puede contribuir a distorsionar la realidad, a no ver las reales necesidades del conjunto del sistema educativo, atendiendo solamente a la situación de unas pocas escuelas privilegiadas de la Capital Federal o de las capitales de provincias, que sirven a los menos y a sus intereses de clase.

La penetración ideológica también se realiza por la vía de lo aparentemente "técnico, aséptico" de la didáctica. Para no abundar en ejemplos, se tomarán algunos aspectos de la tan mentada **Taxonomía de los objetivos de la Educación**, de B. S.

Bloom⁶. Se hará, solamente, mención a las implicancias ideológicas del dominio afectivo de dicha taxonomía. El mismo comprende, como es sabido, una categorización por niveles, a través de los cuales se indaga el grado de internalización de valores y pautas de conducta, e incluye una categoría denominada 2.0 responder, dividida en, 2.1 consentimiento en responder, 2.2 disposición a responder, 2.3 satisfacción al responder⁷. En última instancia, todo el apartado tiende a verificar el grado de domesticación adquirido por el alumno para dar respuestas... esperadas; para determinar hasta qué grado el alumno ha internalizado los objetivos explícitos e implícitos en el sistema escolar. Si el sistema escolar es como se señala en otra parte de este artículo, un reproductor en escala de la característica y relaciones imperantes en el sistema social a cuyo servicio se halla, este ítem de la taxonomía se convierte en un eficaz instrumento de determinación del grado de obediencia desarrollado (aunque por momentos se lo disfrace de obediencia a sí mismo, como si la misma no se diera sobre los cánones de la obediencia a los demás). Así el autor expresa⁸:

“En este nivel nos interesa aquello que podría concebirse como un primer nivel de respuesta activa, después de que el alumno ha aportado su atención. Al describir esta conducta podríamos usar las palabras “obediencia” o “consentimiento”. Como lo indican ambos términos, hay una cierta pasividad en lo que concierne a la iniciación de la actividad. El estímulo que requiere este tipo de comportamiento no es nada sutil. “Consentimiento” es probablemente un término mucho más apropiado que “obediencia”, ya que connota más el elemento de

6. B. BLOOM, *Taxonomía de los objetos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Atereo, 1971.

7. Op. cit. Manual II, Dominio afectivo.

8. Ib. ídem, pág. 288-289.

reacción frente a una sugerencia y menos el de resistencia o aceptación pese a sí mismo.

En 2.1 Consentimiento en responder. El estudiante da la respuesta, pero no ha llegado a aceptar totalmente su necesidad. Se supone que dadas ciertas condiciones, de tal modo que otras posibilidades de respuesta estuvieran abiertas, y si no se ejerciera presión alguna para aceptar las pautas recomendadas por el maestro o las normas sociales, el estudiante muy posiblemente elegiría otra respuesta.

No encontraremos muchos objetivos que especifiquen este nivel de comportamiento. Aun cuando, muy a menudo, resulte que las escuelas obtienen un comportamiento de obediencia o consentimiento, muy pocas veces tal indicación aparecerá entre los objetivos explícitos. Estos formulan las metas ideales del aprendizaje y la obediencia o el consentimiento difícilmente pueden ser considerados como metas ideales. De hecho, a diferencia de los otros niveles de comportamiento, que podrían concebirse como pasos hacia una conducta autodirigida, el tipo de actitud inspirado en este nivel puede ser que nunca llegue a un mayor grado de internalización o a ser autodirigido".

En otros ejemplos que el autor brinda y, aunque haya puesto buen cuidado en seleccionar los inocuos, es fácil advertir, a primera vista, la carga ideológica.

Página 242, punto 6 "Descubre y cristaliza en una formulación propia los supuestos básicos que respaldan los códigos de ética y son el fundamento de la fe".

O Página 270 "Desarrollar una **cierta medida** de sensibilidad ante las situaciones sociales **más** críticas (el subrayado es mío). La Taxonomía de Bloom se presenta como un instrumento operativo para mejorar la evaluación que el docente hace de los progresos del escolar. Se parte de una concepción de la eva-

luación ya criticada en este artículo, afinando los medios de control de todo tipo de conducta del alumno; se vuelve más requisitoria y policíaca la tarea docente, reforzándola y refinándola mediante la eficacia técnica del instrumento a emplear. Quien ingenuamente adopta la toxonomía puede pensar que se "perfecciona", sin ver con claridad para qué lo hace, qué rol desempeña él en la situación y cómo contribuye a la sumisión y pasividad del alumno. Ahora bien, para el país colonizador, en el caso de Bloom, Estados Unidos, es muy conveniente que aquí se emplee este instrumento: de los resultados que el mismo recoge podrá extraer conclusiones acerca del grado de aquiescencia a los postulados del sistema, que debe ser aceptado y no cuestionado a fin de que pueda seguir ejerciendo su dominación imperialista.

Algunos textos como el de Nérci⁹, ni siquiera manejan con sutileza la "neutralidad y la asepsia", y el manual es en su desnudez, un manual de la concepción más claramente adaptativa —en el sentido pasivo del término— más claramente mitificadora y sacralizadora del rol docente, y más disfrazada de democratismo. No es casual que su autor pertenezca a uno de los países de Latinoamérica donde la penetración imperialista se materializa desembozadamente: Brasil.

Sería interesante realizar una investigación sobre la composición de los directorios y paquetes accionarios de las más importantes editoriales del país que editan textos sobre educación. La misma podría esclarecer los mecanismos de selección de textos para su publicación. Esto para no hablar de las editoriales que, como Trillas de México publican por convenios con A. I. D. (Agencia para el Desarrollo Internacional) dependiente del Departamento de Estado del Gobierno de EE.UU. El Centro Regional de Ayuda Técnica, a través del cual se ma-

9. I. NERICI, Op. cit.

terializa el convenio, se encarga de divulgar el material de los programas de cooperación técnica de la Alianza para el Progreso ¹⁰.

Cerrando este punto, puede concluirse advirtiendo sobre las características de dependencia que se manifiestan en todos los planos del quehacer educativo, como así también, sobre la cosificación, sobre la reificación de los medios y procederes educativos. Estos factores no hacen sino ayudar a la producción de un hombre alienado, único producto posible de una sociedad capitalista. ¿Por qué de la insistencia en denunciar, señalar estas falencias del sistema educativo, particularizándolo en el ángulo de la didáctica? Porque sólo despojado de las actitudes de consumidor de lo impuesto por la penetración ideológica, el docente podrá percibir cuáles son las reales demandas y necesidades del sistema educativo para, en consecuencia de ello, transformarlo.

El carácter de la nueva propuesta didáctica

Hasta aquí la denuncia, el análisis crítico, que adquieren sentido si van seguidos de una propuesta. Podría asentarse, tal vez, la premisa: es necesario hacer una revolución en la didáctica para no seguir perpetuando una situación como la descrita, a todas luces oprobiosa. En este caso, se partiría de una base falsa, considerando algunas afirmaciones que se efectúan al comienzo del artículo: la didáctica no es una tecnología que pueda modificarse sin riesgo para los fines y estructura del sistema escolar imperante, y dependiendo éste del sistema so-

10. Extraído de los datos que acompañan a la publicación del libro de BIGGE Y HUNT, **Bases Psicológicas de la educación**, Trillas, México, 1970.

cioeconómico de un país dado, de no darse la revolución en el sistema total en su estructura, la revolución pedagógica y didáctica pasa a ser una frase hueca. Y las revoluciones no las hacen los pedagogos, o la hace el pueblo con la clase obrera al frente, o no la concreta nadie. Esta afirmación, huelga decirlo, es válida si se piensa en un proyecto de sociedad socialista. Pero en tanto la misma no se concrete, la situación no exime de responsabilidades a quien aspire a ello, llevándolo a un quietismo cómplice en el plano didáctico. Mientras estas aspiraciones se plasmen por los esfuerzos mancomunados de todos, realizado desde todos los ámbitos de acción en que se encuentran quienes lo acepten como necesario, se puede, a nivel de aula, coadyuvar a su logro. ¿Cómo? Poniendo en práctica una didáctica contestataria, concientizadora, estimuladora del espíritu crítico y creador, una antipedagógica respecto de la anterior. En este sentido puede aceptarse la propuesta de la investigación como antipedagógica¹¹, fundamentalmente por todo lo que de cambio de actitudes implica. Recién cuando el nuevo orden socioeconómico se concrete, podrá hablarse de una didáctica **auténticamente** nueva, cuyas modalidades y características no es posible dar hoy, salvo en rasgos generales que hacen más a los fines de la educación en una sociedad socialista que apuntan a la concepción de un hombre nuevo. La práctica educativa misma, la investigación sobre ella, irán delineando el modo de operar de la didáctica, que lo hará o no en un ámbito escolar (de estar con los que afirman que la escuela ha muerto). Mientras ello advenga, y como dice una canción popular, la consigna puede ser: a desalambrar, a desalambrar... las mentes.

Como objetivo inmediato puede plantearse la iniciación de la larga y difícil tarea de cambiar actitudes frente a diversas cir-

11. F. BARTOLOMEIS, *La ricerca come antipedagogia*. Feltrinelli, 1972.



cunstancias, por parte de los docentes tanto como de los alumnos. Antes de analizar cuáles y cómo, es necesario aludir, brevemente a ciertas características de las actitudes en general, para comprender mejor en qué radican las dificultades de su modificación.

Actitudes, percepciones, motivaciones, son variables intervinientes que actúan en el aprendizaje, conformando un complejo conductal difícilmente separable, aun por razones de análisis. Las actitudes constituyen una orientación de la actividad perceptiva, producidas en la secuencia misma de las estimulaciones, nacidas de las necesidades de un individuo en un momento dado e influenciadas, cuando no determinadas, por las presiones del medio social¹². De donde es fácil advertir su íntima relación con la motivación. Todo individuo obra en razón de lo que percibe, pero nada hay que garantice la exactitud de la percepción, si se toma en cuenta que las actitudes y motivaciones del sujeto pueden producir distorsiones perceptuales. En términos de la experiencia áulica, los docentes saben bien que si un alumno tiene una actitud desfavorable hacia Rosas, por ejemplo, su percepción y, por lo tanto su valoración de lo acontecido durante su gobierno, será totalmente negativa. Por su parte, otro alumno predispuesto favorablemente, en disposición de igual material y datos, formulará un juicio totalmente opuesto. Ahora bien, esas actitudes previas ¿cómo han surgido y cómo condicionan los esquemas perceptuales movilizados en oportunidad de cada percepción? Surgieron en la experiencia previa del sujeto, en las conversaciones escuchadas en su hogar, en las informaciones de distintas tendencias que ha recogido en el ámbito en que se mueve, en las valoraciones efectuadas por docentes a cuyo cargo ha estado. La tarea del docente será entonces, procurar que el alumno se desembarace

12. P. FRAISSE, *Las actitudes en la percepción*. En FRAISSE Y MEILLI, *Psicología de las actitudes*, Proteo, 1967.

de los prejuicios tanto como de los prejuicios con que inicia la tarea de evaluar una época y sus actores. La forma más apropiada será la investigación de distintas fuentes de datos, el análisis de la posición desde la cual un historiador, en este caso, interpreta la historia. Es sabido que la objetividad total no existe en el plano de las ciencias sociales, pero lo importante será que el estudiante sepa encuadrar adecuadamente su juicio, señalar las premisas y concepciones en función de los cuales lo emite. No importa tanto si el resultado de su investigación modifica o no su opinión. Lo que interesa es la manera en que enfoca los hechos, los fundamentos que da a sus apreciaciones, la actitud que asume frente a la confrontación de opiniones.

Saliendo de la perspectiva del enfoque de los contenidos, el panorama puede complejizarse considerablemente, cuando el cambio de actitud que se promueva implique por igual a docentes y alumnos, y tropiece con la resistencia que le opone el medio. Así por ejemplo, ocurre en la tan necesaria modificación del rol docente alumno, punto clave de la reformulación didáctica postulada. En primer lugar el docente deberá dejar de verse o creerse el dueño del saber y del saber hacer, para disponerse a trabajar conjuntamente con el alumno, analizando con él todo el proceso de aprendizaje que **ambos** ejecuten: el estudiante aprovechando la experiencia y conocimientos del docente, sus recursos metodológicos para orientarlo en su investigación, en la resolución de problemas que se le presenten. Pero pudiendo cuestionar, analizar críticamente, todos estos elementos. El docente aprendiendo de cómo aprende el alumno, evaluando los recursos que emplea, revisando y ajustando de continuo los esquemas en que se apoya.

Para que esta situación pueda efectivizarse, el alumno deberá participar en la elaboración de objetivos para sus tareas, asumir un rol activo en la evaluación no sólo de los productos de

su aprendizaje, sino del proceso por el cual arribó a los mismos, evaluará en la medida de sus posibilidades, los contenidos en relación a su adecuación y aplicación en la realidad, su conducta respecto de sus compañeros, dará su opinión acerca de los medios empleados por el docente y evaluará al mismo. Todo esto así enunciado, puede en primera instancia entusiasmar al estudiante. Sin embargo, cumplir con todo ello responsablemente, le demandará esfuerzos. Está demostrado que muchas veces el alumno, ante la concreción de lo expuesto, se echa atrás y procura dejar en el docente parte de sus tareas. Por su lado el docente deberá, a su vez, mostrarse responsable en la ejecución de la parte de la tarea que debe cumplir, deberá ayudar al estudiante a que asuma su nuevo rol, efectuándole los señalamientos necesarios y, recíprocamente, solicitando y admitiendo los que se le hagan. Sus recursos técnicos dejarán de ser "sus armas" para convertirse en el instrumental de todos. Deberá explicar, en términos adecuados a la edad de los alumnos, en qué consisten los métodos, recursos y procedimientos que emplea, admitiendo opiniones y evaluaciones acerca de ellos, por precarias que éstas sean. En síntesis, y de acuerdo a la expresión recogida por Bleger, en la clase ocurrirá el "enseñaje".

Ahora bien, ya se apuntó que se puede, y de hecho se dará, tropezar con inconvenientes y resistencias de toda índole, dentro y fuera de la escuela. Tal vez la resistencia mayor se suscite en relación al cuestionamiento de los principios de autoridad y verticalidad que implica lo planteado. No se trata de que la autoridad desaparezca: sí el autoritarismo y sus sustentadores. A nivel institucional se crearán problemas. Pero ya se ha dicho: la acción individual carece de este sentido de validez. A través de sus sindicatos y gremios el docente podrá presionar en este sentido, ya que estas organizaciones no tienen como única función la de defender las reivindicaciones económicas de sus integrantes, sino cualquier tipo de reivindicación

que éstos levanten en relación al ejercicio de su tarea, y deberán promover y participar en la redefinición del rol docente. Otra resistencia se levantará en la familia. Ya se ha dicho, las actitudes no se cambian en relación a una faceta de la personalidad del individuo o afectan a un solo ámbito de su accionar. Comprenden a la totalidad de la personalidad y a sus expresiones en todos los campos del accionar del sujeto. Por lo tanto, la familia también sufrirá las consecuencias de las nuevas actitudes suscitadas y se resistirá a ellas.

La principal resistencia se levantará, en todos los implicados en el cambio de actitudes, por obra de los condicionamientos previos, reforzados a lo largo de sus experiencias, como así también por su consonancia con los valores sociales vigentes. La tarea es larga y difícil, no existen recetas precisas para su puesta en marcha. Pero teniendo en claro los objetivos finales, los medios para alcanzarlos se delinearán en sus formas generales. De la práctica misma surgirán maneras de llevarla adelante y el docente no será un receptor pasivo de prescripciones metodológicas, sino que con sus alumnos se constituirán en los creadores y experimentadores de distintas propuestas, que una vez concretadas, analizadas y evaluadas, darán lugar a formas superadoras de las anteriores.

Este libro se terminó de imprimir
el día 19 de agosto de 1975
en la Escuela de Artes Gráficas del Colegio Salesiano
San José - Pte. Roca 150 - Rosario
(Rep. Argentina)



obras de educacion

Las discusiones acerca de la pedagogía como "ciencia" nos han llevado siempre muy lejos. Contribuye a ello la pluralidad de objetivos, de fines y fundamentalmente, la falta de claridad en lo que al método para abordar el objeto de estudio, se refiere.

Inserta en esta problemática la Didáctica, como disciplina auxiliar, no escapa a la crisis.

Este Aporte 4, reproduce algunos artículos de la Revista de Ciencias de la Educación, que apuntan al esclarecimiento de ciertos aspectos esenciales, e intentan abrir una polémica más general en cuanto a algunos enfoques globales que conciernen a la Didáctica y en cierto modo la determinan.

editorial **oxis**

revista de ciencias de la educacion