



APUNTES
SOBRE

TEORÍA Y PRAXIS CURRICULAR

Oscar Picardo Joao, PhD

UFG Editores
www.ufg.edu.sv

Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación



APUNTES
SOBRE

TEORÍA Y PRAXIS
CURRICULAR

Oscar Picardo Joao, PhD

Misión

La formación de profesionales competentes, innovadores, emprendedores y éticos, mediante la aplicación de un proceso académico de calidad que les permita desarrollarse en un mundo globalizado.

Visión

Ser la mejor universidad salvadoreña, con proyección global, que se caracteriza por la calidad de sus graduados, de su investigación, de su responsabilidad social y de su tecnología.

Consejo Directivo

Presidenta:	MEd. Rosario Melgar de Varela
Vicepresidenta:	Dra. Leticia Andino de Rivera
Secretaria General:	MEd. Teresa de Jesús González de Mendoza
Primer Vocal:	Dr. e Ing. Mario Antonio Ruiz Ramírez
Segundo Vocal:	Dr. Juan Portillo Hidalgo

Rector

Dr. e Ing. Mario Antonio Ruiz Ramírez

Vicerrectora

Dra. Leticia Andino de Rivera

Secretaria General

MEd. Teresa de Jesús González de Mendoza

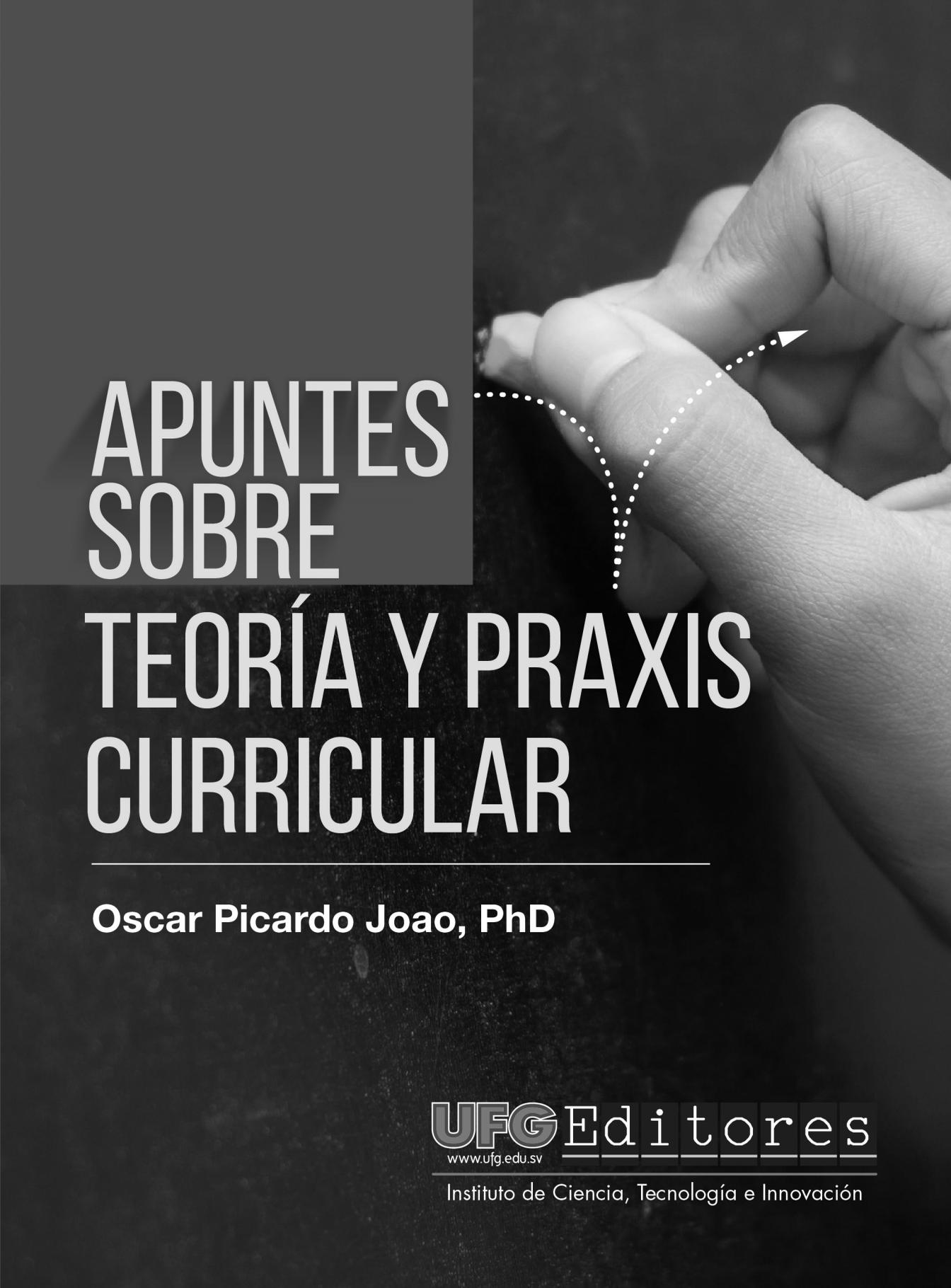
Fiscal

Dr. Juan Portillo Hidalgo

Dirección y contacto

Universidad Francisco Gavidia: Calle El Progreso No. 2748, Edificio de Rectoría,
San Salvador, El Salvador. Tel. (503) 2249-2700

www.ufg.edu.sv



APUNTES
SOBRE

TEORÍA Y PRAXIS
CURRICULAR

Oscar Picardo Joao, PhD

UFG Editores
www.ufg.edu.sv

Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación



Misión

Diseñar, promover y acompañar iniciativas, políticas, programas y proyectos académicos empresariales para el desarrollo de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación que impacten en la productividad y competitividad de El Salvador.

Visión

Ser el instituto científico líder en El Salvador en el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación.

Director

Oscar Picardo Joao, PhD.

UFG EDITORES

Coordinación

Lcda. Jenny Lozano

Corrector de estilo

Lcda. Jenny Lozano

Diseñador

Tec. Gustavo A. Menjívar

DIRECCIÓN Y CONTACTO

Universidad Francisco Gavidia: Calle El Progreso No. 2748, Edificio de Rectoría, San Salvador, El Salvador.
Tel.: (503) 2249-2700 y (503) 2249-2716
Correo electrónico: editores@ufg.edu.sv
www.ufg.edu.sv

DE LA EDICIÓN

Título: Apuntes sobre Teoría y Praxis Curricular

Autor: Oscar Picardo Joao, PhD.

Colección: Ciencias sociales

Ficha catalográfica

375.001
Pa Picardo Joao, Oscar, 1962-
Apuntes sobre teoría y praxis curricular / Oscar Picardo Joao. --
sv 1ª ed. -- San Salvador, El Salv. : UFG Editores, 2016
178 p. : 22 cm.
ISBN 978-99923-47-56-0
1. Educación-El Salvador. 2. Diseño Curricular. 3. Aprendizaje. 4. Reforma educativa-El Salvador. I. Título

Primera edición

©Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación (ICTI), 2016

ISBN 978-99923-47-560

El contenido y opiniones vertidas en la publicación son responsabilidad exclusiva del autor. Se prohíbe la reproducción total o parcial de este documento, sin previa autorización de los editores.

Hecho el depósito que dicta la ley.

Edición de 300 jemplares.

Impreso en Talleres Gráficos UCA.
Agosto de 2016, San Salvador, República de El Salvador, América Central.

Índice de contenidos

Capítulo 1. Teoría curricular y teoría de la Evaluación en la Sociedad del Conocimiento.....	7
Capítulo 2. El Currículum Constructivista del MINED (1995).....	42
Capítulo 3. Currículum, ¿Qué es y qué no es?.....	51
Capítulo 4. Alcance y comprensión del Currículum.....	63
Capítulo 5. Modelo Analítico Curricular para Escuelas y Colegios.....	69
Capítulo 6. El contexto de los paradigmas educativos.....	74
Capítulo 7. Psicopedagogía y Currículum.....	77
Capítulo 8. Educar a jóvenes y adultos.....	104
Capítulo 9. Artículos.....	112

Nota Introductoria

Existe abundante teoría y documentación sobre “diseño curricular”; en este contexto de grandes volúmenes de enfoques y opiniones lo que está ausente es la especificidad local; es decir, un planteamiento real de cómo diseñar, aplicar y evaluar un proyecto curricular en una institución educativa concreta de una determinada comunidad.

El presente documento -desde la academia y desde el trabajo de campo investigativo y educativo- presenta un abordaje para discutir e implementar teorías curriculares, sobre la realidad salvadoreña; considerando la dimensión global y el pensamiento universal, pero también la problemática cultural que asedia a las instituciones educativas.

El lector encontrará: la teoría contrastada con la realidad; lo que se ha pensado y lo que se ha hecho; una ruta crítica de cómo avanzar en el diseño curricular; modelos analíticos para comprender los procesos complejos; paradigmas; una inducción a la psicopedagogía constructivista y lecturas que ayudan a comprender y aplicar los modelos. Todo apuntando y apostando a una educación más significativa, pertinente y centrada en ese niño o niña que pretendemos formar para transformarlos en ciudadanos de bien y con capacidades transformativas.

CAPÍTULO 1

**Teoría curricular y teoría de la Evaluación en la
Sociedad del Conocimiento**

A modo de introducción

El presente documento contiene tres discursos educativos: el primero sobre teoría curricular; el segundo sobre teoría de la Evaluación; y el tercero sobre Sociedad del Conocimiento, como contexto actual en donde se desarrollan los procesos educativos para diseñar y evaluar ofertas educativas.

Diseñar ofertas de estudio a nivel formal o informal supone conocer los supuestos teóricos macro, meso y micro curriculares; evaluar logros, aprendizajes y competencias, también supone el conocimiento de los significados subyacentes entre la realidad del aprendizaje y el ideal como baremo de comparación para intervenir. Finalmente, esta oferta educativa y estos procesos de evaluación se desarrollan en una nueva dinámica socioeconómica llamada Sociedad del Conocimiento, en donde la tecnología y la información están modificando la cultura, las pautas laborales y empresariales.

Sobre Currículum

Cuando hablamos de currículum, tradicionalmente y ya desde el siglo XVII, nos referimos al conjunto de disciplinas de estudio, y a los factores intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivos, contenidos, métodos, recursos y evaluación.

Los progresos de la psicopedagogía, de la teoría de la información y de la comunicación le aportaron últimamente al currículum un talante de “intencionalidad”; no obstante, las tensiones políticas y económicas, el desarrollo del progreso, y la evolución científica ha cuestionado seriamente a los sistemas educativos con la gran pregunta: ¿qué puede hacer la educación por el país?

A nivel endógeno los propios sistemas se preguntan: ¿qué se debe enseñar?, ¿a quién se debe enseñar?, ¿para qué se debe enseñar?, ¿cuándo y cómo se debe enseñar?, preguntas, obviamente que trastocan las aristas del currículum.

Pero ante todo ¿qué es el currículum?, veamos algunas definiciones:¹

Currículum es la suma total de todas las experiencias planeadas del aprendizaje, del impacto de todos los recursos de la comunidad, ya sean naturales o hechos por el hombre, en ese aprendizaje.

Entendemos por currículum el conjunto de elementos que, en una u otra forma, pueden tener influencia sobre el alumno en el proceso educativo. Así que planes, programas, actividades, material didáctico, edificios, mobiliario escolar, ambiente y relación profesor alumno constituyen elementos de ese conjunto.

Currículum es el esfuerzo total de la escuela para lograr los resultados deseados en las situaciones escolares y extraescolares.

Currículum es una secuencia de experiencias posibles instituidas en la escuela con el propósito de disciplinar a la niñez y a la juventud, enseñándoles a pensar y actuar en grupo.

Currículum es un plan para el aprendizaje. Por consiguiente, todo lo que se conozca sobre el proceso del aprendizaje y desarrollo del individuo tiene aplicación al elaborarlo.

Currículum es el plan detallado para obtener cambios deseables en la conducta del alumno.

Las diversas definiciones coinciden en el propósito de lograr algo en relación con las personas involucradas en el proceso educativo; el “quién” del proceso es pues el centro de atención; también coinciden o conceden importancia a los “recursos” aprovechables.

Pero al hablar del currículum nos enfrentamos a una posible dicotomía, que de

¹ Cfr. Franco de Machado, Clara; Pensar y Actuar, Un Enfoque Curricular para la Educación Integral; Ed. Magisterio, Colombia 1998. pág. 19.

hecho debería constituirse en unidad, las visiones: de “Proceso” y de “Producto”. La primera acepción indica permanencia estructural, mientras que la segunda un resultado provisional; no obstante, las dos visiones son importantes: debe haber logros fragmentados por grados, y logros globales por etapas.

Vale la pena acotar, que tanto en el diseño como en la administración del currículum existen 5 factores que le condicionan o deben condicionar, ellos son: a) social; b) histórico; c) económico; d) filosófico; y e) científico. Asimismo, los enfoques curriculares deben partir de tres condiciones sustanciales e indelegables: a) Visión Antropológica; b) Visión de Ciudadano; y c) Teoría Epistemológica del Aprendizaje.

El ciclo curricular está compuesto por seis aspectos: 1) análisis global de condiciones y factores exógenos; 2) análisis de enfoques psicopedagógicos; 3) diseño curricular; 4) implementación curricular; 5) evaluación (integral); y 6) reajuste curricular.

La estructura de un currículum se define por las relaciones entre los elementos curriculares (objetivos, contenidos, actividades, evaluación, etc.), en este contexto, existen múltiples posibilidades para establecer estas relaciones, sobre todo, tomando en cuenta los siguientes criterios: a) alcance del currículum (amplitud y profundidad de contenidos de aprendizajes); b) secuencia (orden de tratamiento de contenidos); c) continuidad (despliegue y enlace); y d) integración (relación entre diversos aprendizajes).

Tomando en cuenta lo anterior, se encuentran los siguientes tipos de currícula: 1) organizados por materias o disciplinas; 2) organizado por grandes temas; y 3) centrado en el alumno. A pesar de estas modalidades distintas, las teorías actuales indican que el proceso curricular debe ser “abierto, dinámico y participativo”, por múltiples razones, entre ellas: la caducidad y vertiginosidad de los conocimientos, y la heterogeneidad grupal y social.

Finalmente se plantea un listado de tópicos que podrían conformar el corpus curricular a nivel de agenda:

- a) Los fundamentos curriculares: documento base para el sustento de todo el currículum.
- b) Objetivos: como formulación de lo que se desea lograr en el educando a través de las experiencias de aprendizaje, y con fundamento en las necesidades, problemas y expectativas de la sociedad.
- c) Principios: a modo de plataformas programáticas que provienen de visiones filosóficas, de teorías psicopedagógicas y de otras teorías sobre la persona, la educación, la docencia, la sociedad, las relaciones sociales, la ética, etc.
- d) Enfoques: particularmente desde las perspectivas psicopedagógica, antropológica, psicológica.
- e) Marco político, social, legal y educativo: realidad del país, región, y étnica.
- f) Teoría pedagógica: aquí se define que la elaboración intelectual que articula y desarrolla el conjunto de ideas se orienta a la “acción razonada y fundamentada”, con un sistema analítico, propositivo y coherente a través de intervenciones pedagógicas, considerando las variables históricas y la asimilación de las ideas como signos del tiempo; en tal sentido, “las teorías educativa y pedagógica constituyen un proceso de construcción social, con dimensión histórica y de carácter científico que se basa en los avances globales de la humanidad, inciden en un contexto determinado, se proyectan y son siempre perfectibles”.
- g) Fuentes: Filosófica, Epistemológica, Psicológica, Sociológica y Biológica.
- h) Interdisciplinariedad y Transdisciplinariedad: como tendencia actual.
- i) Principios Generales: son los principios programáticos que deben vertebrar todos los elementos curriculares.
- j) Operacionalización de la Teoría Curricular: son mecanismos de comunicación operativa intercurricular que definen el rol de los actores protagónicos.

- k) Componentes: Macrocurricular (sistema educativo y sociedad), Mesocurricular (niveles y áreas) y Microcurricular (aula).
- l) Organización Curricular de los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo: funcionamiento estructural de la malla curricular y articulación de la misma en los segmentos y/o niveles educativos.
- m) Ejes Transversales: elementos que le dan al currículum una dimensión holística e integral, buscando la sostenibilidad tanto del proyecto educativo como de su relación con los fenómenos sociales; los contenidos de estos ejes reflejan las aspiraciones de los proyectos sociales, históricos y políticos.

Pero más allá de estos fundamentos, es necesario profundizar en las nuevas teorías y corrientes que están jalando las reformas curriculares actuales; en este apartado, al menos, se proponen tres grandes teorías vigentes:

1. Informacional-tecnológico, 2. Orientación Cognitiva y 3. Constructivista.

Informacional-tecnológico. Con el advenimiento de las nuevas tecnologías y su implacable persecución en todos los ámbitos, el sector educativo ha sido uno de los más acorralados; en efecto, la conjugación telemática-educación es fundamental en la sociedad global, pautada por los paradigmas de la información, del conocimiento y del aprendizaje permanente.

La primera pregunta que se plantearon los expertos en pedagogía, didáctica y currículum fue sobre el “lugar” de la telemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje; algunos teóricos pensaron que era un “contenido” fundamental del currículum, mientras que otros plantearon la visión “instrumental”; es decir, como recurso de apoyo educativo. En el fondo, la discusión era si la telemática era “medio” o “fin”. Para no hacer larga la historia, el consenso generalizado se fue inclinando hacia la visión de las nuevas tecnologías (internet, correo electrónico, multimedia, video, etc.) como herramientas de apoyo para facilitar los aprendizajes.

En un segundo momento, se planteó la compatibilidad de la telemática con los enfoques psicopedagógicos, particularmente con las teorías que están

en boga: Constructivismo (Vygotsky), Conversación (Pask), Conocimiento Situado (Young) y Acción Comunicativa (Habermas); considerando las variables de estas teorías se concluyó que la telemática articulaba con los enfoques psicoevolutivos y psicopedagógicos por las siguientes razones: sobre el Constructivismo, partiendo de los tres elementos fundamentales de toda situación de aprendizaje **contenidos** (QUÉ aprende), **procesos** (CÓMO aprende) y **condiciones** (ENTORNO que facilita el aprendizaje y EXPERIENCIAS del alumno), se puede concluir, que por ejemplo, internet y sus recursos amplían la capacidad de interacción personal con estos elementos. Con la teoría de la Conversación de Pask, que supone que aprender es por naturaleza un fenómeno social, hay también compatibilidad por la red de relaciones que ofrecen las nuevas tecnologías. La teoría Conocimiento Situado de Young señala que el conocimiento es una relación activa entre el individuo y un determinado entorno, y además el aprendizaje se produce cuando el aprendiz está envuelto activamente en un contexto complejo y real; aquí también internet propicia innovadores entornos. Y finalmente la teoría de Acción Comunicativa de Habermas, sustentada en el rigor, la racionalidad y la crítica, impulsando cierta capacidad de expresarse, hacerse entender y actuar coherente, también es congruente con las aristas de la telemática y sus recursos lógicos.

La salvedad que vale la pena señalar es que las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, especialmente internet, ofrecen “realismo” y no “realidad”, esto significa que queda pendiente un imperativo ético como responsabilidad de la persona para ensamblar el andamiaje de la información y el conocimiento con las circunstancias históricas; de hecho lo mismo ocurre con los aprendizajes tradicionales: se corre el riesgo de que se queden en teoría, en las aulas, en las bibliotecas y en los laboratorios.

La efectividad pedagógica de las nuevas tecnologías demanda la desmitificación de al menos tres aspectos: a) que la computadora va a ahorrar trabajo; b) que la computadora va a sustituir al profesor; y c) que el internet y la cultura digital van hacer desaparecer a los libros; todo esto es falso, a’) elaborar materiales didácticos en multimedia da mucho trabajo; b’) la afabilidad humana es insustituible; y c’) los libros estarán

ahí, necesitan ser subrayados, diagramados y palpados. En este contexto y desde esta perspectiva, internet es efectivo pedagógicamente para: hacer que aparezcan nuevas formas de trabajo grupal y asincrónicas; posibilitar nuevos vehículos de información más veloces y simultáneos que superan los obstáculos de tiempo y espacio; y permite utilizar más y mejores recursos como: bases de datos, museos, *software*, bibliotecas digitales, redes especializadas, multimedia, fotos digitales, revistas electrónicas, buscadores, tutoriales, FTP, *Clip-art*, *Shareware*, etc. La telemática viene hacia el aula: ¿huimos o la esperamos?, mejor ¿ingresamos al desarrollo o seguimos estáticos?

Orientación Cognitiva. “Hablar de acercamientos educativos basados en la teoría de Piaget es hablar de formas diversas de entender la relación -históricamente compleja- entre la psicología y la educación”, nos dice Roberto Barocio Quijano en su libro *La formación docente para la Innovación Educativa*. En efecto, el Currículum con Orientación Cognoscitiva (COC) que plantea esta importante articulación no sólo acerca los ámbitos de la psicología y educación, sino que ha revolucionado todas las teorías antecedentes permitiendo pensar en un modelo pedagógico constructivo y participativo, el cual ha desplazado el enfoque de la “enseñanza” dando paso a los “aprendizajes”.

De Vries y Kohlberg (1983) fueron los primeros en analizar los aportes piagetianos a la educación desde la perspectiva epistemológica, concretamente los referentes a los estadios estructurales y al constructivismo funcional, como un solo andamio de las experiencias evolutivas del conocimiento. Desde esta perspectiva, los investigadores deducen que la aplicación piagetiana en la educación se traduce en el COC, el cual se concibe como un programa que aspira a hacer realidad varias de las implicaciones pedagógicas que pueden derivarse de la teoría genética, y que trata de acercarse a lo que los autores citados llaman una “traducción libre”.

El COC se desarrolló -en tres grandes etapas-, inicialmente, bajo la dirección de David Weikart por la Fundación de Investigaciones Educativas *High/Scope* de Ypsilanti, Michigan, y surgió como parte de un movimiento de

educación compensatoria de los años sesenta en Estados Unidos. Weikart, atendía niños bajo la modalidad de educación especial, la mayoría de ellos pertenecientes a sectores socioeconómicos bajos; en este contexto, emergió la hipótesis de que gran parte del problema provenía de la tendencia, existente en un distrito escolar determinado, a que los niños se adaptaran a las demandas del sistema educativo.

Debido a que la recomendación de adaptar el sistema educativo a las necesidades de los niños no era viable, el equipo de trabajo de Weikart analizó la posibilidad de proporcionar educación preescolar a estos niños, pensando que esta iniciativa pudiera ser un factor de nivelación. Fue así como en 1962 nació el *Ypsilanti Perry Preschool Project*, en donde posteriormente se desarrolló el COC.

Desde ese momento, eminentes investigadores comenzaron a seguir el devenir del COC -Smilansky, Hohmann, Rogers, Adcock, McClelland, Banet, entre otros- y en muchas investigaciones se describe un nuevo rol docente en donde predominan: las experiencias de cada niño/a, el descubrimiento de las habilidades individuales, las metas del desarrollo, el diálogo frecuente entre el docente y los alumnos, la organización del salón de clases en torno a las experiencias claves, la generación de oportunidades para que los alumnos se expresen libremente, etc.

El marco teórico o de referencia del COC se fundamenta, obviamente, en las ideas de Jean Piaget, aunque se reconoce el aporte de otros investigadores tales como: Lawrence Kohlberg, John Flavell, Burton White, David Elkind, Mc V. Hunt, Hans Furth e Irving Sigel; lo que todos tienen común es una visión de desarrollo humano en términos de estructuras cognoscitivas llamadas estadios, compartiendo un conjunto de supuestos y constructos que delinear las clases de conocimiento y los procesos de pensamiento que pueden esperarse durante el desarrollo del ser humano.

Tres grandes ideas están a la base de este marco teórico: 1) Organización Estructural (considerando las estrategias básicas de solución de problemas y la organización estructural, que comprenden los estímulos a los que atiende

el individuo, la forma de conceptuar y las reglas integradoras para interpretar la experiencia). 2) Secuencia de Desarrollo (la estructura de cada estadio es cualitativamente diferente, las diferentes estructuras forman una secuencia invariante del desarrollo, cada modo de pensamiento secuencial y distinto forman una estructura total, los estadios son integraciones jerárquicas). 3) Interaccionismo (el desarrollo se da a través de la estructura cognitiva actual del individuo, descubriendo modos más adecuados de tratar con la realidad).

Además de estas ideas es importante considerar la visión epistemológica de Piaget, la cual va más allá de las corrientes tradicionales empiristas y racionalistas; según Kamii y De Vries, Piaget es un interaccionista-relativista que cree en la construcción del conocimiento por la interacción entre las experiencias sensoriales y el razonamiento, indisociables entre sí. En efecto, Piaget explica el desarrollo de la inteligencia a partir de cuatro factores: maduración, experiencias con los objetos, transmisión social y equilibración; no obstante, también explica el desarrollo argumentando con la abstracción, de la que distingue dos tipos: simple y reflexiva.

Pero Piaget no limitó su constructivismo al ámbito intelectual, sino que también reflexionó y aportó sobre lo ético; en la obra *El criterio moral del niño* (1977), establece la diferencia entre dos tipos de moralidades: autónoma y heterónoma, es decir capacidad de autogobernarse y la obediencia a otra autoridad, lo que corresponde a un devenir connatural; pero Piaget apuesta a la autonomía, lo que implica una reformulación del rol de adultos -docentes- para intercambiar puntos de vista y compartir las decisiones; en este contexto, es necesario, desde la perspectiva educativa, ejercitar y desafiar las capacidades del alumno, estimular los patrones de intereses y evidenciar las experiencias de aprendizajes significativos; todo esto bajo nuevos modelos docentes: a) la educación como proceso centrado en el niño/a; b) el aprendizaje activo como motor del desarrollo del conocimiento; c) la importancia de la interacción social; d) el docente como apoyo en el desarrollo del niño/a; y d) la creación de un ambiente que responda a la diversidad individual.

En síntesis, el COC -y en él, el constructivismo- define una propuesta que

al menos responda a las siguientes habilidades: decidir sobre qué se va a hacer y cómo se va a hacer; definir y solucionar problemas; identificar metas personales y capacidad para llevarlas a cabo; participar con otros, planificar con otros y definir un esfuerzo cooperativo; expresarse por diversos medios y representar gráficamente experiencias, sentimientos e ideas; comprender a otros en los múltiples lenguajes cotidianos; clasificar, seriar y razonar a nivel espacial, temporal y matemático; desarrollo de artes y ciencias; apertura a los puntos de vista, valores y conductas de los demás; espíritu inquisitivo y sentimiento axiológico; intereses a corto, mediano y largo plazo, dentro y fuera de la escuela.

Constructivismo: es una corriente pedagógica basada en la teoría del conocimiento constructivista, que postula la necesidad de entregar al alumno herramientas (generar andamiajes) que le permitan construir sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo que implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo. El constructivismo educativo propone un paradigma donde el proceso de enseñanza se percibe y se lleva a cabo como un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende (por el “sujeto cognoscente”). El constructivismo en pedagogía se aplica como concepto didáctico en la enseñanza orientada a la acción.

Como figuras clave del constructivismo destacan principalmente Jean Piaget y a Lev Vygotsky. Piaget se centra en cómo se construye el conocimiento partiendo desde la interacción con el medio. Por el contrario, Vygotsky se centra en cómo el medio social permite una reconstrucción interna. La instrucción del aprendizaje surge de las aplicaciones de la psicología conductual, donde se especifican los mecanismos conductuales para programar la enseñanza de conocimiento. Existe otra teoría constructivista (del aprendizaje cognitivo y social) de Albert Bandura, Walter Mischel y César Coll, teóricos del aprendizaje cognoscitivo y social.

Queda por tratar definir la aplicación de esta filosofía educativa en la práctica educativa; Didier Delgado Amaya, docente y responsable del área

de materiales educativos del Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos de la Universidad de El Salvador, INFORP - UES (FMO) publicó un excelente artículo en la revista *Matices Pedagógicos*, titulado “El constructivismo aplicado al aula salvadoreña”.

Según el autor citado, la aplicación filosófica parte de una previa organización, sistematizada del siguiente modo: a) El alumno es el único responsable de su propio aprendizaje; b) los contenidos son saberes culturales que se encuentran elaborados y definidos; en tal sentido, condicionan el papel del maestro/a, son una orientación y guía de la actividad de construcción cognoscitiva; c) la construcción supone que el aprendizaje de un contenido implica la atribución de un significado; d) en esta elaboración epistémica se conjugan las experiencias previas del sujeto con la nueva realidad a ser conocida; e) cuando se logran articular las experiencias previas con un nuevo contenido, a través de relaciones sustantivas, se llega a un aprendizaje significativo y construido por el sujeto; f) el maestro/a debe buscar estrategias para auscultar los esquemas de conocimiento, y sobre ellos deberá trabajar para enriquecerlos introduciendo nuevos elementos; g) por su parte, el alumno debe “aprender a aprender” utilizando estrategias de exploración y descubrimiento, y de planificación y control, en este proceso el maestro/a debe establecer mecanismos de influencia; h) los mecanismos de influencia se deben entender como una ayuda mediata o inmediata.

El proceso de construcción de conocimientos, en el marco del aprendizaje escolar, requiere la definición de un marco de referencia sobre el cual comienza el proceso educativo; según Delgado Amaya existen tres elementos básicos que determinan lo que se denomina el “estado inicial de los alumnos en un proceso cualquiera de aprendizaje”, y estos son: 1) la disposición para llevar a cabo el aprendizaje; 2) las capacidades, instrumentos y habilidades con las que cuenta el alumno; y 3) los conocimientos previos.

Otro factor determinante en el proceso constructivo es la identificación de “Esquemas de Conocimientos”; la organización cognitiva supone que los conocimientos previos que el alumno posee están establecidos en esquemas de conocimiento; según cita Delgado Amaya a César Coll, estos esquemas

se definen como representaciones que posee una persona, en un momento determinado de su historia, sobre una visión determinada de la realidad; según esta categorización, las características de estos esquemas son: no hay un conocimiento global de la realidad; posee niveles de organización interna; existen diversas fuentes epistémicas; los esquemas de conocimiento se relativizan conforme a las creencias, valores, normas y costumbres, que emergen en el sujeto debido a influencias culturales, religiosas o sociales.

Posteriormente, Delgado Amaya define las estrategias para la exploración de conocimientos previos, bajo las variables de “qué”, “cuándo” y “cómo” explorar; analiza la geometría del aprendizaje significativo, tomando en cuenta la tipología de aprendizaje memorístico, parcial y significativo, resaltando éste último tipo; y cierra su artículo con el tema del significado y sentido en el aprendizaje escolar, sustentado en la trilogía interactiva de alumno-maestro-contenidos, bajo nuevos paradigmas de participación, autonomía, flexibilidad, comunicación, entre otros.

Un balance genérico del estado de la cuestión en la aplicación del constructivismo, nos lleva a afirmar -según ciertas investigaciones- que el constructivismo es una teoría conocida por todos, pero aplicada por muy pocos; aún se mantienen los patrones verticalistas y autoritarios centrados en el maestro.

Desde otra perspectiva, el constructivismo ha generado cierta confusión en el escenario magisterial, ya que muchos maestros se ven desplazados por una tendencia que los reduce a una función “facilitadora”, no encontrando un nuevo lugar intermedio entre los extremos antagónicos de la relación maestro-docente.

A pesar de que existen nuevos programas de formación docente, los maestros de maestros siguen siendo los mismos y utilizando sus tradicionales métodos en pedagogía y didáctica; los libros de cabecera para la formación docente continúan siendo Stöcker y Tomaschewsky, ambos de los años sesenta; así mismo, las universidades formadoras de docentes han recibido los nuevos programas pero no tienen la capacidad de recursos humanos para incorporar las nuevas tendencias en la formación de maestros, entre ellas el constructivismo.

Sobre evaluación

Los procesos de evaluación “tradicionales” se pueden definir, en términos generales, bajo las siguientes coordenadas: 1) sólo se evalúa al sujeto-estudiante; 2) la evaluación se centra en los resultados; 3) sólo se evalúan los efectos observables; 4) no se contextualiza la evaluación; 5) se evalúa para controlar; 6) se utiliza la evaluación como instrumento de poder; 7) se evalúa para preservar; y 8) no se propicia la evaluación honesta. En este contexto y desde esta perspectiva, los procesos evaluativos se debaten entre una búsqueda obsesiva de confiabilidad y validez con metodologías que ostentan cierto cientificismo, pero dejando de lado los entornos de la realidad; se obtienen datos estadísticos que se infieren absurdamente excluyendo la realidad social, cultural, histórica, política y económica de las personas e instituciones.

Los conceptos de evaluación apuntan y apuestan a tres vertientes: información + juicios de valor + toma de decisiones, aunque en la práctica lo que predomina es el cúmulo de información -muchas veces mal obtenida y mal medida- para elaborar juicios de valor subjetivizados y luego no tomar decisiones. Se exponen un par de conceptos: “Evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones” (Terri D. Tenbrink); “Obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de una institución con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la institución evaluada” (María Antonia Casanova).

Las dos definiciones nos llevan a deducir que existe una dinámica entre la “realidad educativa” mediada por el “ideal educativo” para “comparar” y luego “intervenir”; en este contexto, el baremo estándar es determinante para ejecutar una evaluación que nos permita obtener evidencias de la realidad, pero también será fundamental acceder a métodos y estrategias que nos permitan abarcar objetivamente el acercamiento al todo que se pretende evaluar.

Para el caso educativo, el escenario vital y cotidiano entre enseñanzas y aprendizajes nos remite a tópicos cruciales, sean estos la política educativa, el currículum, los procesos educativos y las circunstancias del entorno; por lo que, la evaluación del logro de aprendizaje significativo no puede ser tratada reductivamente al campo didáctico o pedagógico sin más ni más. De esto se deduce que existen diversos niveles de evaluación que pueden ser cruzados, tales como: resultados escolares, procesos de aprendizaje, procesos de enseñanza, formación y actualización de docentes, organización escolar, sistema educativo y políticas educativas, y todo puede converger en cualquiera de estos escenarios, siendo el más aglutinador el aula.

Es importante destacar la definición de la comprensión de la evaluación, lo que requiere el establecimiento de ciertos paradigmas de soporte conceptual, tales como: lo formativo, lo sumativo, las circunstancias socio-políticas e histórico-culturales y lo administrativo; así mismo, es necesario determinar la función específica requerida para un proceso de evaluación, entre las cuales encontramos: contrastación de teorías, intervenciones sobre programas de ejecución, justificación de decisiones o monitoreo de la realidad.

En nuestro espectro cultural evaluativo se manejan dos constantes que muchas veces se confunden: evaluación y medición; inclusive, dada la influencia estadounidense se comete un error gravísimo cuando se traduce el concepto *Assessment* cuyo significado es “Valuación”; y aquí es importante detenerse un poco, *Measurement* es medición, *Assessment* es valuación y *Evaluation* es evaluación; nuestra carencia sistémica es no contar con la “valuación” en los juicios de valor, lo cual es más amplio y considera otras variables circunscritas a la realidad a ser evaluada; generalmente medimos y sobre los datos estadísticos sacamos conclusiones, pero no observamos el entorno inmediato que determina a los alumnos y alumnas que se evalúan.

Digamos, en términos prácticos, ante los posibles escenarios de evaluación internos o externos, con profesionales o empíricos, con normas o criterios, que la evaluación en educación cada vez hace más referencia al tema de la “calidad”; esto requiere revisar y definir una concepción de calidad y sus respectivos indicadores con consistencia y comprensibilidad.

Pero la evaluación de la “calidad” educativa no es algo nuevo, pero sí últimamente se ha enfatizado la preocupación sobre este tópico, debido a los factores políticos y económicos, competitivos y globales, que han tenido una fuerte incidencia en el espectro educativo, a través de las políticas educativas estructurales (neoliberalismo / socialismo).

En un primer momento se habló de modelos “eficaces” de educación; Colemann en 1966 investigó evidencias sobre las “*Equality of Educational Opportunity*” (igualdad de oportunidades); y dedujo que los recursos invertidos en una institución ejercen muy poca influencia, lo que sí tiene incidencia son los procesos psicosociales, es decir la “calidad” de las interacciones.

Durante los años 60 comienzan a disminuir las preocupaciones por las instituciones y surge una nueva inquietud a investigar: las metodologías. En la década de los 80 aparece la preocupación por el *ethos* o entorno educativo, y también las relaciones interactivas. En los 90 aparecen los modelos eclécticos multisistémicos; primero, los estudios de costo-efectividad (tasas) y luego, aprendizajes significativos.

Al hablar de una definición de calidad con Cajide, dice: “la calidad, como la creatividad, la inteligencia (...) cuanto más se profundiza en ellas, más difícil nos resulta delimitarlas”; la raíz etimológica nos remite al latín “*qualitas-atis*” derivado de *qualis*=cualidad, modo de ser, propiedad; adjetivo relativo e interrogativo; significado actual=conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permite valorar en contraste. Según normas de la *International Standard Organization* (ISO) calidad es: “conjunto de propiedades y características de un producto o servicio que le confieren la aptitud de satisfacer necesidades explícitas o implícitas”. Según De Miguel la calidad educativa es un concepto multidimensional que puede ser operativizado en función de variables muy diversas: calidad como excepción (clásico o moderno); calidad como perfección o mérito (bien hecho); calidad como adecuación a propósitos (fines o contrastes); calidad como producto económico (recio); calidad como transformación y cambio (reformular); y según Rul, el concepto de calidad es un mito de las sociedades postindustriales, y en educación

se manifiesta en dos aspectos: perspectiva axiológica (excelencia) y perspectiva pragmática (funcionalismo).

El concepto de “calidad” tiene múltiples riesgos: relatividad, subjetividad, complejidad, variabilidad, diversidad, temporalidad y ambigüedad; para hablar de calidad educativa se consideran cuatro aspectos: 1) nivel de escolaridad; 2) fines y objetivos; 3) de “qué”; 4) calidad para quién y según quién. Así mismo, la calidad puede estar centrada en: el producto, en el proceso, en la coherencia, en el *input*, el en *output*, o bien definida y centrada en: la institución, sus programas, sus recursos, su tradición, sus docentes, sus estudiantes, en los *rankings*.

En términos racionales podemos decir que calidad de la educación se entiende como: tendencia, trayectoria, construcción, proceso o devenir continuo, se trata de una filosofía que compromete a todos y todas; se trata de una espiral ascendente; calidad (mejora permanente) no es igual a eficiencia (capacidad de producir al máximo), ni a eficacia (capacidad de lograr lo propuesto), sino que las supera. Calidad es más que rendimiento académico, implica el compromiso, la satisfacción, la entrega, lo que requiere un amplio rango de medidas de resultados; la búsqueda de la calidad no está en un punto de llegada, está en el camino; es un proceso cuasi-ético.

Actualmente se debaten, al menos, ocho modelos epistemológicos como fundamentos de la evaluación: 1) Análisis de Sistemas, Rivlin; 2) Objetivos Conductuales, Tyler y Popham; 3) Toma de Decisiones, Stufflebeam y Alkin; 4) Evaluación libre de fines, Scriven; 5) Juicio de Expertos, Eisner y Kelly; 6) Acreditación, North Central Association; 7) Modelo adversario, Owens, Levine y Wolf; y 8) Transaccional, Stake, Mc Donald y Parlett-Hamilton. Estas corrientes se derivan a dos grandes enfoques positivistas: objetivo y subjetivo.

Evaluación (desde el constructivismo pedagógico)

No cabe duda que la evaluación educativa es una actividad compleja, pero de igual manera constituye una actividad indispensable y fundamental en la

labor docente. Es compleja porque dentro de un contexto educativo puede evaluarse prácticamente todo: los recursos, la administración, el currículum, la infraestructura, el desempeño docente, y desde luego también, el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta oportunidad, se abordará de manera directa los asuntos relativos a la evaluación del aprendizaje, desde una perspectiva meramente constructivista.

Cuando se habla de evaluación, inmediatamente se asocia a la idea de realizar mediciones. Sin duda, la evaluación implica realizar mediciones, pero también comprende actividades de estimación cualitativa.

La concepción de evaluación que se intenta desarrollar en esta oportunidad implica la consideración de seis aspectos centrales (Miras y Solé, 1990; Santos, 1993 y Wolf, 1988): a) la demarcación del objeto, situación o nivel de referencia que se ha de evaluar; b) el uso de determinados criterios para la realización de la evaluación, tomando como base las intenciones educativas definidas en el programa; c) una cierta sistematización mínima necesaria para la obtención de la información, a través de diversas técnicas e instrumentos; d) con base en la obtención de la información a través de la aplicación de las técnicas e instrumentos, la elaboración de una representación lo más fidedigna posible del objeto de evaluación; e) la emisión de juicios de naturaleza esencialmente cualitativa sobre lo que hemos evaluado, con base en los criterios que hemos derivado de las intenciones educativas; y f) la toma de decisiones para producir retroalimentación, ajustes y mejoras necesarias y substantivas de la situación de aprendizaje.

Por lo general, la evaluación ha puesto su interés en los productos observables del aprendizaje, lo que constituye una reducción de la función evaluativa, descuidando los procesos de elaboración y construcción que les dan origen. Ciertamente, los productos observables, como consecuencia de la intervención pedagógica, son relevantes para la evaluación de los aprendizajes; sin embargo, debe redimensionarse el uso que se haga de ellos. Debemos preocuparnos porque la evaluación nos permita reconocer información sobre el proceso de construcción de los productos que ocurren en los estudiantes, pues es obvio que a las conductas que demuestran la ocurrencia de algún tipo de aprendizaje

subyace todo un proceso de actividades constructivas sobre los contenidos curriculares. La evaluación proporciona, al docente, información importante sobre la utilidad o eficacia de las estrategias de enseñanza implementadas en la clase. De este modo la información aportada por la evaluación le permite realizar un análisis sobre la situación didáctica, en un doble sentido: “hacia atrás” y “hacia delante”. En el primer caso, estimando las posibilidades reales de la intervención didáctica realizada; la segunda, recomponiendo las prácticas didácticas tanto como sea posible para asegurar la articulación con nuevas situaciones de aprendizaje. Es precisamente aquí, donde cobra sentido entender la evaluación como una reflexión y valoración constante del proceso de construcción de los aprendizajes. En este contexto de ideas, no hay que dejar de considerar la función de retroalimentación que debe proveer la evaluación para el docente y para el estudiante, así como para todo el andamiaje curricular. En el caso del docente, la información proveniente del proceso de evaluación le sirve para tomar decisiones sobre sus propias actuaciones como agente educativo y mejorar las estrategias de intervención didáctica futuras.

En el caso del alumno, la función retroalimentadora debe orientarse a (Alonso Tapia, 1991): Para informar al alumno sobre el valor, importancia y grado de éxito de su ejecución, antes de ponerlo al tanto sólo respecto a si fue o no exitoso en el resultado; establecer mensajes pertinentes que los alumnos puedan retomar para mejorar su aprendizaje, ejecución y expectativas; y por último, la información evaluativa, en la medida de lo posible, no debe ser presentada públicamente porque el manejo inapropiado de ella puede repercutir negativamente en distintos aspectos de la personalidad del alumno: expectativas, autoestima, autoeficiencia, autocontrol, resentimientos, frustración, etc.

Evaluación (con referencia a norma y con referencia a criterio)

Una prueba referida a *normas* es usada para establecer el *status* o posición de un individuo con respecto del grupo que integra y con el que participó en la medición. El patrón de logros utilizado para evaluar la calidad del rendimiento es relativo, se relaciona con el grupo; en este sentido, la referencia a normas se justifica cuando se trata de jerarquizar los individuos

o las instituciones; de ahí que sus resultados se expresen en función de la distribución en la curva normal: percentiles, deciles, etc.² Las pruebas referidas a *criterios* son usadas para establecer el *status* o posición de un individuo con respecto a un dominio preciso o al nivel de desarrollo de una competencia. El patrón es prefijado y los resultados se dan en función de un estándar absoluto de calidad; para esto se fija antes “el punto de corte” aceptable, lo cual implica determinar lo básico a lograr, es decir, las habilidades o competencias indispensables que el estudiante ha debido adquirir. En el siguiente cuadro se comparan ambos tipos de enfoques de evaluación:

Cuadro comparativo entre las pruebas referidas a normas y a criterios

Prueba referida a criterio	Prueba referida a norma
Privilegia la comparación de los logros de los estudiantes con respecto a las metas de aprendizaje o a las competencias que el sistema educativo persigue que éstos alcancen.	Privilegia la comparación entre estudiantes o entre grupos de estudiantes.
Los puntajes tienen sentido absoluto; este sentido lo cobran en función del dominio que ha sido medido en la prueba.	Los puntajes tienen sentido relativo. Se pierde de vista la relación necesaria entre metas u objetivos de aprendizaje y logro esperado, al normalizar la medición y anteponer los rendimientos promedio sobre los logros deseados.
Su valor se deriva de la utilidad de la información recogida, ya que ésta sirve para diagnosticar y retroalimentar, a fin de dar seguimiento al progreso de los estudiantes o del sistema.	La valoración que se realiza gira en torno al comportamiento del grupo, al rendimiento, a la dispersión de los resultados y al índice de discriminación de la prueba.
El propósito es diagnosticar y tomar decisiones sobre: a) Si los individuos alcanzan o no el dominio o competencia evaluada; b) Determinar la eficacia de programas y sistemas educativos.	El significado de un puntaje deriva de la comparación con otros puntajes.
Necesita establecer un puntaje de corte.	No necesita establecer un puntaje de corte, entendido esto como el puntaje que define si un estudiante domina o no la especificación de contenido, como ocurre en las pruebas referidas a criterios.

Fuente: elaboración propia

² Nota: Toda la categoría conceptual tomada del instructivo del MINED: “PAES enfoque y estructura”

Evaluación (en función de competencias)

Una prueba está enfocada en el desarrollo de habilidades y competencias, cuando pretende evaluar el grado en que los estudiantes las han alcanzado en las asignaturas. En este sentido, es fundamental tener claro el concepto de competencia, implícito en el currículum prescrito que opta por un enfoque constructivista, el cual lleva a considerar al estudiante como el centro y protagonista del aprendizaje y donde la principal meta cognoscitiva es el desarrollo de la competencia fundamental de aprender a aprender, aprender haciendo y aprender a ser y a convivir.³

¿Qué se entenderá por competencia? Desde la perspectiva escolar, la competencia lleva al estudiante a utilizar sus conocimientos para realizar las actividades, tanto en el plano personal, como académico y social. Por ejemplo, en la PAES se entiende por competencia: “al conjunto de habilidades y conocimientos que permiten al estudiante desempeñarse eficientemente, en el ámbito de las cuatro asignaturas estudiadas: Lenguaje y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales, y Estudios Sociales y Cívica, en diferentes situaciones de su vida individual y/o social, al finalizar su proceso educativo de nivel medio (saber-comprender-aplicar)”.

¿Cómo reconocer una competencia? Se demuestra a través de resultados observables; es una manifestación visible de las capacidades del estudiante. Es generalizable y transferible a situaciones diversas. Hace alusión a diversas habilidades y permite aprovecharlas. Es más compleja que la habilidad. Es útil a nivel personal, social y profesional. Se asocia a actividades procedentes de la realidad. La competencia no es un objetivo operacional, “**el alumno será capaz de...**”, sino el “**alumno hará tal cosa**”. O sea, es un “saber hacer” en un contexto, con lo que el alumno sabe, desde los conocimientos que posee. Por ejemplo, desde la perspectiva de ser profesor, este hace hacer, enseña a hacer, motiva a hacer..., es un saber hacer ético y de acuerdo a un rol. Es la realización de una tarea y de una función.

³ Nota: Tomado del instructivo del MINED: “PAES enfoque y estructura”.

La competencia hace referencia a varias habilidades y la integración de estas permite realizar una actividad. La competencia es más compleja que uno de sus elementos o rasgos (habilidades). La competencia resulta de la **interrelación** entre las habilidades y no de su suma. Por ejemplo, la competencia de “capacidad para animar una reunión”, implica una serie de habilidades, tales como: conocer los tipos de reunión, escoger entre diversos procedimientos, saber dar la palabra a todos, caracterizar las personas que están en la reunión, etc. En la competencia “el estudiante es capaz de efectuar y redactar un análisis literario”, implica habilidades tales como: escoger un plan de análisis, comprender el texto, conocer el significado del vocabulario empleado, estructurar el modelo de presentación del análisis, etc.

La definición y selección de cada una de las competencias a evaluar es efectuada por especialistas curriculares, después de haber estudiado los programas curriculares prescritos cruzando contenidos temáticos de cada asignatura con tres dimensiones básicas de análisis: estructuras conceptuales, procesos cognitivos y procedimientos de trabajo. El **análisis curricular** de las asignaturas está dirigido a evaluar el grado en que los estudiantes se apropian de los contenidos de aprendizaje en un contexto de innovación curricular y el nivel de desarrollo de las competencias estudiadas. La prueba se elaborará de acuerdo con los criterios siguientes: consideración de los requerimientos de la sociedad actual en términos de conocimientos y habilidades; análisis de los objetivos y los contenidos de las propuestas curriculares planteadas en los documentos oficiales, en función de las tres dimensiones antes citadas: estructuras conceptuales, procesos cognitivos y procedimientos de trabajo.

Evaluación continua

Es una ayuda pedagógica; es un medio para favorecer el éxito del alumnado. Se trata de la valoración permanente de la actividad educativa a medida que esta se va desarrollando. Tiene un carácter dinámico ya que está integrada en el propio proceso educativo.

Evaluación criterial

Modalidad de evaluación que consiste en comparar la realización del alumno y la realización objetiva previamente establecida de forma racional o empírica.

Evaluación diagnóstica

Para la mayoría de los docentes, evaluar es hacer pruebas, aplicar exámenes, revisar resultados y adjudicar calificaciones, cuando en todo caso, lo que hacen con ello es medir el aprovechamiento escolar. La calificación obtenida, aun cuando sea determinada con absoluta justicia, sólo indica cuánto sabe el estudiante, pero lo deja (al estudiante) totalmente ignorante de qué sabe, cómo lo sabe y lo más importante, gracias a qué sabe lo que sabe. De ahí que la calificación sirva poco educativamente hablando, y que sea tan estéril para orientar el mejoramiento de la enseñanza. Sin embargo, el problema se resuelve si en vez de mecanizar la operación hasta la adjudicación de calificaciones, se detiene en el paso inmediato anterior (revisión de los resultados de exámenes) el cual debería analizar, junto con los alumnos, o bien incluyendo estrategias de evaluación diagnóstica.

Se habla de evaluación diagnóstica cuando se tiene que ilustrar acerca de condiciones y posibilidades iniciales aprendizajes o de ejecución de una o varias tareas: a) Propósito: tomar decisiones pertinentes para hacer el hecho educativo más eficaz, evitando procedimientos inadecuados; b) Función: identificar la realidad de los alumnos que participarán en el hecho educativo, comparándola con la realidad pretendida en los objetivos y los requisitos o condiciones que su logro demanda; c) Momento: al inicio del hecho educativo, sea éste todo un plan de estudio, un curso o una parte del mismo; d) Instrumentos preferibles: básicamente pruebas objetivas estructuradas, explorando o reconociendo la situación real de los estudiantes en relación con el hecho educativo; e) Manejo de resultados: adecuar los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje tomándose las providencias pertinentes para hacer factible, o más eficaz el hecho educativo, teniendo en cuenta las condiciones iniciales del alumnado. La información derivada es valiosa

para quien administra y planea el curso, por lo que no es indispensable hacerla llegar al estudiante. En síntesis, la evaluación diagnóstica tiene como finalidad investigar o conocer causas de fenómenos que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Evaluación formativa

Tiene como propósito mejorar un proceso educativo, un programa en la fase de desarrollo. Está ligada a la evaluación continua.

Evaluación inicial

Es la valoración del punto del cual parte el estudiante. Tiene por objetivo determinar el punto de partida, de modo que sirva de referencia para la programación y la evaluación posterior.

Evaluación normativa

Comparación de la realización del estudiante con la realización del grupo muestra o grupo al que el alumno pertenece.

Evaluación sumativa o final

Es una síntesis de toda la información proporcionada por la evaluación inicial y formativa. Es una valoración general, global y final de la faena realizada por el estudiante durante el proceso formativo. Esta valoración puede incluir la diversidad de elementos y condiciones que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se propone contrastar la eficacia general del proceso educativo ya desarrollado, es decir, la eficiencia de los resultados del aprendizaje o la eficiencia general de un programa ya desarrollado. Será el juicio final de una tarea educativa.

Sobre Sociedad de la Información: el contexto global

La globalización, nadie sabe cómo ha sido (...) No hay otro remedio que navegar en las encrespadas aguas globales (...) sabemos que podemos

contar poco con Estados nacionales obsoletos y defensivamente agrupados en carteles poco operativos, que los sindicatos de la era industrial bastante tienen con sobrevivir y que las empresas viven al día, pendientes del parte meteorológico de los mercados financieros. Por eso es esencial, para esa navegación ineludible y potencialmente creadora, contar con una brújula y un ancla. La brújula: **educación**, información, conocimiento, tanto a nivel individual como colectivo. El ancla: **nuestras identidades**. Saber quiénes somos y de dónde venimos para no perdernos a dónde vamos (Castells, 1997).⁴

“Hacia el final del segundo milenio de la era cristiana, varios acontecimientos de trascendencia histórica han transformado el paisaje social de la vida humana. Una revolución tecnológica, centrada en torno a las tecnologías de la información, está modificando la base material de la sociedad a un ritmo acelerado. Las economías de todo el mundo se han hecho interdependientes a escala global, introduciendo una nueva forma de relación entre economía, Estado y sociedad en un sistema de geometría variable (...) El mismo capitalismo ha sufrido un proceso de reestructuración profunda, caracterizado por una mayor flexibilidad en la gestión; la descentralización e interconexión de las empresas, tanto interna como en su relación con otras; un aumento de poder considerable del capital frente al trabajo, con el declive concomitante del movimiento sindical; una individualización y diversificación crecientes en las relaciones de trabajo; la incorporación masiva de la mujer al trabajo retribuido, por lo general en condiciones discriminatorias; la intervención del estado para desregular los mercados de forma selectiva y dismantelar el estado de bienestar, con intensidad y orientaciones diferentes según la naturaleza de las fuerzas políticas y las instituciones de cada sociedad; la intensificación de la competencia económica global en un contexto de creciente diferenciación geográfica y cultural de los escenarios para la acumulación y gestión del capital. Como consecuencia de este

⁴ Cfr. Bello de Arellano, María E.; La Educación en Iberoamérica, a través de las Declaraciones de las Cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno y de las Conferencias Iberoamericanas de Educación; Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Madrid, 1998. Pág. 50.

reacondicionamiento general del sistema capitalista, todavía en curso, hemos presenciado la integración global de los mercados financieros (...) y la incorporación de segmentos valiosos de las economías de todo el mundo a un sistema interdependiente que funciona como una unidad en tiempo real. Debido a estas tendencias, también ha habido una acentuación del desarrollo desigual, esta vez no sólo entre norte y sur, sino entre los segmentos y territorios dinámicos de las sociedades y los que corren el riesgo de convertirse en irrelevantes desde la perspectiva de la lógica del sistema. En efecto, observamos la liberación paralela de las formidables fuerzas productivas de la revolución informacional y la consolidación de los agujeros negros de miseria humana en la economía global...”⁵

Como dice Sergio Vilar: “La sociedad en que vivimos, especialmente sus centros de enseñanza, se encuentran anclados en una vieja racionalidad: la que dimana de la lógica aristotélica, la de las divisiones metodológicas cartesianas y la del determinismo newtoniano (...) más que una reforma de la enseñanza, es necesaria una revolución del pensamiento, en la elaboración de nuestras construcciones mentales y en su representación. En pos de esas finalidades, la conjunción de las nuevas tecnologías con métodos transdisciplinarios es la que puede ofrecer una inteligencia estratégica y a la vez estrategias inteligentes...”.

“Mañana es tarde”... como dice el informe de PREAL; y si todavía diez años después, de *La quinta disciplina* de Peter Senge, las instituciones educativas no se han transformado en una “organización que aprende”, seguiremos produciendo una jerarquía basada en el éxito y fracaso de los estudiantes (Bernstein), lo que se traduce en una organización que justifica desigualdades y la individualización del fracaso, con apariencia constructiva, pero realmente anquilosada en el autoritarismo pseudointelectual.

En este contexto, al discurrir sobre el siglo XXI, “más que una reforma de la educación, es necesaria una revolución en el pensamiento, en la elaboración

⁵ Cfr. cfr. Castells, Manuel; *La era de la Información*, Tomo I: *La sociedad en red*; pág. 28

de nuestras construcciones mentales y en su representación. En pos de esas finalidades, la conjunción de las nuevas tecnologías con los métodos transdisciplinarios es la que puede ofrecer una “inteligencia estratégica” y a la vez, “estrategias inteligentes” para que las “mundializaciones” en marcha desemboquen en una verdadera y nueva civilización, y no en una nueva barbarie (como temen algunos científicos), en un tiempo en el que prosiga la evolución del ser humano, su hominización, el más intenso crecimiento de su humanidad” (Vilar); esta sentencia exige un cambio de paradigmas, una racionalidad radicalmente distinta para poder descubrir el plus de las nuevas realidades.

Desde esta perspectiva, el “Paradigma de la Complejidad” está sustentado en cuatro fundamentos y/o principios: incertidumbre, globalidad, transdisciplinariedad y humildad; y cooperación.

La incertidumbre es en cierta medida análoga a la inestabilidad y a la indeterminación; y es que vivimos en redes sociales sumamente inestables y cada vez más imprevisibles, cuyo futuro es relativamente incierto; se trata de una visión que parte de la física cuántica trasladada a un escenario más complejo: las ciencias sociales; en efecto, estamos ante un horizonte de posibilidades ilimitado y etéreo: la sociedad actual.

La globalidad es otro fundamento de la nueva racionalidad; aquí el todo es inexplicable sin referirlo a las partes, igualmente las partes son incomprensibles sin relacionarlas al todo; pero ese todo es una suma con identidades versátiles, algo distinto a las partes pero posible por ellas; lo global está arrasando y está adquiriendo una presencialidad propia; pero sin caer en extremismos, la conciencia global reta a la existencia local, ambas en un andamiaje único.

Interdisciplinariedad supone la complementariedad y la conjunción de los conocimientos disciplinarios; citando a Edgar Morin, consideramos que “el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento”; y es que ciertamente, la necesidad de los métodos interdisciplinarios se intuye

por todas partes, no sólo en el espacio científico y académico, sino también en las empresas, sectores industriales y productivos, quienes demandan un nuevo tipo de formación que supere las especializaciones fragmentadas, como lo reclama Dennis Meadows, Director del Instituto de Investigaciones Metodológicas y Sociales de la Universidad de New Hampshire: “Necesitamos líderes planetarios para una revolución global, para conseguir un mundo sostenible, y no meros gestores. Hay que distinguir entre gestión y liderazgo. Los gestores deben indicar las cosas concretas que cada uno debe hacer; pero tiene que haber líderes con coraje, capaces de crear un sueño común, una visión conjunta y un sistema ético global” (Vilar); este enfoque lo ha asumido la Universidad de Harvard en su *Business School*, en donde exigen a sus estudiantes que cursen un 25% de sus asignaturas, que no tengan nada que ver con el campo en el que se especializan.

Finalmente, los principios de humildad y cooperación demandan un sólido respaldo ético pautado por el diálogo y la cooperación; lo que a su vez rechaza el dogmatismo, la superioridad autoritaria y el egocentrismo; como afirma Claude Bernard, padre de la medicina experimental: “Vale más no saber nada que tener en el ánimo ideas fijas apoyadas sobre teorías en las que siempre se busca la confirmación, descuidando lo que no se relaciona con ellas”. Esta es una de las peores disposiciones de la mente y está eminentemente opuesta a la invención. En efecto, un descubrimiento es, por lo general, una relación imprevista que no se halla comprendida en la teoría. Humildad va de la mano con sinergia, cooperación, redes, trabajo en equipo, clúster, lo que supone una coherente respuesta a la propia incertidumbre, globalidad y transdisciplinariedad, algo nada fácil para el sujeto aislado.

Para responder a la pregunta capital de este apartado: ¿qué es la sociedad del conocimiento y de la información, a la que nos avecinamos?⁶ Haremos un recorrido por diversas acepciones de autores reconocidos en múltiples materias; finalmente, intentaremos congeniar un concepto globalizante que cristalice el significado a partir de este ejercicio.

⁶ Nota: El lector podrá encontrar una cantidad considerable de definiciones -más inclinadas a Sociedad de la Información en la siguiente dirección: <http://www.campus-oei.org/revistactsi/numero1/debate1c.htm#30>

Para Paul A. David (Universidad de Stanford) y Dominique Foray (Instituto de Investigación e Innovación de París) lo más esencial de la Sociedad del Conocimiento se resume en la aceleración sin precedentes del ritmo de creación, acumulación y depreciación del conocimiento, lo cual se plasma en la intensidad del progreso científico y tecnológico; asimismo, existe una vertiginosa expansión del capital intangible en el plano macroeconómico, pautada por la innovación como actividad dominante.⁷ Armand Hatchuel, Benoit Weil y Pascal Le Masson (Escuela de Minas de París) proponen como eje de análisis la gestión de conocimientos (*Knowledge Management*) en el marco del capitalismo de innovación intensiva, como síntoma organizacional de esta sociedad del conocimiento.

Sven Ove Hansson, del Royal Institute of Technology de Estocolmo, nos propone el tópico de las “inseguridades y riesgos” como rasgo fundamental de esta sociedad, y a pesar de que conocimiento e inseguridad parezcan antagónicas conviven tal como lo demuestra la experiencia histórica en donde encontramos el descontrol nuclear, el terrorismo, la manipulación genética, la depredación ecológica y el manejo de desechos tóxicos, los excesos economicistas, el control de datos, el armamentismo biológico.

Maryann Feldmann, de la Universidad Johns Hopkins, analiza la revolución del internet y los efectos que las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) derivadas de internet han ocasionado en la sociedad; internet ha generado una verdadera revolución, no sólo por ser el sector económico más importante, sino por sus características versátiles y sus diversas aplicaciones en otros sectores de la vida productiva y cotidiana. Los flujos de información que canaliza internet y las innovaciones derivadas de esta herramienta (HTML, FAQ, *Mind Tools*, etc.) han modificado sustantivamente la dinámica de las sociedades en materia de comunicación, manejo y administración de información. Alice Lam, de la Universidad de Kent, señala que en la economía del conocimiento los modelos alternativos de aprendizaje e innovación, integrados socialmente, han permitido una ventaja comparativa de innovación y avance tecnológico, reforzando

⁷ Cfr. David-Foray; Una introducción a la economía y a la sociedad del saber; Ibid.

los cuatro tipos de conocimientos (intelectual, codificado, integrado y personalizado) y sus respectivas formas burocráticas de administración (profesional, formal, adaptado al trabajo, adhoc-cracia activa); el aprendizaje y la innovación son claves para los mercados de empleo de alta tecnología, avance de I+D (Investigación y Desarrollo), y obviamente para la sociedad del conocimiento, tal como se ha desarrollado en Japón, Silicon Valley, Dinamarca o Finlandia.

En síntesis, y recurriendo al aporte de Carlos Frade en el documento: *Estructura, dimensiones, facetas y dinámicas fundamentales de la sociedad global de la información* del programa de doctorado de la Universidad Oberta de Catalunya (2002), en donde presenta un cuadro comparativo que permite visualizar las diferencias sustantivas entre la sociedad industrial y la sociedad de la información o del conocimiento:

Categoría de Análisis	Sociedad Industrial	Sociedad de la Información
Tipo de sociedad	De mercado nacional	De mercado global
Valor fundamental	El trabajo	El consumo
Identidad personal y colectiva	Asociada principalmente al trabajo (a la profesión, a los conocimientos y habilidades profesionales): ética del trabajo	Asociada principalmente al consumo (al poder adquisitivo y a la capacidad de elección del consumidor): estética del consumo
Denominación sociológica más apropiada	Sociedad nacional del trabajo	Sociedad global de consumo

Fuente: Frade (2000).

Para Frade una de las dinámicas descriptivas de esta nueva sociedad global se puede sintetizar en la “movilidad” como valor dominante de la sociedad global emergente y la “libertad de movimiento” como su eje estratificador fundamental.

¿Qué es entonces -y en síntesis- de la sociedad del conocimiento?; recurriendo a Castells respondemos:

“... se trata de una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada sobre el procesamiento de información, la generación del conocimiento y las tecnologías de la información. Esto no quiere decir que la tecnología sea lo que determine; la tecnología siempre se desarrolla en relación con contextos sociales, institucionales, económicos, culturales, etc. Pero lo distintivo de lo que está pasando en los últimos diez o quince años es realmente un paso paradigma muy parecido al que ocurrió cuando se constituyó la sociedad industrial y no me refiero simplemente a la máquina de vapor, primero, y a la electricidad, después. Se constituye un paradigma de un nuevo tipo en el que todos los procesos de la sociedad, de la política, de la guerra, de la economía pasan a verse afectados por la capacidad de procesar y distribuir energía de forma ubicua en el conjunto de la actividad humana”.⁸

No debemos descuidar la visión latinoamericana, y para ello recurrimos al artículo “La sociedad del conocimiento desde la perspectiva Latinoamericana” de Axel Didriksson, investigador de la UNAM, quien advierte:

“Si el escenario planteado por Manuel Castells (1999),⁹ de que nos encontramos viviendo un gran proceso de transformación social, global, inconmensurablemente novedoso y creativo es irreversible, deberíamos entonces, nosotros los ciudadanos latinoamericanos, (identificados por acontecimientos históricos únicos y con la construcción de una identidad integradora) pensar seriamente si nos encontramos sumergidos en la vorágine de los cambios que nos incorporan a las redes significativas de un nuevo desarrollo, de si intervenimos de forma dinámica en su conducción o por lo menos en su co-participación -aunque sea relativa-, o somos meros objetos de una integración subordinada a uno de los bloques mundiales hegemónicos y sujetos sin compromiso ni historia”.¹⁰

8 Cfr. Castells, Manuel. (2002, julio); disponible [on line] <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.html>

9 Manuel Castells. *La Era de la Información. La Sociedad Red. Vol. 1.* Op. Cit.

10 Cfr. Disponible [on line]: <http://ute.edu.ec/~cex/prospectiva/Axel.doc>

Finalmente, hay que destacar que en la sociedad de la información y el conocimiento el mundo laboral está sufriendo un cambio profundo, tal como lo señala Martin Carnoy en *La transformación del trabajo en la nueva economía global*; por lo tanto, “todo” el sector educativo deberá ser el primero en revisar los fundamentos y contenidos curriculares; desde esta perspectiva, el siguiente trabajo intenta contrastar los principios programáticos -a partir de Carnoy- de la “flexibilidad e interconectividad” del espectro laboral en la nueva economía y la empresa en red, con los lineamientos educativos que deberían orientar las reformas curriculares. Efectivamente, la hipótesis de esta reflexión podría apuntar y apostar hacia la necesidad de los cambios educativos -curriculares, especialmente en el nivel superior- como factor sustantivo para responder a las necesidades de flexibilidad e interconexión laboral que demanda el escenario de la nueva economía, la empresa en red y las circunstancias, tanto a nivel organizativo empresarial como en el ámbito del mercado global. En efecto, la cantidad y calidad del capital humano son factores cruciales en el crecimiento económico de una nación, y la adaptación o actualización de éste a los nuevos procesos de innovación que rigen las coordenadas económicas y laborales dependerá de la capacidad pedagógica, curricular y experiencial que se pueda enseñar, aprender y experimentar en los recintos educativos.

Desde esta perspectiva, retomando las ideas de Martin Carnoy -de modo sintético y simplificado- y ubicándolas en una matriz se intentará proponer lineamientos estratégicos para responder a tales exigencias desde múltiples perspectivas educativas: diseño de nuevos programas, políticas institucionales, arquitectura curricular, contenidos programáticos, entre otros.

Transformaciones laborales	Exigencias curriculares
<p>Flexibilidad: el trabajo en su dimensión espacio-temporal puede adaptarse constantemente a productos, procesos y mercados cambiantes; esto supone, una mayor autonomía.</p>	<p>Diseño de programas flexibles, que le permitan al estudiante trazar su destino académico conforme a intereses y vocación profesiográfica; un enfoque curricular con opciones bastante abiertas en función de asignaturas optativas.</p> <p>Contenidos de asignaturas que permitan emplear pensamiento crítico así como casos simulados para la toma de decisiones.</p>

Transformaciones laborales	Exigencias curriculares
<p>Empresas: exigen más cualificación superior, capacidad de autoprogramarse, responsabilidad individual, disposición de seguir planes flexibles y trabajar jornadas más prolongadas; y sobre todo flexibilidad de la mano de obra acorde a las exigencias de la producción en mayor o menor grado (mano de obra: <i>just in time</i> y <i>outsourcing</i>); en síntesis, una visión más contractual por productos concretos. Asimismo, las empresas cada vez más se autocomprenden como parte del mercado global.</p>	<p>Enfoque pedagógico de enseñar a aprender para aprender toda la vida.</p> <p>Diseño de programas especializados de postgrado.</p> <p>A nivel docente, delegar responsabilidades críticas a los estudiantes y evaluar desempeño.</p> <p>Asignaturas que permitan una visión planetaria de la ciencia, o que contengan elementos de análisis global.</p>
<p>Interconexión en red: nueva lógica empresarial, en la que las jerarquías y formas organizativas cambiantes se basan en conexiones interactivas entre diferentes niveles y puestos dentro de la empresa, entre empresas y dentro del mercado; las TIC facilitan este fenómeno.</p> <p>Se trata de una nueva forma de aprender sobre nuevas condiciones laborales, proyectos e innovaciones para desarrollar estrategias en el mercado.</p>	<p>Enfoque curricular interdisciplinario, trabajando varios docentes de disciplinas distintas en un proyecto unitario.</p> <p>Programas con visitas a empresas; invitar a gerentes de empresas a que expongan sus experiencias en clase.</p>
<p>Tecnología: configura la reestructuración de las organizaciones, crea nuevos tipos de interconexión, define la forma económicamente más eficiente de producir, descentraliza y desconcentra las tareas laborales, intensifica la competencia, modula una nueva forma de comunicación (Tesis tecnológica).</p>	<p>Asignaturas específicas sobre TIC en todos los programas o enfoque integrado de áreas temáticas asociadas a TIC.</p> <p>Ir más allá de la paquetería tradicional, y aplicar <i>software</i> especializados para cada área de la ciencia.</p> <p>Introducir nuevas formas de comunicación en la educación: recepción de tareas por <i>e-mail</i>, aulas virtuales, <i>e-learning</i>, navegación, etc.</p>
<p>Globalización económica: fomenta la interdependencia, la interacción y la constante adaptación a un entorno siempre cambiante pautado por la vertiginosidad, la incertidumbre y los riesgos.</p>	<p>Incorporar asignaturas que permitan comprender la dinámica global, o lecturas específicas asociadas a la asignatura.</p> <p>Visitas a corporaciones multinacionales o invitación a gerentes de estas corporaciones a las aulas.</p>

Transformaciones laborales	Exigencias curriculares
Movilidad laboral: el trabajo se globaliza paulatinamente pero este fenómeno está pautado por la interdependencia de otros factores económicos como la jerarquización del trabajo.	Análisis de los comportamientos locales y regionales de la movilidad laboral, y generación de programas de vinculación sectores educativo-empresa, ambas acciones, como política institucional educativa.
Visión del trabajo: no seguro, no estable, no permanente; autoempleo.	Incorporar en los contenidos éticos, genéricos o sociológicos de las carreras el factor de la incertidumbre, como un elemento esencial de la sociedad actual.
Estrategias corporativas: durante las últimas décadas se utilizaron equipos autogestionados, rotación, gestión de la calidad y control de calidad, entre otros modelos, pero actualmente la “mejor vía” sugiere el alto rendimiento productivo sobre la base de la formación y participación de los trabajadores.	Énfasis institucional, como ya se apuntó, de enseñar a aprender para aprender toda la vida. Diseño de programas especializados y subespecializados a niveles postgrado y en formación abierta no reglada.

Fuente: elaboración propia.

Bibliografía

Aa Vv (2002, marzo). *Revista Internacional de ciencias sociales*. n.º171. UNESCO.

Bello de Arellano, M. (1998). *La Educación en Iberoamérica, a través de las Declaraciones de las Cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno y de las Conferencias Iberoamericanas de Educación*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Castells, M. (2001). *La Era de la Información; Vol. I La Sociedad en Red*. México: Ed. Siglo XXI.

Castells, M. (2001). *La Era de la Información; Vol. II Economía, Sociedad y Cultura*. México: Ed. Siglo XXI.

Castells, M. (2001). *La galaxia Internet*. Madrid: Ed. Areté.

Castells, M. *Critical Education in the New Information Age*. Biblioteca UOC.

Cornella, A. (1999). *En la sociedad del conocimiento la riqueza está en las ideas*; (Curso de Doctorado 2001-2003). Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Barcelona, España.

Comisión para el desarrollo Científico y tecnológico de Centroamérica y Panamá (CTCAP) - Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (1998). *Estadísticas e indicadores de ciencia y tecnología*, El Salvador, 1998.

Frade, C. (2002). *Estructura, dimensiones, facetas y dinámicas fundamentales de la sociedad global de la información* (Manual para el curso de Doctorado UOC 2002 “Sociología de la Sociedad Informacional”). Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Barcelona, España.

Franco de Machado, C. (1998). *Pensar y Actuar, Un Enfoque Curricular para la Educación Integral*. Colombia: Ed. Magisterio.

Ministerio de Educación. (1995-2002). *Documentos varios: Plan Decenal, Fundamentos Curriculares, En el Camino de la Transformación Educativa, Desafíos de la Educación para el Nuevo Milenio*, entre otros.

Picardo Joao, O. (2001). *Espacios y Tiempos de la Educación*. San Salvador: Ed. Servicios Educativos.

Picardo Joao, O. (2002, julio). *Pedagogía Informacional*. Disponible [online] <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/opicardo0602/opicardo0602.html>

Pickard, A. (1998, octubre). *The impact of access to electronic and digital information resources on learning opportunities for young people: a grounded theory approach*. *Information Research*, 4(2). Department of Information and Library Management University of Northumbria at Newcastle. Disponible [online] <http://informationr.net/ir/4-2/isis/pickard.html>

Porter, M. (1990). *The Competitive Advantage of Nation*. Londres: Ed. MacMillan. World Bank Latin American And Caribbean Studies, Aa Vv (2003). *Closing the Gap in Education and Technology*. Washington: Author.

CAPÍTULO 2

El Currículum Constructivista del MINED (1995)

Toda reforma educativa coherente está sustentada sobre una base filosófica educativa; es decir, existe un discurso o teoría que dice cómo debe ser la educación, y también define al sujeto concreto de dicha teoría en términos histórico prácticos; dicho de otro modo, la filosofía educativa es o debe ser un instrumento racional que da razones de lo que se concibe como educación críticamente, y a partir de este momento intelectual se proyecta la visión de persona que se espera que fontalmente emerja de tal teoría.

En este sentido, la filosofía de la educación en una reforma educativa podría centrarse en diversos aspectos: en la enseñanza, en el aprendizaje, en la experiencia, en el conocimiento; en fin, la teoría educativa es muy amplia, e inclusive puede estar asociada a determinadas ideologías, políticas, religiones, economías; así mismo, la filosofía de un determinado proceso educativo posee diversos supuestos sobre la naturaleza humana, pudiendo partir desde diferentes enfoques antropológicos; para los teóricos, la persona puede tener diversas facetas, y la visión antropológica se ha ido modificando a lo largo de la historia; así tenemos las concepciones: moral-política (socrática), creacionista-pecaminosa (judeo-cristiana), materialista (marxista), racional (cartesiana), y otras más amplias relacionadas con la educación como la mecanicista y la organicista; para algunos la persona es una máquina perfecta (Hobbes), y para otros es una estructura viviente, en crecimiento y desarrollo (Froebel).

Sin lugar a dudas, la gran mayoría de pensadores educativos ha centrado su discurso en otros elementos sustanciales como el conocimiento y el currículum; la necesidad de responder a la pregunta epistemológica sobre el “saber qué, saber cómo y el creer en”, unido al cuestionamiento sobre las corrientes curriculares utilitaristas, racional y de herencia, ha sido capital en la discusión educativa (T.W. Moore, 1987).

La Reforma Educativa en Marcha de El Salvador llegó al punto crucial de establecer las preguntas sobre la identidad o concepción humana salvadoreña que era necesaria, y sobre el enfoque curricular que había que renovar y establecer, adecuado a las exigencias de la sociedad postmoderna.

La necesidad de orientar el trabajo pedagógico de las instituciones educativas comenzó a imperar por buscar un reemplazo del clásico “*Magister Dixit*” verticalista, y las tendencias recientes que impulsaban las filosofías educativas indicaban que era necesario dar más protagonismo a los estudiantes. A inicios de 1991, en El Salvador, ya se estaba buscando un nuevo paradigma teórico, y con los Acuerdos de Paz, firmados en 1992, que ponían fin a una guerra fratricida, se creía que una teoría “socio-reconstruccionista” era la más afín al proceso de reconstrucción nacional; no obstante, no se podía reducir un proyecto educativo a una visión excluyente dedicada a los factores endógenos del conflicto, había que ir más allá y buscar una teoría que superara esta concepción circunstancial y que respondiera a otros retos con mayor amplitud. También, alrededor de 1991, en el marco de desarrollo del proyecto SABE, los asesores de USAID planteaban la idea de un enfoque “integrado”, más como un modo de organizar las disciplinas de un plan de estudio con base en un currículum flexible; estas ideas entraron en un fuerte espacio de discusión y análisis.

En este contexto, algunos técnicos de la Dirección de Diseño Curricular participaron en cursos de capacitación en España, y allí conocieron las primeras ideas de una “Filosofía Constructivista”, y la intuición de que esta corriente podía satisfacer las necesidades de El Salvador comenzó a filtrarse en el Ministerio de Educación.

El constructivismo posee dos manifestaciones en el mundo de la filosofía; por un lado constituye una tendencia ideológica artística que surge después de la primera guerra mundial, cuyos mayores exponentes son Le Corbusier, W. Gropius, E. Mendelsohn, B. Taut y F. Lloyd Wright, entre otros; por otro lado, y a la que nos referimos, se encuentra el constructivismo que surge con las ideas estructuralistas de Jean Piaget (1896-1980); las ideas de la epistemología genética y de una concepción teórico cognoscitiva basada en un enfoque genético e histórico crítico del análisis del saber, posibilitan una teoría que enfoque el desarrollo del conocimiento tomando en cuenta las variables experienciales; en este contexto otros teóricos como Vygotsky, Luria, Frinet y Kolvert han influido significativamente en la adopción de esta teoría.

Es importante resaltar el rol del Dr. César Coto, capacitador de diseño curricular en España, quien explicó a los técnicos salvadoreños el significado del constructivismo para una teoría educativa. En este contexto, las ideas cruzaron el Atlántico y llegaron a El Salvador; no obstante, los paradigmas tradicionales y clásicos fueron los primeros obstáculos de las nuevas ideas. Existían temas capitales y ciertas creencias sobre los temas: rol del alumno, rol del maestro y la concepción de escuela. Renovar o cambiar estas ideas que estaban anquilosadas en muchas mentes era una tarea titánica. Por otra parte, el hecho de trasladar una teoría un tanto desconocida del extranjero también generó frentes de resistencia al interior del MINED; muchos lo veían como un idealismo, o como una utopía. En este sentido, cuando se intentó implementar el enfoque constructivista en el diseño de programas, en manuales y en guías, se tuvo que hacer con mucho cuidado y con muchos detalles.

A partir de 1994 ingresa ya al espectro educativo salvadoreño el constructivismo en los nuevos instrumentos curriculares, y para 1998, ya todos los currículos están permeados de estas ideas.

El enfoque que definitiva y oficialmente se admitió en la reforma educativa se define como: “**Constructivista, Humanista y Socialmente Comprometido**”. Como constructivismo se parte de la idea de delegar un gran protagonismo del aprendizaje en el alumno; aquí el maestro es el facilitador, quien con el método dialogal o mayéutico socrático facilita el acceso a la información; el constructivismo exige que el alumno construya sus propios conocimientos integrando las experiencias, esto significa hacer ingresar al aula lo cotidiano e histórico de la vida, secularizando el conocimiento e integrando vivencias, sentimientos, problemas, fracasos, etc.

El constructivismo es definido como “humanista”, el carácter o identidad humanista supone la valorización y prevalencia de lo humano sobre otros factores; sea a partir de la concepción de derechos humanos o desde una perspectiva disciplinar científica, el humanismo rescata una serie de factores de vital importancia, como por ejemplo: la proexistencia, la alteridad y el servicio, entre otras. El humanismo más que el cultivo de las humanidades renacentistas o antropocentristas, o la revalorización del pensamiento

clásico sobre las ideas escolásticas, o las teorías racionalistas al estilo de los pensadores: Erasmo de Rotterdam (1467-1536), Juan Luis Vives (1492-1540), Tomás Moro (1480-1535), Nicolás Maquiavelo (1469-1527), René Descartes (1596-1650) (O. Picardo, 1998) intenta revalorizar la vida y los sentimientos humanos en un contexto concreto y frente a una problemática definida: El Salvador.

El humanismo es una respuesta al antihumanismo del conflicto bélico fratricida de doce años; obviamente, el odio, la muerte, el egoísmo, y la entropía social, generó una anticultura de antivalores que se ha desbordado recientemente en una ola delincencial y en otros factores sociales; más que un humanismo, se podría definir como una tendencia a humanizar, recuperando la verdadera axiología de la identidad humana basada en el respeto al otro. El humanismo asume y considera las dimensiones históricas, sociales y culturales, a partir del sujeto de la historia que está en permanente búsqueda de sí mismo, y preguntándose kantianamente ¿qué debo saber?, ¿qué debo hacer?, y ¿qué debo esperar?

Por su parte, el constructivismo humanista es también “socialmente comprometido”, esto supone una actitud proactiva y solidaria; el compromiso social exige un enfoque que defina la interactividad de todos los salvadoreños en la búsqueda de soluciones para los problemas sociales; supone también la actitud de socializar, de articular las necesidades de todos, y de buscar respuestas comunes, y sobre todo de conocer el contexto o medio en donde se desenvuelve.

Estos tres conceptos: “constructivismo, humanista y socialmente comprometido” no se pueden comprender aisladamente, sino que están vinculados a otros elementos de la reforma educativa, como por ejemplo el eje de Formación en Valores humanos, éticos y cívicos, y los ejes transversales curriculares relacionados con Derechos Humanos, Género, Medio Ambiente, etc.

Al desarrollar el tema de filosofía educativa para la reforma es menester vincular este tema a los Fundamentos Curriculares de la Educación

Nacional; en este contexto, el MINED realizó talleres de consulta para buscar el mejoramiento del currículum nacional; los diagnósticos sobre las necesidades educativas básicas aportaron datos para diseñar, validar, evaluar y editar un marco teórico conceptual para constituir los componentes curriculares.

Los **Fundamentos Curriculares de la Educación Nacional** plantean objetivos, principios y enfoques que orientan la educación hacia un horizonte definido; en los talleres de consulta llevados a cabo en 1994 participaron 28 docentes y 39 técnicos (MINED, FCEN, 1997). El documento que contiene dichos fundamentos está estructurado en tres capítulos.

El Capítulo I aglutina una fundamentación a partir de ideas consustanciales al devenir histórico nacional; en este sentido, encontramos un marco político, social, legal y educativo que se sustenta en los ideales de democracia y paz; luego se toca las aristas de: los Acuerdos de Paz, la Constitución Política, la *Ley General de Educación*, del Plan de Desarrollo Social 1994-1999, de la Comisión de Educación, Ciencia y Desarrollo, de la Consulta 95, del Plan Decenal de Educación, hasta llegar a la Reforma Educativa. Como podemos apreciar, este preámbulo o antesala de los Fundamentos Curriculares se enmarca en la lógica del proceso histórico como una respuesta a las determinadas exigencias de cada uno de los hitos que se anunciaron.

El Capítulo II nos presenta un corpus *fundamentalis* de la teoría pedagógica que sustentará al sistema educativo nacional. El primer fundamento es el teórico, y aquí se define que la elaboración intelectual que articula y desarrolla el conjunto de ideas se orienta a la “acción razonada y fundamentada”, con un sistema analítico, propositivo y coherente a través de intervenciones pedagógicas, considerando las variables históricas y la asimilación de las ideas como signos del tiempo; en tal sentido, “las teorías educativa y pedagógica constituyen un proceso de construcción social, con dimensión histórica y de carácter científico que se basa en los avances globales de la humanidad, inciden en un contexto determinado, se proyectan y son siempre perfectibles” (MINED, FCEN, 1997).

Estas teorías se inspiran en una concepción de persona, sociedad y naturaleza, elementos que plantean tópicos fontanales o fuentes de acceso para pensar en la educación; dichas fuentes son: **Fuente Filosófica**, la cual se describe a partir de la idea de ser humano, como sujeto integral, histórico, social y teleológico; en este sentido la persona es el fin de la sociedad y la educación el motor de la transformación social. **Fuente Epistemológica**, parte de la idea de conocimiento como un proceso dialéctico de relación intransferible entre el sujeto y el objeto, con mediaciones psicológicas, socioeconómicas y culturales; desde esta perspectiva se define que el conocimiento es construido por el sujeto, y no puede ser transferido por otros, posee un talante personal y social debido a la dimensión histórica, y es perfectible e inacabado. En síntesis, se define una **“concepción constructivista del aprendizaje, pilar de la teoría pedagógica que sustenta el Currículo Nacional, lo mismo que el énfasis en el doble objetivo de aprender a aprender, de aprender haciendo y de enseñar a aprender”** (MINED, FCEN, 1997). Desde esta perspectiva, se desprende la idea de una organización curricular interdisciplinaria, de una apertura a los accesos empíricos y científicos, y de un énfasis en la articulación dialéctica práctica-teoría-práctica como fuente epistémica. La **Fuente Psicológica** aporta las ideas de interrelación experiencia educativa - desarrollo evolutivo, concepción de subtensión dinámica de experiencias, y reconstrucción mental de ideas y experiencias, de donde emerge la concepción de protagonismo de quien aprende, promoción de aprendizajes significativos y pertinentes, recuperación de experiencias, y actividad y trabajo del educando. La **Fuente Sociológica** parte de la consideración de diferencias y semejanzas sociales en el proceso educativo pedagógico, de la contribución desde la educación al desarrollo con equidad social, de la interpretación de los datos sociales para incorporarlos al proceso educativo, y de la dinámica social y sus variables como recurso sustantivo para el aprendizaje, entre otros. Así mismo, se acuña la idea de fortalecer el desarrollo de la identidad nacional. La **Fuente Biológica** considera la dimensión orgánica e interrelacionada de la naturaleza, también la armonía entre el desarrollo intelectual y el desarrollo físico, y la sostenibilidad armónica del entorno ambiental en función del desarrollo humano racional.

Después de definir estas cinco fuentes, se establecen ocho principios generales como base sustentable del currículum, estos son: Integralidad (ser humano integral e interdependiente), Protagonismo (centrado en el educando), Experiencia, Actividad y Trabajo (ejes del conocimiento), Flexibilidad, Relevancia y Pertinencia (adaptación en la vida), Interdisciplinariedad (integración del conocimiento), Integración y Participación (relación social), Compromiso Social (contexto y entorno) y Gradualidad, Continuidad y Articulación (proceso o devenir).

Finalmente se cierra el Capítulo II con la Operacionalización de la Teoría Curricular, cuyas características son: la reducción de la intermediación, la aplicación experimental y la evaluación continua; se establecen los actores del currículum (educandos, maestros, cuerpo directivo, técnicos, padres de familia, comunidad educativa y comunidad ampliada). El currículum planteado posee tres componentes: Macrocurricular (sistema educativo y sociedad), Mesocurricular (niveles y áreas) y Microcurricular (aula).

El Capítulo III recoge las ideas sobre “Organización Curricular de los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo”, considerando: educación inicial, Parvularia, Básica, Media, Superior, Especial y Adultos; cada nivel posee las siguientes especificaciones: consideraciones Generales, Objetivos curriculares, Principios, Organización Curricular y Perfil.

Finalmente, se cierra el documento con la explicación de los ocho Ejes Transversales, elementos que le dan al currículo una dimensión holística e integral, buscando la sostenibilidad tanto del proyecto educativo como de su relación con los fenómenos sociales; los contenidos de estos ejes reflejan las aspiraciones de los proyectos sociales, históricos y políticos; los ejes propuestos son: Educación Ambiental, Educación en Población, Educación para la Salud, Educación para Igualdad de Oportunidades, Educación Preventiva Integral, Educación en Valores, Educación en Derechos Humanos y Educación para el Consumo.

En síntesis, hemos realizado un breve recorrido por las ideas que están sustentando esta Reforma Educativa en Marcha; obviamente, esta síntesis

no agota el caudal filosófico de soporte, lo que supone la existencia de otras consideraciones y obviamente la ampliación y profundización de las ideas aquí expuestas. No obstante, se han recogido los principios y fundamentos a modo de títulos y de breves comentarios, y se han yuxtapuestos lo más representativo en lo que a filosofía se refiere. Si intentáramos definir o asociar qué corriente filosófica o qué escuela está presente en este discurso, tendríamos que responder que en realidad convergen una simbiosis de ideas; como ya se anotó encontramos principios de Piaget, perfiles del humanismo utópico en las ideas de Moro, Erasmo de Rotterdam, Vives; también coexisten con estas ideas matices hegelianos y marxistas, en las concepciones que valorizan la historia y lo dialéctico, y por qué no ideas que van desde el socratismo y su dialogicidad mayéutica, pasando por Masferrer y Gavidia con sus concepciones del *minimum* vital y del idealismo, hasta llegar a la metafísica y realidad de Zubiri; no obstante, habría que aclarar que esto es un ejercicio hermenéutico del investigador.

**Ley General de Educación
Decreto N° 917**

**TITULO III CURRÍCULO NACIONAL, EVALUACIÓN EDUCATIVA, ACREDITACIONES
Y REGISTROS
CAPITULO I
CURRÍCULO NACIONAL**

Art. 47.- El currículo nacional es establecido por el Ministerio de Educación, se basa en los fines y objetivos de la educación nacional, desarrolla las políticas educativas y culturales del Estado y se expresa en: planes y programas de estudio, metodologías didácticas y recursos de enseñanza-aprendizaje, instrumentos de evaluación y orientación, el accionar general de los educadores y otros agentes educativos y la administración educativa.

Art. 48.- El currículo nacional será sistematizado, divulgado y explicado ampliamente por el Ministerio de Educación, de tal forma que todos los actores del proceso educativo puedan orientar sus acciones en el marco establecido. El Currículo Nacional es la normativa básica para el sistema educativo tanto del sector público como privado; sin embargo, dejará un adecuado margen a la flexibilidad, creatividad y posibilidad de adaptación a circunstancias peculiares cuando sea necesario.

Art. 49.- El Ministerio de Educación mantendrá un proceso de investigaciones culturales y educativas tendientes a verificar la consistencia y eficacia de sus programas, así como para encontrar soluciones innovadoras a los problemas del sistema educativo. Art. 50.- La Orientación tendrá carácter formativo y preventivo. Contribuirá al desarrollo de la personalidad del educando, a la toma de decisiones acertadas, en relación con las perspectivas de estudio y ocupación, para facilitar su adecuada preparación y ubicación en la sociedad.

CAPÍTULO 3

Curriculum, ¿Qué es y qué no es?

La teoría curricular tradicional comprende cinco aspectos: a) Teoría: abarca conceptos de currículo, enfoques, fundamentos y modelos; b) Diseño: comprende leyes, principios, tendencias, concepción y metodología; c) Desarrollo: integrado por diagnóstico, preparación de recursos, planificación, organización, ejecución y control; d) Evaluación: referido a la calidad de egresados, al proceso curricular y al proyecto; y e) Investigación: Para el diseño y para la evaluación del currículo. Asimismo, el análisis de la teoría curricular se puede valorar desde diversas perspectivas, entre las que destacan:¹¹

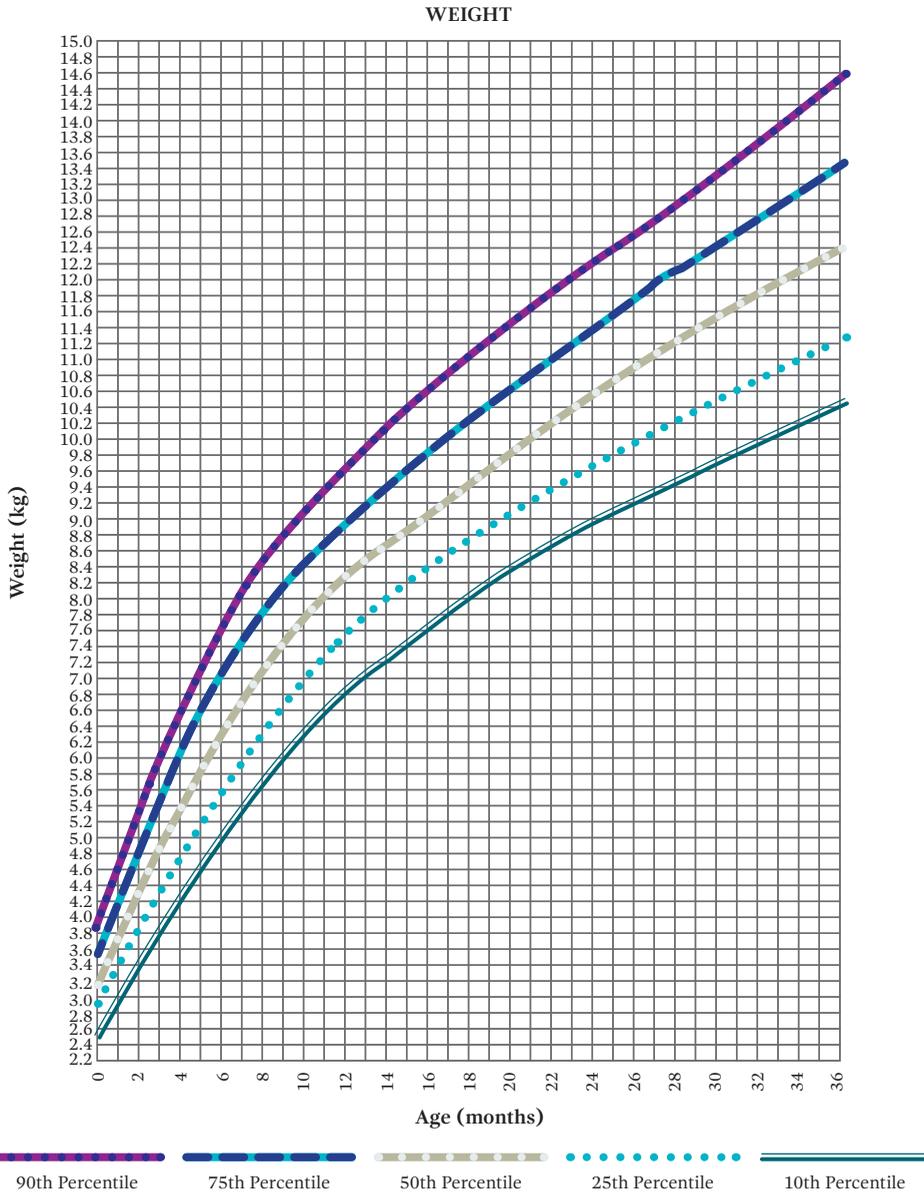
1. Fragmentado: Las disciplinas diferentes están separadas, por lo que hay una visión clara y discreta de la misma, no hay conexión para los estudiantes; menos transferencia de aprendizaje.
2. Conectado: Dentro de una disciplina hay temas relacionados. Hay conceptos claves conectados, promueven la revisión de conceptos, la reconceptualización y asimilación de ideas dentro de una disciplina. Las disciplinas no se relacionan, el enfoque del contenido se queda dentro de la disciplina
3. Concéntrico: El contenido se concentra dentro del área de la asignatura. Se puede atender varias áreas a la vez, lo que lleva a un contenido enriquecido. Los estudiantes pueden confundirse y perder de vista el concepto principal de la actividad.
4. Secuencial: Se enseñan ideas similares en un concepto, aunque las asignaturas están separadas. Se facilita la transferencia de aprendizaje a través de áreas de contenido. Se requiere colaboración y flexibilidad, pues los profesores tienen menos autonomía en la secuencia del currículo.
5. Compartido: La planeación de grupo y/o de enseñanza que involucra dos disciplinas se enfoca en contenidos compartidos. Se logra experiencias institucionales compartidas, con dos maestros en un grupo es más fácil colaborar. Se requiere de tiempo, flexibilidad, obligación y compromiso.
6. Radial: La enseñanza es por temáticas, se usa un tema como base para relacionar varias disciplinas. Se motiva a los estudiantes y los ayuda a ver las conexiones entre las ideas. Los temas deben ser cuidadosamente seleccionados para que sea significativo, con contenidos relevantes y fuertes.

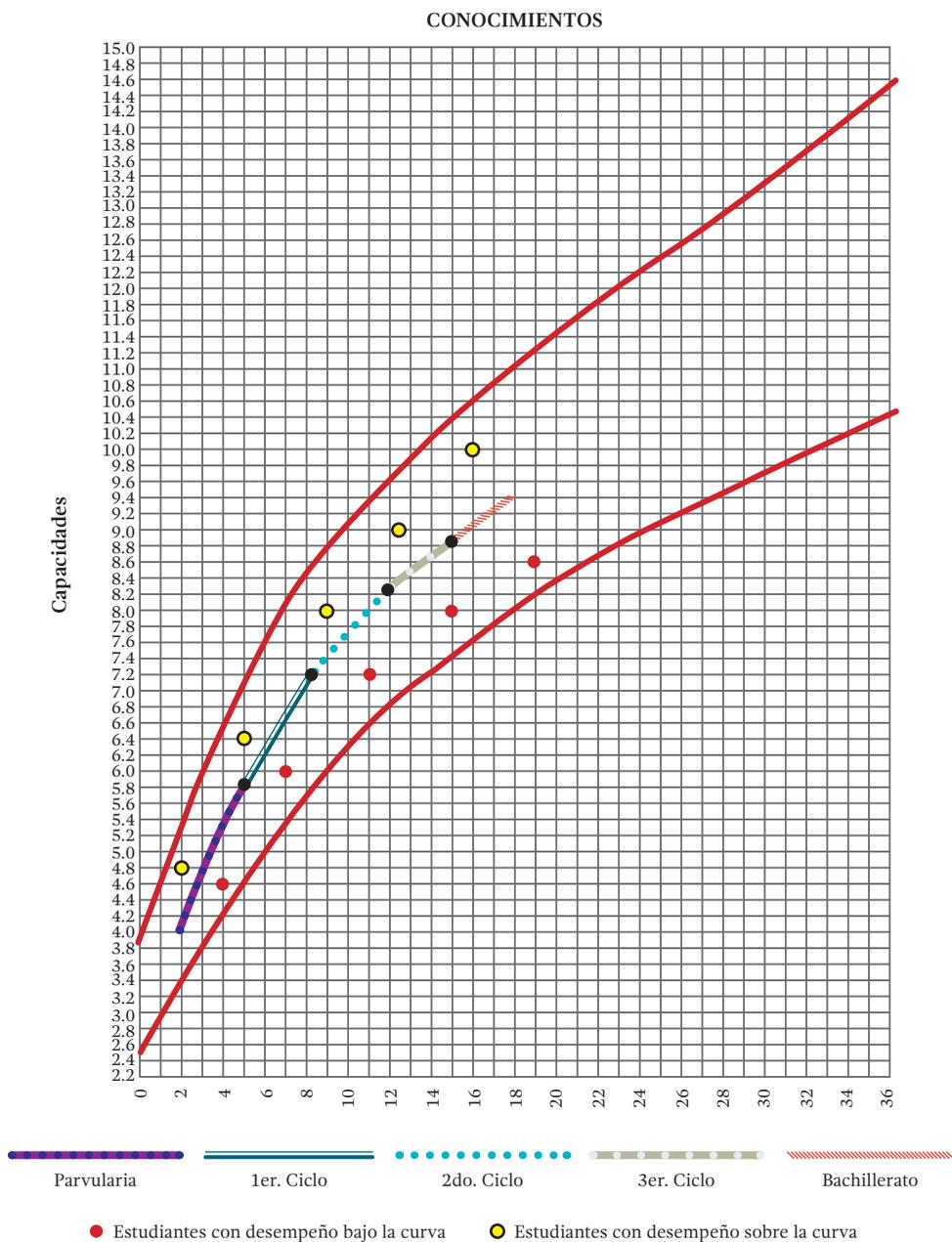
¹¹ http://pedagogia-profesional.idoneos.com/teoria_curricular/ disponible on line [10/08/2016]

7. Concatenado o lineal. Se enlazan las habilidades de pensamiento y las sociales, las habilidades de estudio y de inteligencia múltiple. Los estudiantes conocen como están aprendiendo, lo que facilita la transferencia futura de aprendizaje. Las disciplinas permanecen separadas.
8. Integrado: las prioridades se solapan en múltiples disciplinas. Estimula a los estudiantes a ver las interconexiones e interrelaciones entre disciplinas lo que los estimula. Requiere equipos interdepartamentales con planificación y horas de clases comunes.
9. Inmersos: Los estudiantes se integran visualizando todo el aprendizaje a través de la perspectiva de una tarea de interés. La integración ocurre dentro del estudiante pero se puede estrechar el enfoque del mismo.
10. Enrejado: El estudiante dirige el proceso de integración a través de la selección de una red de expertos y recursos. Es productivo con el estudiante estimulado por nuevos contenidos. Los estudiantes pueden aprender solo superficialmente, los esfuerzos pierden efectividad.

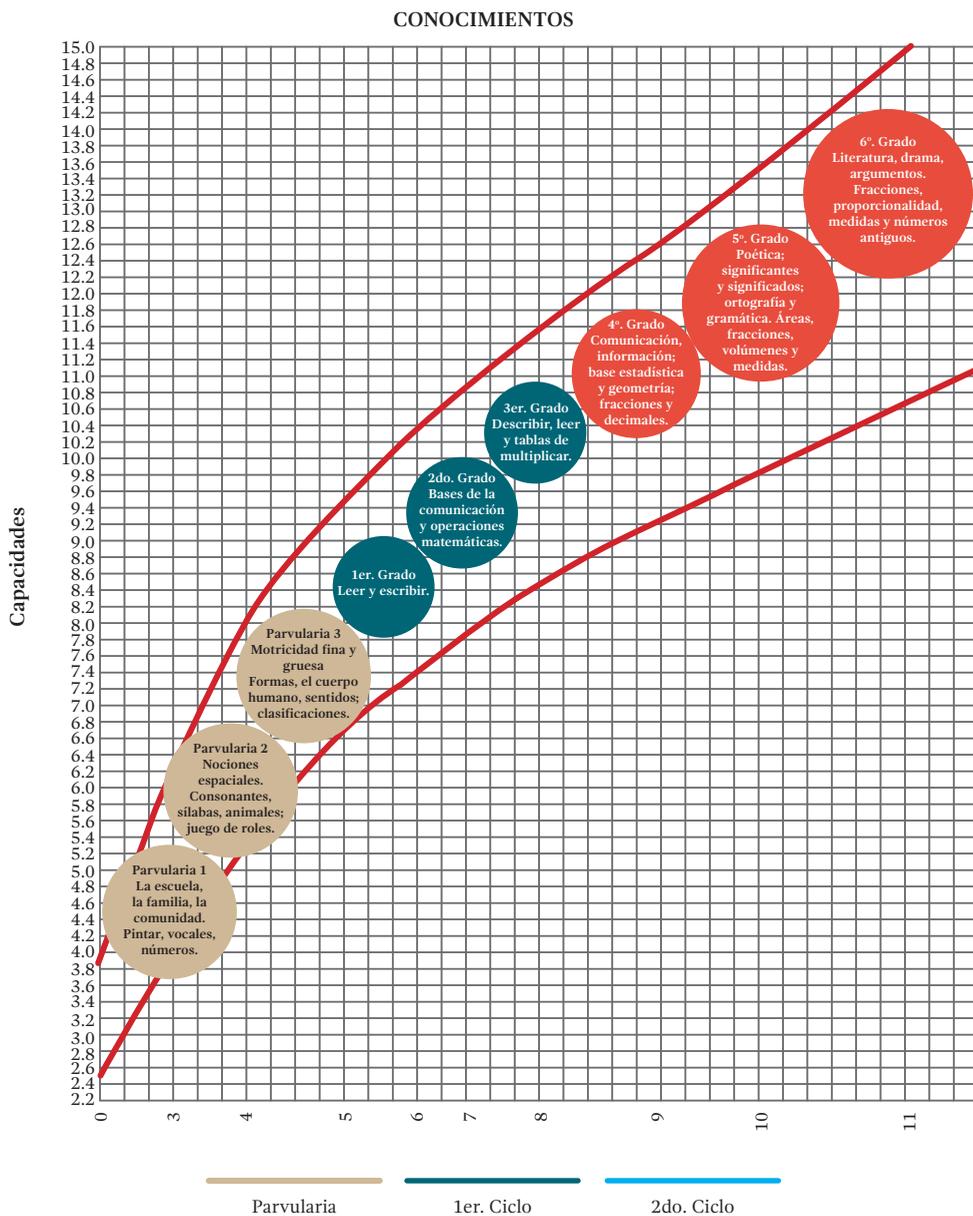
Un buen diseño curricular en su elaboración, ejecución, control y evaluación supone considerar los ejes transversales y programas rectores; integrar los componentes académicos y destrezas, hacer participar a profesores y alumnos en su elaboración y evaluación, buscar correspondencia con las necesidades educativas del grado y nivel; y contribuir a la formación de valores establecidos por el proyecto educativo. Entre las tendencias actuales del desarrollo de la teoría curricular están los modelos curriculares: centrado en los objetivos, centrado en la tecnología educativa, de construcción personalizada, centrado en la globalización, de investigación-acción, en competencias o capacidades y modelo desde un enfoque histórico - cultural. Para organizar los currículos existe la estructura por asignatura, la estructura disciplinar, la estructura por problemas, la estructura por competencias. Independiente del modelo a implementar de currículum, se debe proporcionar a los alumnos durante el desarrollo del proceso formativo, la posibilidad de descubrir cuándo y por qué es necesario utilizar el procedimiento específico, ayudarles a reflexionar sobre cómo adaptar los procedimientos apropiados a nuevas situaciones y favorecer en ellos, a través de un proceso sistemático y continuo, la autonomía, la reflexión y la regulación de su proceso de aprendizaje.

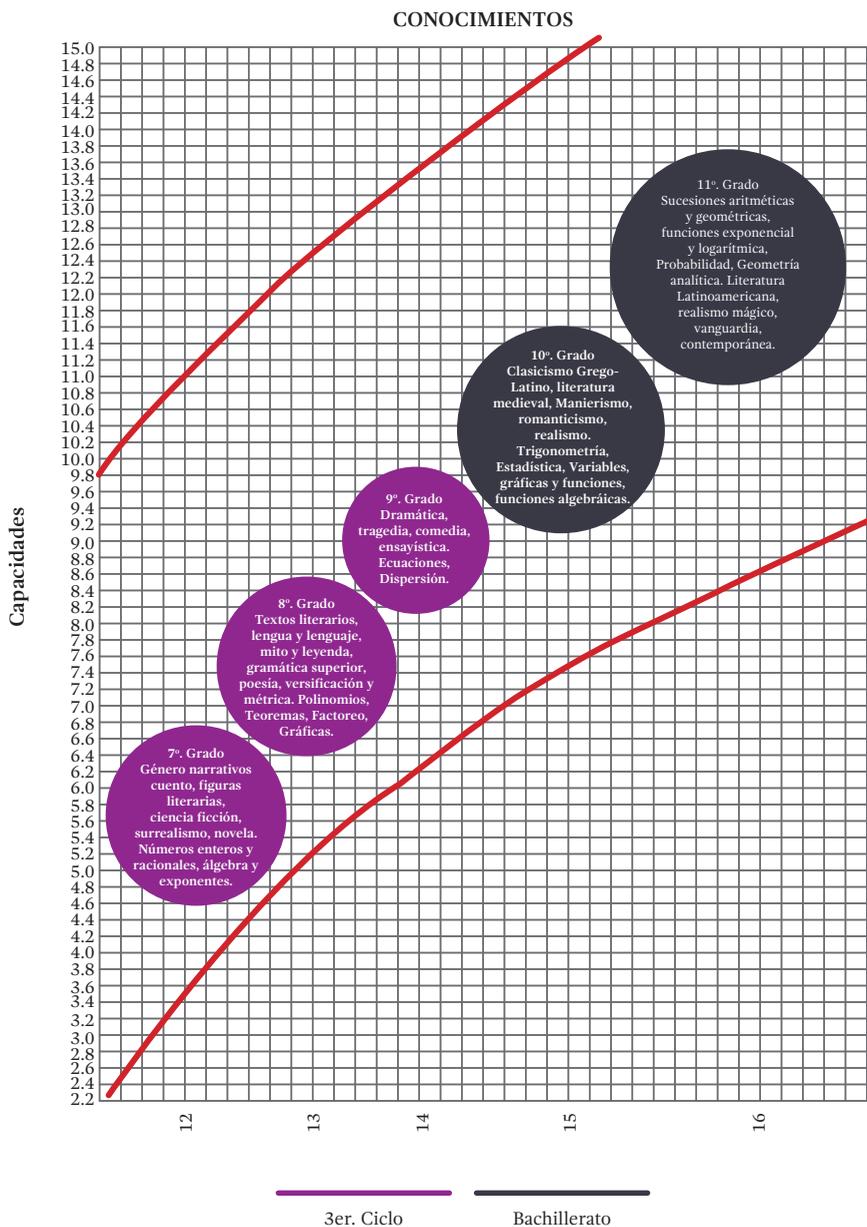
Es posible entender o comprender el Currículum -de un modo visual- con la curva de crecimiento -talla y peso- que utilizan los pediatras para dar seguimiento al desarrollo normal de un ser humano hasta que se vuelve adulto.



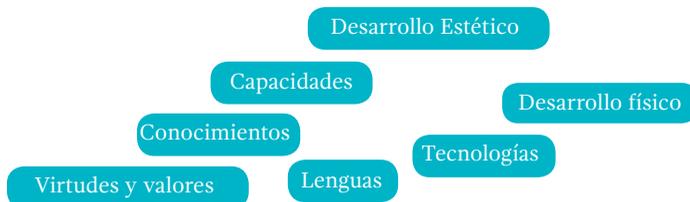
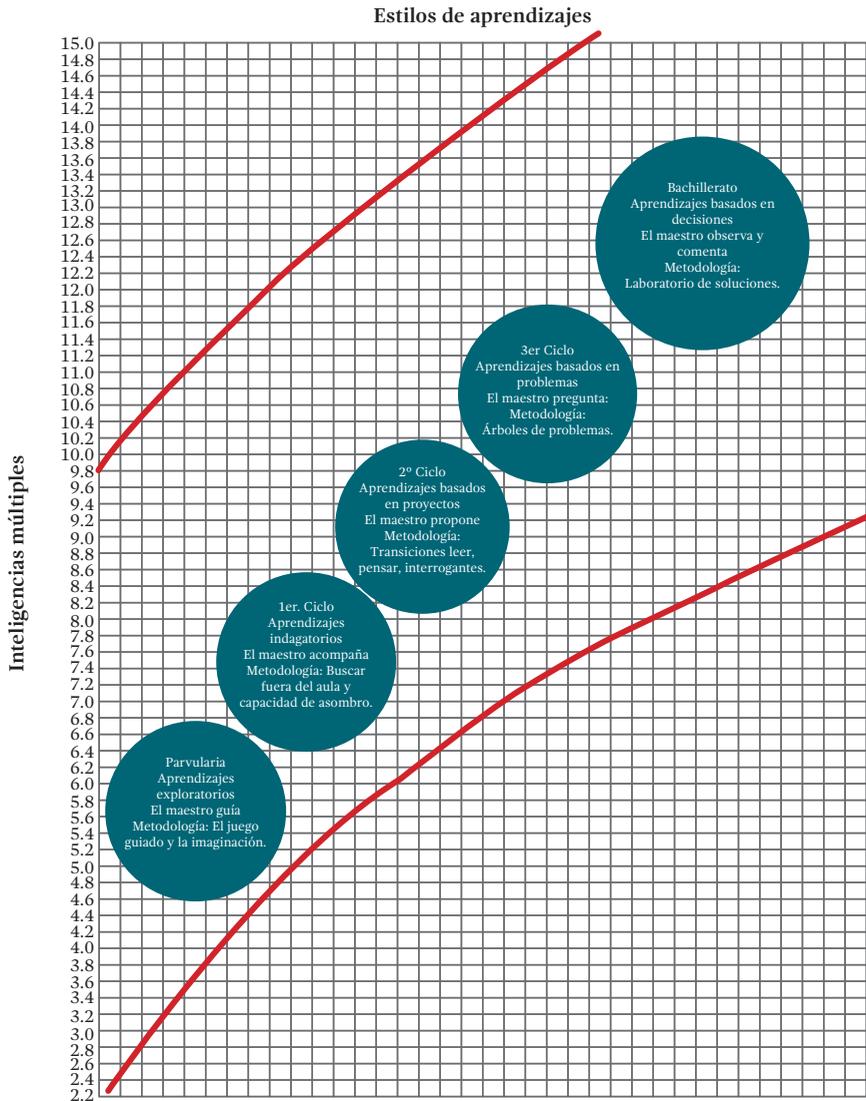


Curva Curricular Tradicional





Curva Curricular Alternativa



Así como valoramos, semana a semana, mes a mes o año tras año cuánto debe medir y pesar un niño, en educación debemos dar el mismo seguimiento a los aprendizajes del estudiante.

Y así como el pediatra interviene con suplementos o terapia cuando un niño está debajo de la curva, también los docentes deben intervenir para evitar el rezago; inclusive, cuando un niño está sobre la curva, algo hay que hacer...

El ejemplo de la curva de crecimiento nos da la fotografía parcial y total; está registrado el crecimiento de cada periodo, y también una proyección de evolución normal (corto, mediano y largo plazo).

En educación deberíamos saber qué debe aprender el niño en primer o tercer grado, y también lo que debe saber, comprender y aplicar en último año de bachillerato; y con los registros de logros o notas sabemos si el estudiante va en la curva, bajo o sobre ella; y podríamos intervenir a tiempo para evitar el fracaso por acumulación de falencias.

¿Qué es?	¿Qué no es?
El término currículum fue utilizado técnicamente para sistemas educativos por primera vez en el libro de Franklin Bobbit (Wisconsin, 1924): <i>How to make a curriculum</i> .	No es el conjunto de planes de estudio... No es un modelo de gestión educativa... No se configura desde los libros de texto... No se trata de un modelo pedagógico...
Currículo es el conjunto de fuentes filosóficas, antropológicas, psicológicas, sociológicas, criterios de contenidos-encadenados por grados y niveles-y enfoques pedagógicos, y ejes transversales que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad de un proyecto educativo, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner el proyecto educativo institucional.	
Se refiere al proyecto en donde se concretan las concepciones ideológicas, socioantropológicas, epistemológicas, pedagógicas y psicológicas, para determinar los objetivos de la educación escolar.	

¿Qué es?	¿Qué no es?
También abarca la dinámica de su realización: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar?	
El currículo permite planificar las actividades académicas de forma general, ya que lo específico se determina por los planes y programas de estudio (que no son lo mismo que el currículo).	
Mediante la construcción curricular la institución plasma su concepción de educación o identidad educativa.	
Prevé el perfil de estudiante o graduado.	
Las preguntas de Tyler:	Las preguntas de Phenix
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué fines desea alcanzar la escuela? (Objetivos). • ¿Cuáles experiencias educativas ofrecen mayores posibilidades para alcanzar esos fines? (Actividades). • ¿Cómo organizar eficazmente esas experiencias? (Recursos didácticos). • ¿Cómo comprobar si se han alcanzado los fines propuestos? (Evaluación). 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué estudia? Refiriéndose al contenido o materia de instrucción. • ¿Cómo se realiza el estudio y la enseñanza? Refiriéndose al método de enseñanza. • ¿Cuándo se presentan diversos temas? Refiriéndose al orden de instrucción.

Tipos de Currículum:

Formal

Real, operativo o vivido

Oculto

Nulo

Marco curricular completo:

1. **Fuentes:** filosófica, antropológica, psicológica, sociológica, pedagógica, epistemológica, fiducial; el tipo de ciudadano esperado.
2. **Plan de estudios:** para definir la organización del tiempo en el cual se desarrollan las actividades semanalmente, la cantidad de horas por asignatura y los horarios por curso.

3. **Programas de estudio:** que permita organización didáctica del año escolar para asegurar el logro de los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios, el tiempo de los objetivos, con actividades, metodología y evaluación para cada curso y asignatura.
4. **Mapas de progreso:** describen el crecimiento de las competencias consideradas fundamentales en la formación de los estudiantes dentro de cada asignatura y constituyen nuestro marco de referencia para observar y evaluar el aprendizaje.
5. **Niveles de logro:** los cuales describen los desempeños que exhiben los estudiantes en las asignaturas que al final de cada ciclo escolar evalúa.
6. **Textos escolares:** los cuales desarrollan los contenidos definidos en el currículo y permiten implementar el currículo en el salón de clases. Estos textos deben ser evaluados cada año por los maestros de las diferentes área y cambiarlos cuando se considere necesario.
7. **Evaluaciones:** parte del proceso de aprendizaje de los estudiantes, se elaboran para constatar regularmente el logro obtenido.
8. **Línea pedagógica:** es el enfoque sociocognitivo que tenemos de la educación, debe ser una metodología activa, que forma estudiantes comprometidos con el desarrollo de las clases y otras actividades; el desarrollo de la creatividad e innovación en las metodologías impartidas, utilizando material y recursos variados, que impliquen la incorporación de informática y tecnología moderna en el desarrollo de las clases, favoreciendo la reflexión crítica y responsable de los contenidos y temáticas de sus programas académicos.
9. **Infraestructura y equipamiento:** acorde a la teoría diseñada.
10. **Perfil del docente:** coherente con el proyecto curricular.

El currículum se diseña con:

Contenidos: científicos, habilidades, destrezas, actitudes y valores; conceptuales (hechos, datos, conceptos); y Procedimentales (saber hacer, saber qué hacer y saber cómo hacer; motriz-cognitivo y algorítmico-heurístico).

Comportamientos éticos: valores, axiología, estándares ciudadanos.

Enfoque: flexible, reflexivo, constructivista, centrado en capacidades.

Ejes transversales: lectura, fe, cooperación, etc.

CAPÍTULO 4

Alcance y comprensión del Currículum

Estándares

Los aprendizajes esperados o estándares son enunciados que establecen criterios claros, sencillos y medibles de lo que los y las docentes deben considerar como meta del aprendizaje de sus estudiantes, específicamente en dos tipos de contenidos: los declarativos (saber qué) y los procedimentales (saber cómo y saber hacer). En otras palabras, los aprendizajes esperados o estándares establecen las expectativas básicas. También tienen una relación directa con la evaluación, pues dado que esta intenta calibrar el desempeño con respecto a los aprendizajes esperados, estos últimos se convierten en la herramienta utilizada para su diseño.

Los estándares de aprendizaje son referentes que describen lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar en determinados grados o niveles; comprenden tres niveles de aprendizaje: Adecuado, Elemental e Insuficiente. Este referente tiene como objetivo:

- Constituirse en un insumo para la ordenación de establecimientos educacionales.
- Guiar el proyecto educativo.
- Calificar los resultados de aprendizaje basándose en criterios acordados.
- Ser un referente para definir metas y compromisos en los establecimientos educacionales.
- Comunicar los resultados de aprendizaje con mayor significado.

*Scope and Sequence Analysis*¹²

Medir y considerar la profundidad y secuencia de los aprendizajes: A scope and sequence is an important step in the design of effective teaching and learning programs for a course. It summarises what is to be taught and the sequence in which it will be taught. A scope and sequence shows the order of the units within a year or stage, and the syllabus outcomes that each unit addresses. Generally, a subject scope and sequence plan for a year should be captured on a single page.

12 Cfr. Disponible en línea [Junio, 2016] <https://syllabus.bostes.nsw.edu.au/support-materials/scope-and-sequence-plans/>

Elements of a scope and sequence include:

- *Title of each unit.*
- *Sequence of each unit for the year/stage.*
- *Duration of each unit.*
- *Syllabus outcomes included in each unit (these are commonly represented by outcomes codes).*
- *Any specific-subject requirements (for example, text requirements, student research projects, a site study or time allocated to major aspects of a course).*
- *Additional information based on common practice in particular subject areas or particular school requirements.*

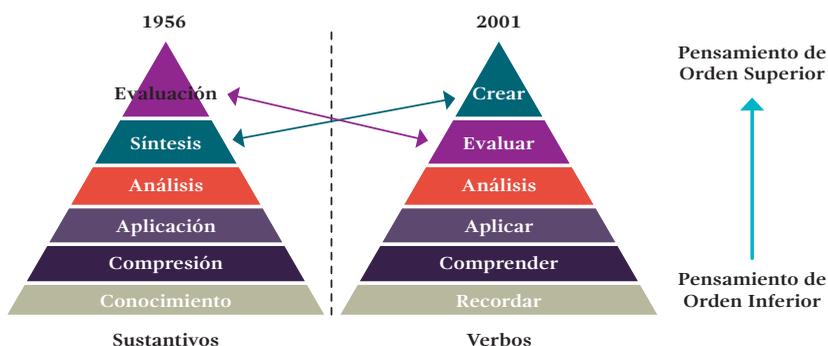
Where Life Skills outcomes are being integrated or taught concurrently, they should also be included in the scope and sequence. There will be variations in scope and sequences arising from the differences in course structures and syllabus requirements.

Definición en términos taxonómicos de Bloom (actualizado):¹³

La idea de establecer un sistema de clasificación de habilidades, comprendido dentro de un marco teórico, surgió en una reunión informal al finalizar la Convención de la Asociación Norteamericana de Psicología, reunida en Boston (EE. UU.) en 1948. Se buscaba que este marco teórico pudiera usarse para facilitar la comunicación entre examinadores, promoviendo el intercambio de materiales de evaluación e ideas de cómo llevarla a cabo. Además, se pensó que estimularía la investigación respecto a diferentes tipos de exámenes o pruebas, y la relación entre estos y la educación. El proceso estuvo liderado por Benjamín Bloom, Doctor en Educación de la Universidad de Chicago (EE. UU.). Se formuló una Taxonomía de Dominios del Aprendizaje, desde entonces conocida como Taxonomía de Bloom, que puede entenderse como “Los Objetivos del Proceso de Aprendizaje”. Esto quiere decir que después de realizar un proceso de aprendizaje, el estudiante debe haber adquirido nuevas habilidades y conocimientos. Se identificaron tres dominios de actividades educativas: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor. El comité trabajó en los dos primeros, el cognitivo y el afectivo,

13 Cfr. Disponible on line [Mayo, 2016] <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomCuadro>

pero no en el psicomotor. Posteriormente, otros autores desarrollaron este último dominio. En los años 90, antiguos estudiantes de Bloom, Lorin Anderson y David R. Krathwohl, revisaron la Taxonomía de su maestro y la publicaron en 2001. Uno de los aspectos clave de esta revisión es el cambio de los sustantivos de la propuesta original a verbos, para significar las acciones correspondientes a cada categoría. Otro aspecto fue considerar la síntesis con un criterio más amplio y relacionarla con crear (considerando que toda síntesis es en sí misma una creación); además, se modificó la secuencia en que se presentan las distintas categorías. A continuación se muestran las categorías en orden ascendente, de inferior a superior y se ilustran con la siguiente imagen:



Ejemplo: 1er Grado/Bloque 1 de...

Matemáticas	Ciencias	Lenguaje	Sociales
El estudiante puede establecer relaciones entre personas, objetos y figuras geométricas por su posición en el espacio y por la distancia que hay entre ellos y ellas.	Puede identificar las partes y los órganos de su cuerpo y realiza acciones en su entorno para mantener la salud e higiene corporal.	Es capaz de escuchar a su interlocutor demostrando respeto y comprensión del mensaje por medio de gestos y movimientos.	Valora su identidad personal, familiar, de grupo social y cultural, así como su participación, la de sus padres y compañeras (os) en el desarrollo de actividades en la familia y en el aula.
Artística	Física y Deporte	Fe	Inglés
Utiliza los recursos necesarios para la creación artística.	Identifica su esquema corporal y la forma de utilizarlo para realizar diversas actividades.	Define su relación con Dios a través de las oraciones.	Juega fonéticamente con vocales y consonantes con buena pronunciación de las mismas.

Modelos de intervención pedagógica

Utilizar proyectos o problemas como parte del currículo no es un concepto nuevo y los docentes los incorporan con frecuencia a sus planes de clase. Pero la enseñanza basada en proyectos o problemas es diferente: es una estrategia educativa integral (holística), en lugar de ser un complemento. El trabajo por proyectos o problemas es parte importante del proceso de aprendizaje. Este concepto se vuelve todavía más valioso en la sociedad actual en la que los maestros trabajan con grupos de niños que tienen diferentes estilos de aprendizaje, antecedentes étnicos y culturales; y diversos niveles de habilidad. Un enfoque de enseñanza uniforme no ayuda a que todos los estudiantes alcancen estándares altos, mientras que uno basado en proyectos o problemas construye sobre las fortalezas individuales de los estudiantes y les permite explorar sus áreas de interés, dentro del marco de un currículo establecido.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una estrategia de enseñanza que constituye un modelo de instrucción auténtico en el cual los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997). En ella, se recomiendan actividades interdisciplinarias de enseñanza, de largo plazo y centradas en el estudiante, en lugar de lecciones cortas y aisladas (Challenge 2000, Multimedia Project, 1999). Las estrategias de instrucción basadas en proyectos o problemas tienen sus raíces en la aproximación constructivista que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores tales como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey. La incorporación de proyectos o problemas al currículo no es ni nueva, ni revolucionaria. La educación abierta de finales de los años 60 y principios de los 70 dio un impulso fuerte a comprometerse activamente en los proyectos, a las experiencias de aprendizaje de primera mano y a aprender haciendo (Katz & Chard, 1989).

En ocasiones se puede complementar el modelo con estrategias de “gamificación” o “*Flipped Classroom*”.

Beneficios del ABP:

- Los (as) estudiantes se exponen a una gran variedad de habilidades y de competencias tales como colaboración, planificación de proyectos, toma de decisiones y manejo del tiempo (Blank, 1997; Dickinson et al, 1998).
- Los maestros con frecuencia registran un aumento en la asistencia a la escuela, mayor participación en clase y mejor disposición para realizar las tareas (Bottoms & Webb, 1998; Moursund, Bielefeldt, & Underwood, 1997).
- Los estudiantes retienen mayor cantidad de conocimiento y habilidades cuando están comprometidos con proyectos o problemas estimulantes. Mediante los proyectos o problemas, los estudiantes hacen uso de habilidades mentales de orden superior en lugar de memorizar datos en contextos aislados, sin conexión con el momento y el lugar donde se pueden utilizar en el mundo real (Blank, 1997; Bottoms & Webb, 1998; Reyes, 1998).
- El aprendizaje colaborativo permite a los estudiantes compartir ideas entre ellos o servir de caja de resonancia a las ideas de otros, expresar sus propias opiniones y negociar soluciones, habilidades todas necesarias en los futuros puestos de trabajo (Bryson, 1994; Reyes, 1998).

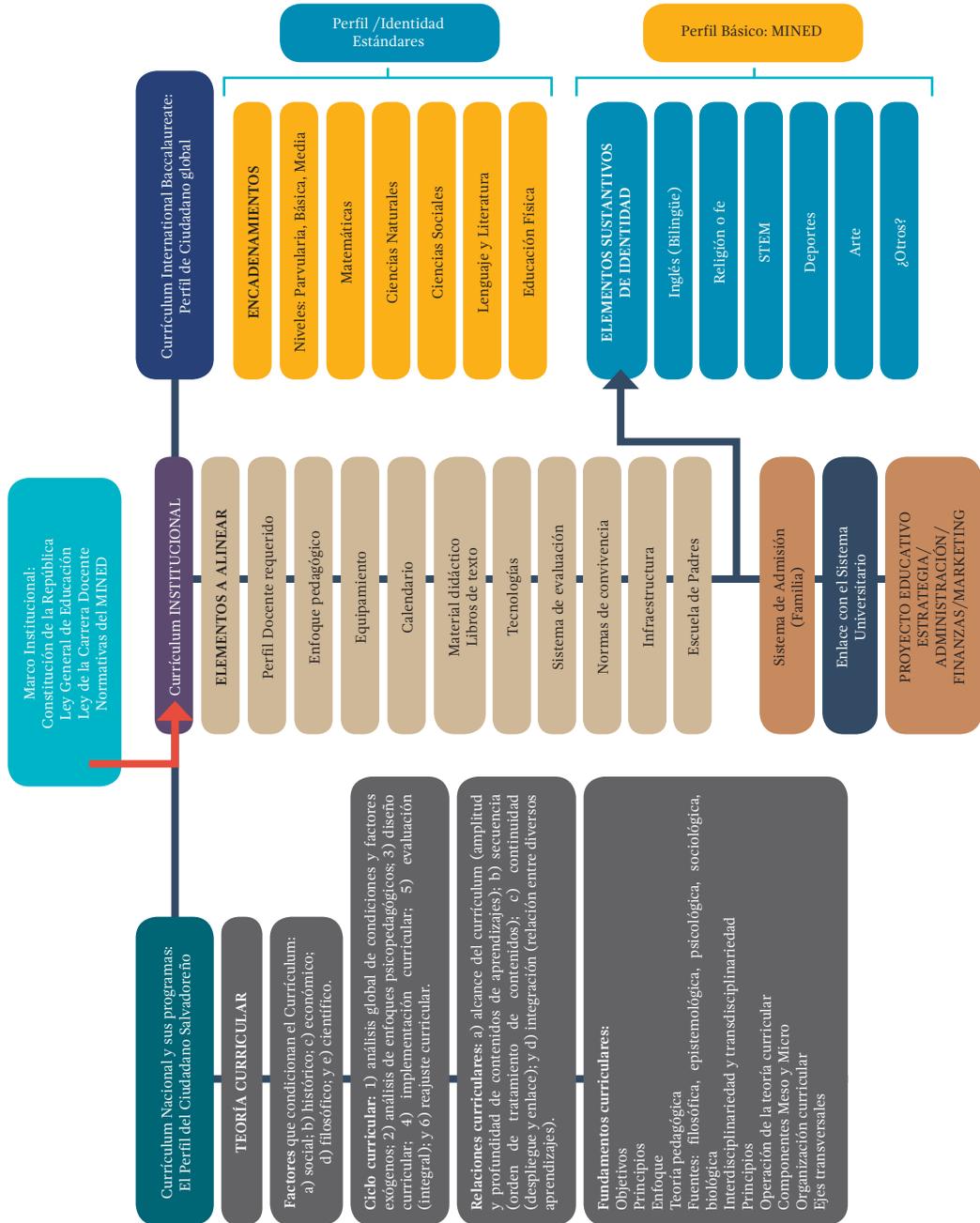
Ejemplo de competencias del modelo ABP, se organizan de este modo:



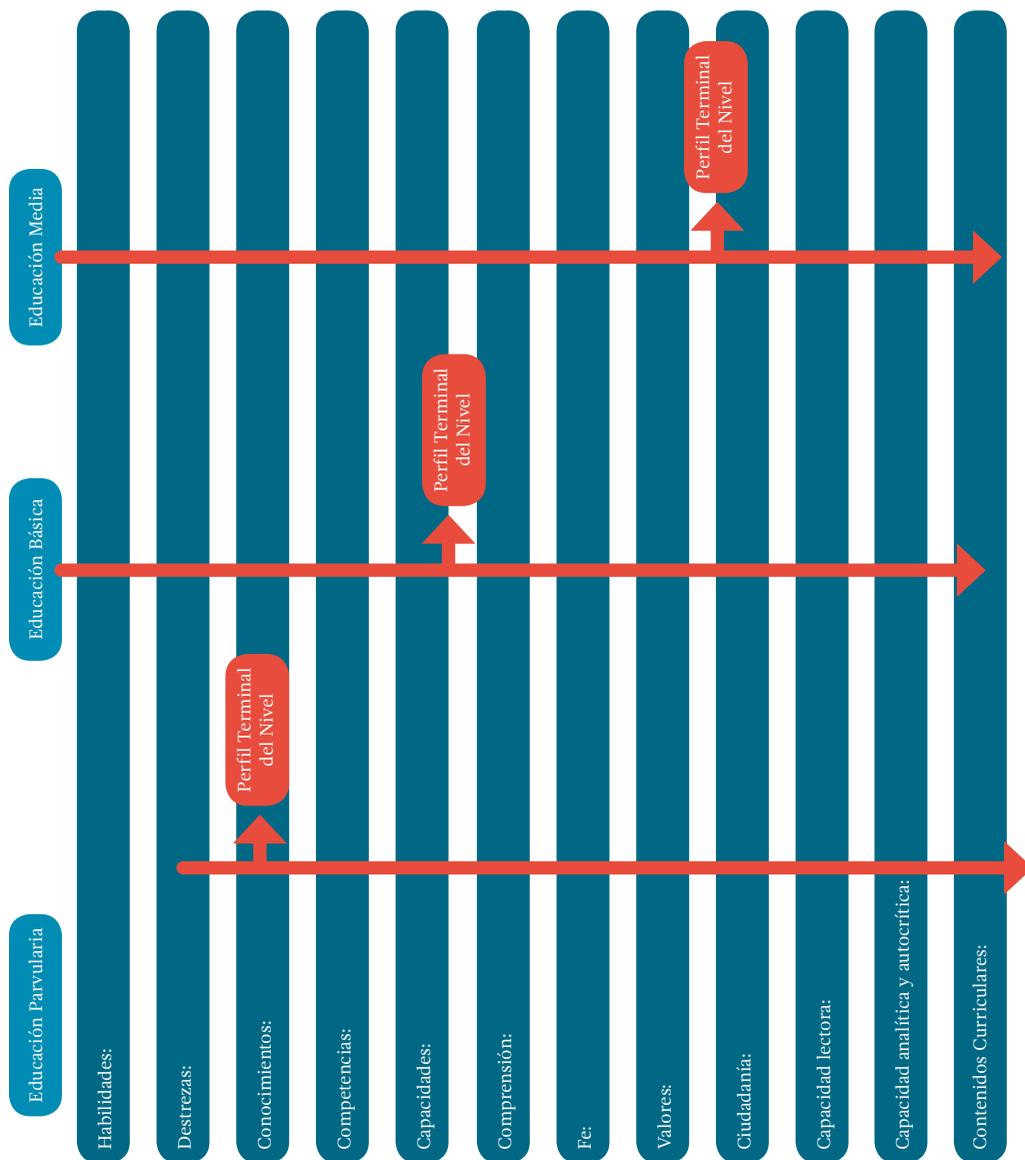
CAPÍTULO 5

Modelo Analítico Curricular
para Escuelas y Colegios

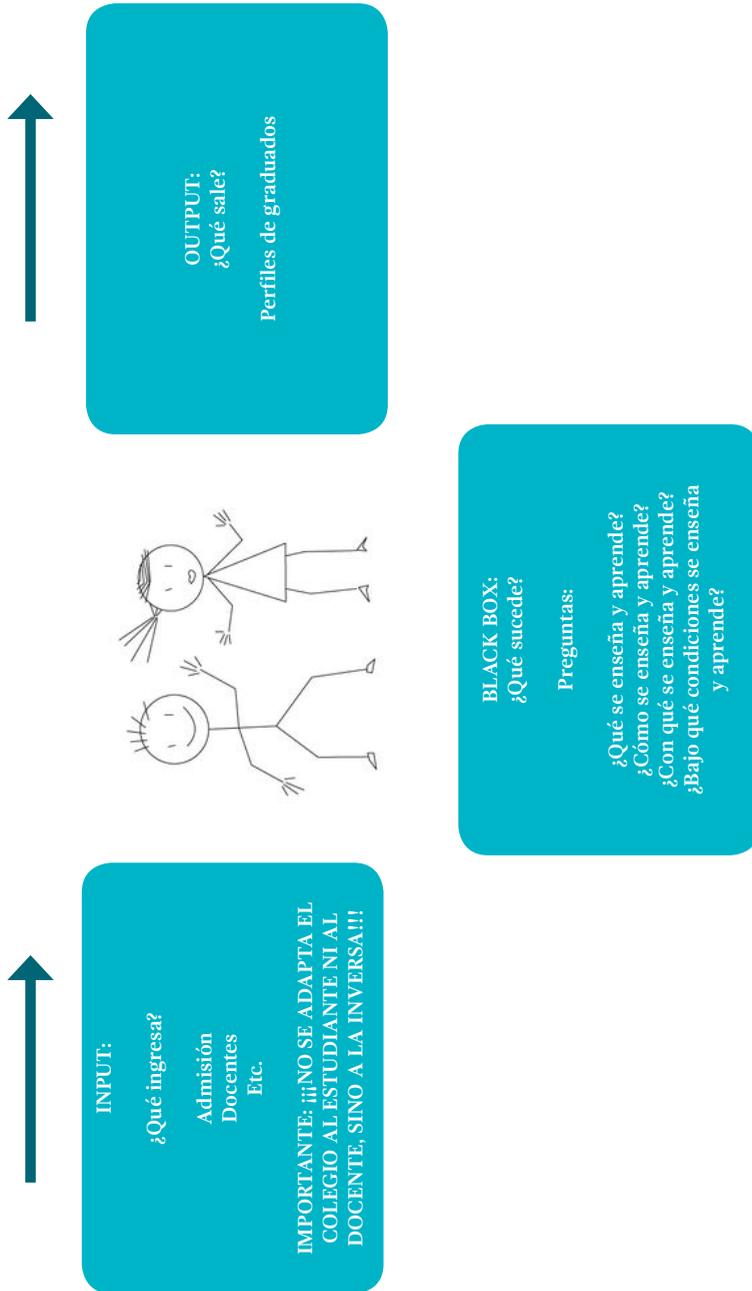
Modelo Analítico Curricular para escuelas y colegios (Fase I)



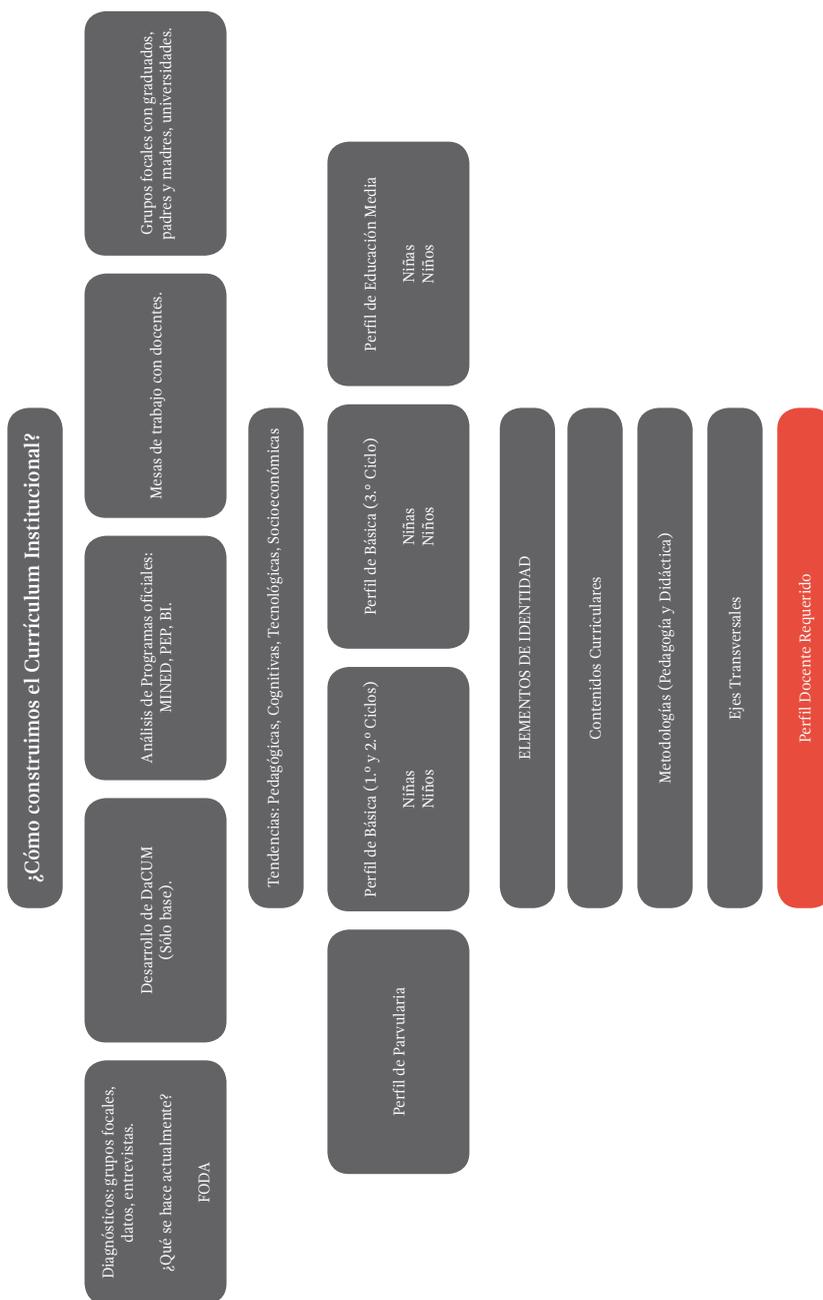
Modelo Analítico Curricular (Fase II)



Modelo Analítico (Fase III)



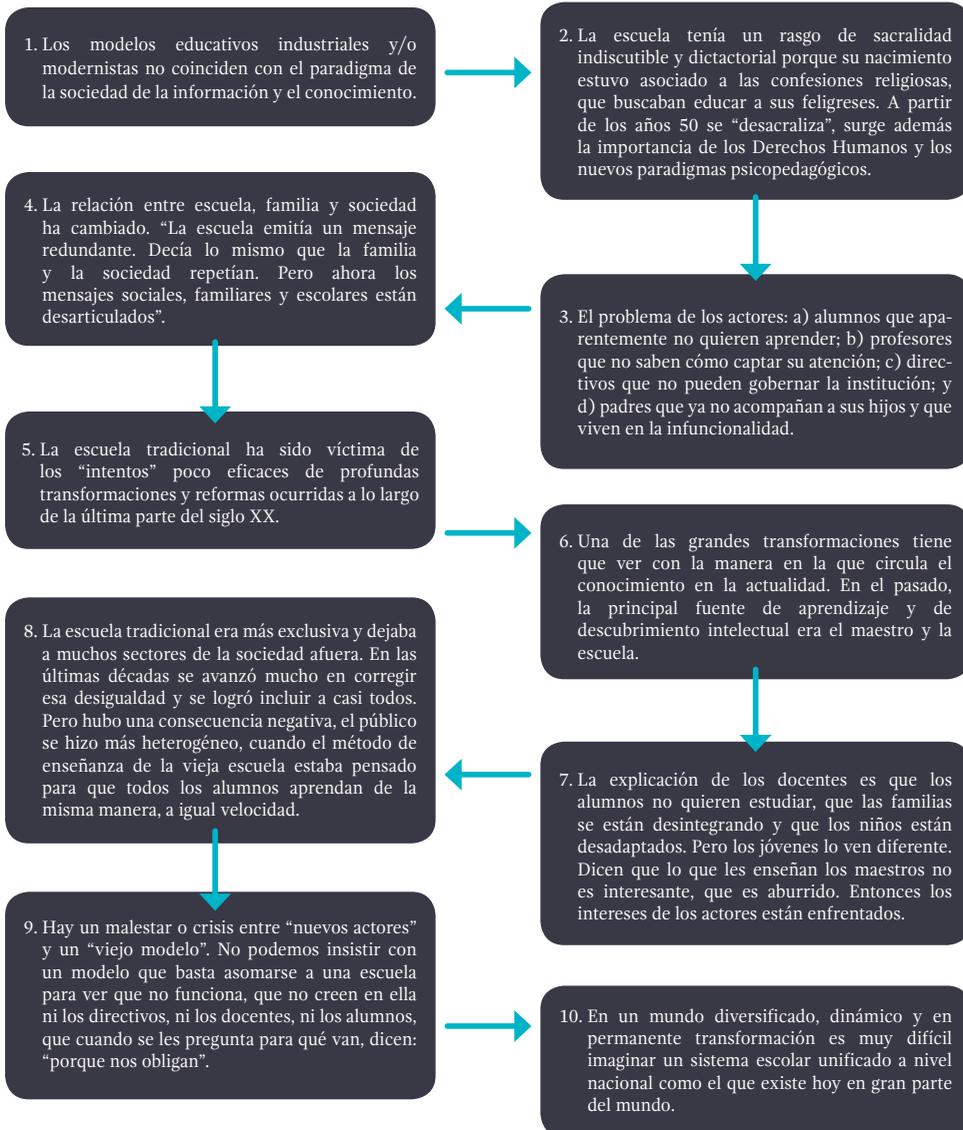
Modelo Analítico (Fase IV)



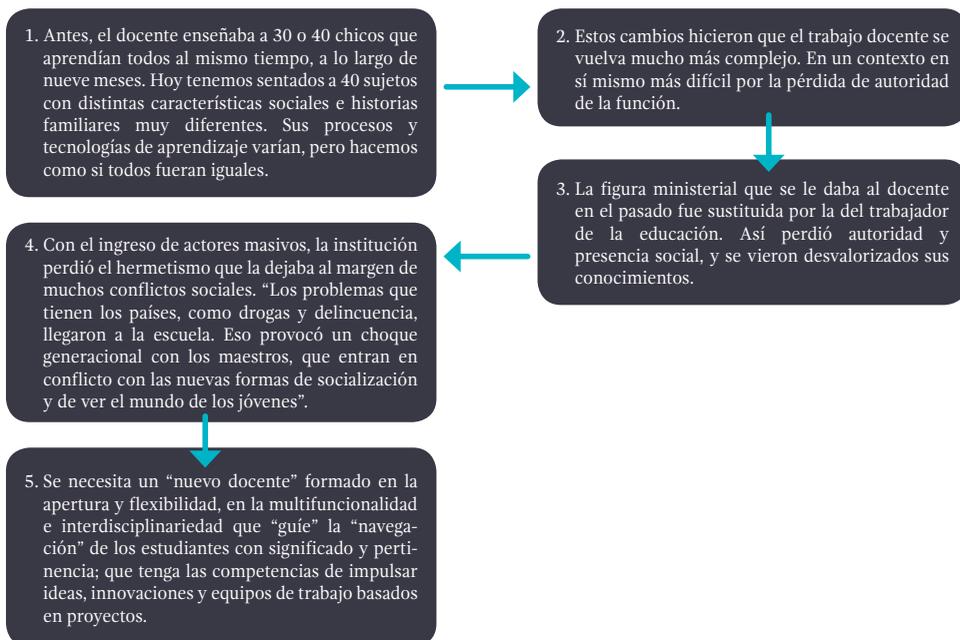
CAPÍTULO 6

El contexto de los paradigmas educativos

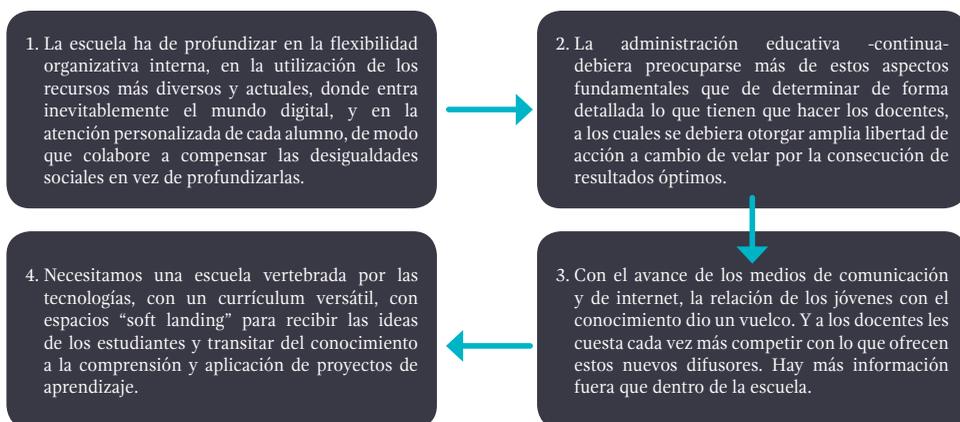
• Capítulo 6. El contexto de los paradigmas educativos •



Paradigma del Docente



El nuevo paradigma escolar



Jorge Eduardo Noro

<http://jorgeeduardonoro.com.ar/>

Jaume Sarramona López

<http://www.sarramona.net/>

CAPÍTULO 7

Psicopedagogía (el símbolo y el juego)

Para comprender el proceso educativo debemos tener claridad sobre el desarrollo psicocognitivo regular o normal en los niños. ¿Cómo se produce el conocimiento y desarrollo en los niños (as) en condiciones regulares o normales? Esta misma pregunta fue la que movilizó a Jean Piaget a introducirse en el mundo de la Psicología. Para darle respuesta científica a esta cuestión filosófica, comenzó a estudiar la génesis de los conocimientos en los niños. Mediante el método clínico, entrevistó a niños para estudiar el desarrollo de sus concepciones familiares, siendo estas diferentes de las de los adultos. Este método es un proceso utilizado para acceder a la organización intelectual del individuo, determinar el funcionamiento cognoscitivo en ciertos trastornos psicopatológicos y hasta tiene lugar en la creación de situaciones de aprendizaje mostrando la actividad constructiva del niño.

Dentro de la visión de Piaget, el estudio de la constitución del conocimiento (epistemología) no puede ser más que genético. El conocimiento, por ser un proceso, debe ser descrito de manera histórica. El objetivo de esta Psicología Genética es el de explicar las funciones mentales y entender la formación del desarrollo. Su interés está en los procesos, más que en los resultados, y estos son continuos y se van sucediendo los unos a los otros.

Vygotsky, otro destacado referente de la psicología evolutiva, comparte esta forma de aproximación. Al estudiar la historia, sus fases, sus cambios, se puede comprender un comportamiento (Vygotsky, 1979). Al igual que Piaget, le da prioridad al estudio de los procesos, en vez de a los objetos, para descifrar los componentes de las funciones superiores. Así, se asegura de no caer en una simple descripción y explicación de los fenómenos, para ir más allá y llegar a la base de los procesos psicológicos superiores y de la conciencia. Por otro lado, Sigmund Freud acude a los orígenes infantiles para desenredar las vivencias intrapsíquicas del individuo y entender su actual patología. Se puede ver en estos tres autores un principio en común: todas las experiencias vividas por un individuo inciden en su comportamiento actual, siendo este una reelaboración del comportamiento pasado a otro nivel; el comportamiento actual, entonces, forma parte del comportamiento pasado. Las tres teorías tienen el objetivo

de explicar el comportamiento humano y sus manifestaciones culturales, aunque tratándolo de diferente forma.

Piaget toma el ámbito cognitivo, Freud se centra en el afectivo y Vygotsky toma ámbitos de estudio más diversos (como el de la Pedagogía, la Patología, etc.). En cuanto a la formación del símbolo y desarrollo moral, Piaget entra más en el terreno de lo afectivo reinterpretando los estadios y la teoría freudiana.

Cuando se lee la obra de Piaget, su teoría, sus métodos y sus análisis, no se puede dejar de lado su carácter biológico. El concepto de inteligencia es tomado como un proceso de naturaleza biológica. En esta, se establece una continuidad entre el desarrollo biológico y psicológico. La secuencia de las etapas y estadios se da a partir de factores biológicos de la maduración del sistema nervioso. El individuo viene al mundo con una serie de estructuras biológicas que condicionan su relación con el entorno y que son propias de cada especie. Las estructuras biológicas entonces limitan aquello que podemos percibir y hacen posible el progreso intelectual. A estas se las llama herencia estructural (Piaget, 1961). También existe una herencia funcional o general en la que la razón va produciendo diferentes estructuras cognoscitivas de forma constante. Esta herencia se manifiesta en los invariables funcionales, la organización y la adaptación.

Existe una fuerte relación entre la organización y la adaptación. Solo un organismo todo organizado podrá adaptarse. Puede pensarse a simple vista que la organización de las diferentes etapas por las que pasa el individuo varía, pero si se mira más en profundidad, se puede ver que hay propiedades permanentes. Toda conducta es un intercambio entre el sujeto y el mundo exterior, dándose así la adaptación de un organismo al medio. La adaptación consta en crear nuevas formas materiales; desde lo biológico-materiales y desde el ámbito psicológico-no-materiales. Esta adaptación tiene dos momentos (Piaget 1961): la asimilación, incorporación y transformación del medio; y la acomodación, la acción del medio sobre el organismo y su transformación. Estos dos procesos están presentes durante todo el desarrollo cognitivo y van reestructurando el aprendizaje del individuo. Esta asimilación y acomodación interactúan constantemente en busca de

un equilibrio. La evolución de la inteligencia está ligada a la evolución de la relación asimilación y acomodación.

Este entonces podría considerarse como un proceso de equilibración en busca de la adaptación y para organizar las experiencias. La asimilación es el mecanismo de la progresión continua de los reflejos a los hábitos adquiridos y de estos a la inteligencia; toda nueva relación estará integrada a un esquema o estructura anterior. Algunos psicólogos, en referencia a este tema, hablan de asociación. Esta, de forma acumulativa, asocia nuevas relaciones a los reflejos; es una respuesta a los estímulos exteriores. Aquí está la diferencia en ambas concepciones, cuando hablamos de asociación concebimos el esquema de estímulo-respuesta de forma unilateral, las relaciones adquiridas están subordinadas a los estímulos exteriores; mientras que cuando nos referimos a asociación, suponemos una reciprocidad, se considera a la actividad organizadora del individuo además de los estímulos exteriores. El desarrollo no debe ser visto sólo como una sucesión de estadios de equilibrio, sino también como una serie de etapas de preparación y construcción (génesis) (Piaget, 1974). Este no depende solo de determinaciones biológicas o ambientales, sino que también está ligado a la actividad constructiva del individuo. Por medio de la utilización de las capacidades heredadas, el individuo irá seleccionando los elementos del medio que pueda asimilar, generando estructuras de mayor complejidad.

El desarrollo entonces es un proceso constructivo. Las estructuras mentales y los comportamientos van variando a lo largo del desarrollo, permitiendo la formación de diferentes estructuras cada vez más complejas. Esto posibilita la formación de diferentes niveles de inteligencia y etapas del desarrollo intelectual. Piaget llama esquema a la unidad estructurada de conducta, o una secuencia organizada de acciones susceptible de repetirse en situaciones semejantes (1961). Estas acciones pueden ser físicas o mentales. La organización de esquemas tendrá como resultado la construcción de estructuras de acción física o mental.

Encontramos en este terreno divergencias entre la teoría de Vygotsky y la de Piaget. El primero tiene una teoría del origen del desarrollo más ligada a lo

social, mientras que el segundo a lo individual. Para Vygotsky, los recursos que le ofrece lo social al individuo guían al desarrollo, existiendo una dependencia entre ambos. El desarrollo sería entonces una internalización de los elementos proporcionados por el entorno social. De aquí, la importancia que le da Vygotsky a la intervención didáctica del adulto, esta determinará la evolución mental del individuo. El desarrollo está guiado por el aprendizaje. Piaget, por el contrario, afirma que el desarrollo está sobre el aprendizaje. Considera que los nuevos conceptos no solo son adquiridos gracias a lo social, el desarrollo no puede darse solo gracias a la experiencia social.

El desarrollo del intelecto y las operaciones formales: al nacer, el niño se vale de conductas reflejas innatas como medio de expresión y de aprendizaje. Estas conductas en un principio se dan de forma espontánea para luego agregarle una finalidad; por ejemplo, cuando un infante aprieta el dedo de la madre con su mano, ha logrado un avance en su desarrollo, posteriormente comenzará a realizar este mismo comportamiento de forma consciente, a modo de ejercicio. Lo que aquí se generó fue un cambio en el esquema primario. Un esquema es una conducta estructurada que puede ser transferido y organizado (Piaget, 1961). Entonces, a medida que el niño se va desarrollando, los esquemas van complejizándose y se van organizando cada vez más.

Esto se logra gracias a la asimilación de los nuevos objetos y acciones, a un esquema mental. El individuo busca, en el medio, los elementos que necesita para modificar sus esquemas. La teoría de Piaget del desarrollo cognitivo propone diferentes etapas y estadios que se suceden desde la infancia a la adolescencia. En una primera etapa, el niño utiliza sus sentidos y sus capacidades motrices para conocer aquello que lo rodea. Piaget, en su libro *El nacimiento de la inteligencia en el niño* (1977), desarrolla este primer momento que llamó etapa **sensoriomotora**. En un principio, el infante descubre involuntariamente diferentes movimientos y sensaciones que luego repetirá modificándolos y diferenciándolos por el simple placer funcional. Estos esquemas son llamados reacciones circulares primarias. Gracias a la práctica, y con el adelanto de su desarrollo el niño logra coordinar esos esquemas con un fin determinado. Esta aparición de la intencionalidad

se da primero en la combinación de esquemas antiguos, para luego vivir nuevos descubrimientos.

El niño al transitar esta etapa comienza a descubrir que la realidad no está ligada a sus deseos, sino que más bien esta le ofrece una resistencia obligándolo a amoldarsele. Hay leyes que rigen la realidad y el infante debe aprender a actuar sobre ella para satisfacer sus necesidades. El niño en su egocentrismo, se sitúa como un objeto más. En la siguiente etapa, la **preoperacional**, se seguirán dando desarrollos en lo sensoriomotor pero pierde el carácter principal para darle lugar al símbolo. Lo mismo sucede con el egocentrismo que lo podemos observar en todas las etapas del desarrollo. Cuando el niño supera un tipo de egocentrismo, en el nivel superior aparece uno nuevo.

En esta etapa, superado el egocentrismo relativo a la acción de la etapa anterior, aparece el egocentrismo referente al pensamiento. Este sería una especie de dificultad que se le presenta al niño ante una perspectiva diferente a la propia, y que como consecuencia, tiende a omitir y ver todo desde su punto de vista.

Esto demuestra las limitaciones que tienen los niños al manejar información, no logran separar el punto de vista propio de otros puntos de vista, ni su modo de funcionar de lo que le rodea. El egocentrismo entonces se refiere a cómo el individuo conoce la realidad y cómo se constituye el conocimiento. El sujeto no tiene conciencia de sí mismo como algo distinto; por lo tanto, generaliza su punto de vista a toda la realidad exterior. El yo lo es todo pero sin ser consciente de su existencia, lo que falta es la conciencia del propio yo.

El egocentrismo lejos de ser una hipertrofia del yo o una centralización del yo en el sentido subjetivo, es un rasgo objetivo. Hay que tener en cuenta que no todas las conductas del niño son egocéntricas, sino que solo las que le presentan ciertas dificultades o una considerable demanda de desarrollo cognitivo que el niño no posee.

Gracias al desarrollo cognoscitivo, en esta etapa el individuo adquiere cierta noción de lo que es lo abstracto. Una consecuencia visible de esto

podría ser la aparición del lenguaje. El niño logra relacionar una palabra determinada con un esquema representativo, un preconcepto. El niño asimila un concepto a un objeto evocado. Estos conceptos no son generales, su significado está ligado a las imágenes familiares que tiene el niño de ese objeto, y tampoco son individuales. El razonamiento que realiza el niño para vincular los preconceptos es el transductivo, de comparar lo singular con lo singular. Estas analogías inmediatas se basan en la percepción y son lo que le impiden llegar a una generalización. Piaget define a este momento **estadio preconceptual**. Más adelantado su desarrollo, se encuentra un avance en el progreso del pensamiento preconceptual o simbólico. El niño comienza a imitar los datos perceptivos desde su perspectiva poniendo el foco en un aspecto o característica y dejando de lado las otras. Se trata de un estadio intuitivo donde los juicios de valor son controlados por la intuición. Durante este estadio, el niño comienza a pensar en términos de relación.

Así es como el individuo va perfeccionando su nivel de abstracción, y sus símbolos tienden a ser cada vez más generales. Esta tercera etapa es denominada por Piaget la de las “**Operaciones concretas**”, ya que el niño puede emplear el razonamiento lógico inductivo y deductivo. El individuo desarrolla la capacidad de conservación de cantidades numéricas, materiales y de superficies. Utiliza el símbolo de modo más lógico, llegando a generalizaciones.

Al lograr la completa comprensión y dominio de lo abstracto, el individuo deja de ser un infante y pasa a la etapa de las “**Operaciones formales**”. Hay una superación del egocentrismo, el yo en esta etapa es considerado como algo individual, diferente de los otros. Hay un egocentrismo en el punto en que el individuo se siente como el centro de la sociedad. Hacia el final de la adolescencia, este egocentrismo tiende a disminuir y el sujeto comienza a insertarse en la sociedad adulta. Existe un sociocentrismo, aunque nunca ausente en los períodos anteriores, que tiene más fuerza en esta etapa, gracias al desarrollo cognitivo del individuo. El sujeto posee las visiones del mundo y los sentimientos del grupo social al que pertenece, teniendo dificultades de comprender y situarse en la perspectiva de otro grupo social. Se puede afirmar, a partir de lo desarrollado, que la inteligencia del niño

se construye de forma progresiva pasando por diferentes etapas antes de alcanzar el nivel adulto. Esto lo hace siguiendo sus propias leyes y tiempos. Se pueden observar diferencias entre individuos de la misma edad cronológica debido a la experiencia, estimulación y educación que estos reciban.

El juego, el ejercicio, el símbolo, las reglas: Jean Piaget fue uno de los primeros en observar cómo el juego va evolucionando en concordancia con el desarrollo del conocimiento. El juego es solidario de la inteligencia y está determinado por la estructura intelectual.

Desde que nace, el niño se maneja con reflejos involuntarios de forma automática ante cualquier estímulo. Las diferentes situaciones, movimientos y sensaciones se desencadenan en un principio de forma azarosa, sin ningún objetivo puntual.

Se puede hablar de juego propiamente dicho a partir del segundo estadio del período sensoriomotor, el de las reacciones circulares primarias. En este momento, una conducta puede ser realizada por el simple placer funcional. Cuando las conductas, inicialmente generadas al azar, ya están instaladas y forman parte de los esquemas del individuo, dejan de buscar la acomodación para redimirse al placer que reproduce. Aquí se da lo que Piaget define como Juego de Ejercicio o Sensoriomotor, juego centrado en el descubrimiento y dominio de las capacidades motoras (1961). Así, la mayor parte de las reacciones circulares se continúan en juegos; luego de prestar gran atención y esforzarse para lograr una acomodación, el niño reproduce esquemas simplemente por placer funcional, por el simple placer de obtener el resultado inmediato.

La actividad lúdica del infante, en esta etapa, es un claro reflejo de todos los cambios y avances del desarrollo cognitivo. Los esquemas de acción pasan a ser esquemas simbólicos ya que son referidos a un objeto que funciona como símbolo. Los aprendizajes más importantes tienen lugar a través del juego. El comienzo de la ficción se puede dar de dos maneras. Por un lado, mediante la aplicación de un esquema ya conocido y ritualizado en algún juego motor,

a objetos nuevos. Por otro lado, mediante la imitación o evocación de un esquema por placer. En el juego simbólico, se hace referencia a un objeto o fenómeno ausente como asimilación de lo real. Al principio, estos juegos se centran en los aspectos y elementos más cercanos al niño como la familia, el colegio, los amigos, etc., para luego pasar a aspectos más alejados a su estilo de vida, como diferentes profesionales. En esta etapa se habla de un fuerte egocentrismo por parte del niño, ya que este, mediante el juego, deforma la realidad con el fin de satisfacer sus necesidades. A medida que el desarrollo cognitivo del niño avanza, sus juegos se van haciendo más complejos, coherentes y extensos. La representación que hace de la realidad es cada vez más exacta.

En una tercera etapa se da el Juego de las Operaciones Concretas o Reglado (Piaget, 1961), gracias a la constitución de ciertas relaciones sociales, la regla sustituye al símbolo y enmarca al ejercicio. El juego pasa de ser individual a grupal y se reproducen escenas de la vida cotidiana. Se definen ciertos objetivos y reglas que el niño y todo el que juegue con él debe cumplir, sin dejar de lado el carácter de espontaneidad. En este tipo de juego podemos encontrar competición y cooperación (respetando al otro jugador y a los turnos, por ejemplo) en los individuos que participan. A diferencia de lo que sucede con los juegos de ejercicio y los juegos simbólicos, estos juegos subsisten y continúan desarrollándose durante toda la vida del individuo. Esto se debe a que se trata de la actividad lúdica del ser socializado.

Se encuentran dos tipos de juegos reglados. Por un lado, están los de reglas transmitidas que contemplan a los que se traspasan de generación en generación y llegan a tener un carácter institucional y clásico. Por otro lado, están los juegos de reglas espontáneas, estos son momentáneos y surgen cuando los juegos de ejercicio y simbólicos adquieren cierta socialización, generalmente limitada a las relaciones entre iguales. Se podrían definir entonces a los juegos reglados en juegos de combinación sensoriomotoras o intelectuales con las competencias del individuo, regulados por reglas que pueden ser transmitidas por generaciones anteriores o por códigos definidos de manera más bien improvisada.

El Juego de Construcción (Piaget, 1961) se da de forma simultánea, y muchas veces al servicio, de los demás tipos de juego. Dentro de los juegos de ejercicio, simbólicos y reglados podemos ver que hay una relación y un contacto con los juegos de construcción o creación.

En un primer momento, el niño construye con el único fin de perfeccionar esa acción, los juegos de ejercicio son los primeros en aparecer y también los menos estables. Esto es porque surgen con cada nueva adquisición durante el desarrollo para más adelante desaparecer por la falta de novedad, se llega a la saturación de este tipo de juego. Luego del apogeo de los primeros años de vida entonces, los juegos de ejercicio tienen menos importancia ya que con el desarrollo, las nuevas adquisiciones comienzan a ser cada vez menos frecuentes. Esta extinción gradual se debe por un lado a que apenas el niño coordina movimientos en función de una finalidad, se le asigna tareas precisas convirtiendo así al ejercicio en juego de construcción. Por otro lado, en la transformación hacia la simbología, lo lúdico en vez de estar dirigido hacia la adaptación, lo hace en el sentido de las imitaciones simbólicas. Otra razón de extinción puede asociarse al carácter colectivo que adquieren algunos juegos, entonces este debe empezar a contemplar diferentes leyes que lo transforman en un juego reglado.

Con el símbolo, el individuo juega para generar una forma simbólica egocéntrica. Este tipo de juego, luego de su apogeo inicial también declina. El niño paulatinamente logra ir adaptándose a la realidad, las deformaciones y transposiciones simbólicas comienzan a ser cada vez menos utilizadas a la hora de jugar. En lugar de asimilar el mundo a su yo, se somete este a la realidad. Este declive se debe, por un lado, a que cuando el niño encuentra cada vez un mayor interés por lo verdadero, la asimilación simbólica entonces tiene menos utilidad. La realidad le brinda los medios necesarios para compensar lo que anteriormente hacía el juego. Otra causa está en que algunos símbolos esconden la regla. Por último, se puede afirmar que mientras el niño intenta someter la realidad en vez de asimilarla, el símbolo se transforma en una imagen imitativa y la imitación misma se incorpora a la adaptación inteligente o afectiva. Así es entonces como luego, el juego adquiere un carácter social. Los únicos que escapan a esta ley de involución son los juegos reglados.

Hacia la formación del símbolo: durante la niñez temprana el individuo comienza a transitar el camino de las funciones de representación o función simbólica. Emplea símbolos y signos como sustitutos de objetos y funciones. Esta capacidad, le permite al niño compartir sus pensamientos con los demás. El doctor Harold P. Blum afirma que el hombre “es la criatura de los símbolos, una criatura que crea y manipula símbolos, cuya existencia es definida por símbolos y la única que es también simultáneamente creada por su propio proceso simbólico”.

Para comprender la función simbólica, hay que tener bien en claro la diferenciación entre significante y significado. Se puede realizar esta diferenciación a partir de dos ejes. Por un lado, se lo puede analizar desde el punto de vista lingüístico y decir que el significado es el contenido del significante. Por ende, la representación o concepto mental de un objeto tendrá su significante en el conjunto de fonemas que se le designó. Ferdinand de Saussure fue el lingüista que planteó esta diferenciación (2008). Afirmó también que la relación entre significado y significante es arbitraria.

Si analizamos la diferencia entre significado y significante desde la perspectiva psicoanalítica, el significado no solo son las palabras, sino que también los objetos mismos, las relaciones, etc.

Durante el desarrollo sensoriomotriz, no hay significantes diferenciados, encontramos índices y señales. El índice es un aspecto o un antecedente del objeto que percibimos. Una señal es una representación próxima del objeto, la representación no es parte del objeto designado. Los índices y señales se dan en presencia del objeto gracias a la percepción del sujeto. Cuando el objeto está ausente, se alude al mismo, mediante signos y símbolos. La diferencia entre signos y símbolos radica en que los primeros son significantes convencionales y colectivos, mientras que los símbolos son más individuales y tienen una gran semejanza con el objeto simbolizado. En el signo, hay una disociación entre el significante y el significado, el significante es arbitrario o convencional (Piaget 1961). En contraposición, el símbolo se basa en el simple parecido entre el objeto presente (significante) y el objeto ausente (significado), lo cual implica una representación. Hay un significante que

presenta un parecido con el significado. En esto encontramos una relación con la “imitación diferida”, ambas se dan en ausencia del objeto o modelo.

El juego simbólico representa una situación sin ninguna relación con el objeto, ya que este solo sirve para evocar una cosa ausente. Mientras que la “imitación diferida” se da después de la desaparición del modelo. Podríamos decir entonces que por su forma, el esquema simbólico sería equivalente a una “imitación diferida”. Por otro lado, si lo analizamos por su contenido, es asimilación. Al igual que la inteligencia, el símbolo va creciendo de forma continua en los estadios sucesivos. Desde el segundo estadio, el de la asimilación generalizadora, encontramos ciertas conductas que podríamos interpretar como la presencia del símbolo lúdico a modo de germen. El símbolo está esbozado cuando el niño aplica ciertos esquemas a nuevos objetos (Piaget, 1961). Si esta acción fuese intencionada y consciente, podríamos decir que se trata de un símbolo. El psicoanálisis interpreta este germen de otra manera. Esta corriente psicológica interpreta como símbolo estas asimilaciones sensoriomotoras.

La función simbólica (o semiótica) consiste en poder representar un objeto o acontecimiento ausente por medio de un significante diferenciado. Jean Piaget distingue cinco tipos de conductas simbólicas, de aparición simultánea: la “imitación diferida”, el juego simbólico, el dibujo, la imagen mental y el lenguaje (Piaget, 1977). Estas conductas poseen una unidad y todas se desarrollan y organizan gracias a la estructuración de la inteligencia.

Imitación e imágenes mentales: sin duda, uno de los procesos mentales más importantes es la memoria. Para su estudio, Jean Piaget toma la memoria infantil y no la adulta por la complejidad de las funciones mentales de los mismos. En su libro *Memoria e Inteligencia*, Jean Piaget explica que la parte principal y más importante de lo que recordamos, se refleja en función de lo captado por nuestro entendimiento.

Un punto clave en la teoría de Piaget es el de los esquemas. Estos son procedimientos para asimilar experiencia, guían la inteligencia. Los avances de la memoria están ligados a los avances del esquema operacional (Piaget 1961).

La memoria es activa y selectiva, y no solo un depósito de datos. Esta evoluciona y lo hace sistemáticamente de acuerdo a la evolución de la inteligencia.

Los conocimientos vienen de sucesivas construcciones mentales donde constantemente se elaboran nuevas estructuras que dan lugar a niveles de desarrollo cada vez más complejos. Hay tres tipos de memoria: el reconocimiento, por el cual se asimila el objeto a esquemas sensoriomotores; la reconstrucción, donde se reconstruye deliberadamente una acción esté o no el modelo original; y el recuerdo o evocación, que se genera por imágenes de memoria que sirven como representaciones de lo evocado. Esta imagen de memoria no es una reproducción perfecta y su significado no es de la escena que originalmente se “comprendió”. Se trata de los esquemas por los cuales fue asimilada la escena. En conclusión, los recuerdos están estrechamente ligados a la preservación de los esquemas, y por ende, a la inteligencia. La memoria evoluciona de acuerdo a la evolución de la inteligencia. La Acción Diferida ocurre porque la memoria en sí está en desarrollo y el individuo reorganiza continuamente el pasado en sus esquemas.

Sigmund Freud también habla de un cambio en los recuerdos, una acción diferida. Pero este la toma desde otra perspectiva. Para los dos teóricos, los recuerdos infantiles tienen algo de erróneo, pero Freud sostiene que su finalidad es engañar a la mente. La Acción Diferida sería la situación posterior que por su similitud (simbólica) con la acción primera, da como resultado una posible situación traumática, cuando el verdadero trauma está en la situación primera (Gardiner, 1976).

Las vivencias pasadas para Freud se conservan en el inconsciente. La conciencia no posee memoria y por ende no puede almacenar información. Esta simplemente clarifica los recuerdos o imágenes. Otra concepción de la memoria es la del recuerdo-reconstrucción. Durante los primeros meses de vida, no poseemos recuerdos a pesar de las importantes experiencias a nivel afectivo.

La teoría freudiana explica esto atribuyéndolo a la represión. La teoría de la memoria de reconstitución afirma que no se poseen recuerdos de

este período porque la memoria todavía no era capaz de organizarlos. La memoria organizada se desarrolla a la par con la inteligencia. La conciencia entonces para el psicoanálisis es un órgano que brinda simple claridad a las asociaciones ya hechas, niega una actividad constructora real.

La imitación es fundamental en el desarrollo de las funciones de representación (Piaget 1977). Esta es una acomodación a los modelos exteriores y se da de forma paralela con el desarrollo intelectual y afectivo. La imitación es la reproducción de un movimiento, un comportamiento o una acción que el individuo percibe. Gracias a la imitación, el individuo suma a sus esquemas de conducta heredados, nuevos esquemas que le permiten alcanzar una mejor adaptación.

El niño pasa de una imitación directa y refleja a una “imitación simbólica”. En el desarrollo de la imitación, el primer paso es el de la asimilación reproductiva, donde el bebé asimila diferentes esquemas ajenos, el del llanto por ejemplo, como propios.

A medida que se van desarrollando sus capacidades cognitivas, el niño comienza a adaptarse a nuevas sensaciones dentro de la Imitación Directa. El niño asimila a su esquema primario una nueva acción ejecutada por otra persona, siempre y cuando estén en lugares visibles. Más adelante, logra reconocer por el tacto su rostro y puede reproducir distintas acciones en regiones no visibles. Podríamos decir que la imitación es la antecesora de las conductas representativas, es una preforma. La imitación durante el período sensoriomotor es una especie de representación en cuanto a lo material, pero no en el ámbito del pensamiento.

Al finalizar el período sensoriomotor se da la “Imitación Diferida”. Esto se da gracias a que el niño logró una capacidad suficiente para desprenderse de la copia directa a través de la percepción, y así llegar a una representación-pensamiento. El niño aquí puede imitar un objeto o modelo ausente, pero sin reproducción. La evolución del desarrollo lleva al niño a lograr la “Imitación Simbólica”. Esta imitación se da en ausencia del objeto, con una interiorización de las imágenes mentales.

El juego simbólico en sus primeras etapas se centra en la representación de los adultos más cercanos al niño, la familia, el colegio, los amigos, etc. A medida que se va desarrollando, se centra cada vez más en aspectos más alejados como jugar a profesiones, personajes ficticios, etc. La imitación junto con la imagen mental, logra dejar de ser diferida para ser interiorizada.

Dibujo y lenguaje: una de las formas de conducta simbólica es el dibujo. Este le brinda al niño un espacio para expresar su pensamiento y representar sus experiencias vividas. Gráficamente puede revelar los rasgos de la personalidad, su nivel de desarrollo, sus conflictos, etc.

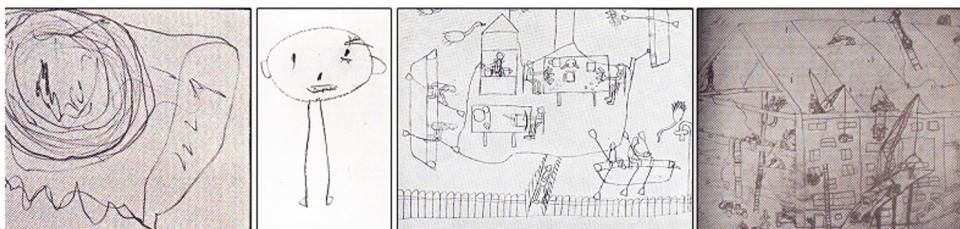
El niño tiene una intención de dibujar la realidad para acercarse a la misma. En un principio, esta realidad tiene solamente carácter de intensión, ya que el niño dibuja lo que sabe de un personaje, en vez de expresar de forma gráfica lo que ve. Muchas de las piezas generadas por el infante pueden significar poco para los adultos; sin embargo, el expresarse gráficamente constituye una parte muy importante en la evolución infantil. Tocar, sentir y manipular los diferentes materiales constituyen una parte del proceso de aprendizaje.

La clasificación del dibujo en el infante varía según el autor. Algunos autores se centran en factores del tipo perceptual, otros de aprendizaje, etc. Piaget (1948) hace un análisis del dibujo del niño a partir de su teoría del desarrollo de las relaciones espaciales y su teoría general del desarrollo cognoscitivo. Este afirma que el desarrollo del dibujo en el niño se da a la par de la estructuración del espacio, lo cual a su vez está en función del desarrollo del pensamiento operatorio. La clasificación se centra en dos ejes, por un lado la perspectiva, y por el otro, la posición.

La expresión plástica se encuentra entre medio del juego simbólico y la imagen mental. Se dice esto porque del lado del juego simbólico comparte el carácter de intencionalidad, mientras que por imagen mental equivale a que se trata de una forma plástica. En un principio, el niño dibuja teniendo en cuenta las relaciones existentes entre los elementos de una figura geométrica, diferenciando las estructuras cerradas de las abiertas, pero sin poder dibujar ángulos o rectas. El primero es el de las relaciones topológicas

(Piaget, 1948), donde se deforma el espacio en favor de su perspectiva. Esto es un claro ejemplo del egocentrismo infantil por el que pasa en el estadio preoperatorio. Conforme su desarrollo, el niño logra construir rectas y ángulos en el espacio euclídeo bidimensional. El espacio proyectivo o tridimensional es el último momento en la representación, donde el individuo utiliza una perspectiva tridimensional.

El desarrollo del dibujo en el niño integra tanto la función representativa y la estructura del espacio. Georges-Henri Luquet era un filósofo francés que abordó la evolución del dibujo infantil sin ninguna base teórica previa. Él divide al desarrollo del dibujo en cuatro etapas (Luquet, 1977). Las cuatro etapas del dibujo son: Realismo Fortuito, Frustrado, Intelectual y Visual.



Fuente: Lowenfeld y Brittain, 1982 (las cuatro etapas del dibujo, Realismo Fortuito, Frustrado, Intelectual y Visual).

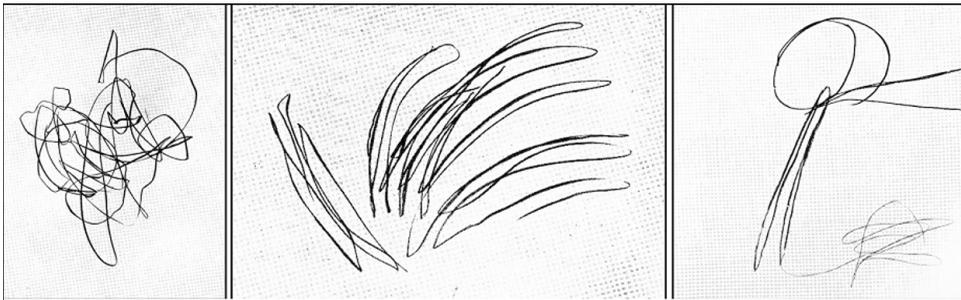
Para Luquet, la primera etapa es la del Realismo Fortuito, la de los garabatos. Le sigue la del Realismo Frustrado, donde los elementos no están coordinados como un todo. Generalmente, se dibuja la figura humana como una cabeza con extremidades (piernas o brazos y piernas) sin la presencia del tronco. A estos modelos se los llama monigotes-renacuajos.

El siguiente período es el del Realismo Intelectual donde el dibujo no es tan primitivo, proporciona los elementos conceptuales básicos aunque sin ninguna perspectiva visual. No busca copiar el objeto tal cual es, sino solo representar el esquema que tiene del mismo.

A este período le sucede el Realismo Visual. Aquí el dibujo tiene en cuenta la disposición de los objetos, se representa desde una perspectiva particular;

y las proporciones de los mismos, los objetos disminuyen o aumentan de forma gradual según su disposición en el plano.

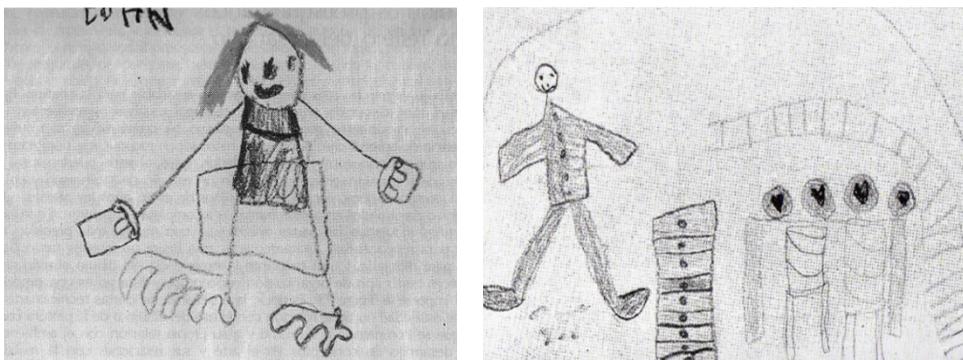
Piaget (1948) considera que antes de entrar en el estadio preoperatorio, el niño rara vez intenta de forma espontánea dibujar, habla de un período agráfico. Una vez dentro de este estadio, se da el período de garabateo. Estos dibujos sin embargo, carecen de toda intencionalidad representativa, son juegos de ejercicio realizados por simple placer funcional lúdico, o por imitación (por ejemplo, al ver a las figuras de su entorno dibujando o escribiendo). El infante no tiene conciencia del carácter figurativo y simbólico de esos signos. El niño luego, comienza a atribuirles a esas figuras dibujadas un objeto o persona real sin un previo plan consciente. Muy pronto, el niño dibuja tomando como modelo la figura imaginada, así finalmente logra la imitación e imaginación en sus dibujos.



Fuente: Lowenfeld y Brittain, 1982 (el garabateo: desordenado, controlado y con nombre).

Viktor Lowenfeld era un profesor que se centró en la educación del arte. Comparte con Piaget, la idea de que lo importante es el proceso del niño. Dentro del período del garabateo, Lowenfeld distingue tres períodos (Lowenfeld, 1982). El primero es el del garabateo desordenado, donde el niño no logra controlar lo que dibuja. El observador no le encuentra sentido lógico a sus garabatos. El niño luego logra comprender la relación que existe entre sus movimientos y el dibujo. Así, en el período de garabateo controlado, comienza a controlar sus trazos, de forma visual y motriz, lentamente establece relaciones entre lo dibujado y el ambiente. En el período del garabateo con nombre, podemos ver en el individuo el desarrollo

del pensamiento imaginativo al darle un nombre a sus garabatos. El dibujo adquiere intencionalidad y se convierte en un medio de comunicación consciente del niño con el medio.



Fuente: Lowenfeld y Brittain, 1982 (realismo y ambiente; pre-esquemático).

El siguiente avance en el dibujo del niño es el de darle una intención realista. En el período preesquemático hay una reproducción consciente de las formas percibidas con el intento de dibujar las cosas tal cual son. A diferencia de la concepción de Luquet, Lowenfeld señala que el niño dibuja menos rasgos de los que conoce y se siente satisfecho con lo obtenido a pesar de su falta de fidelidad (1982). El niño dibuja a partir de su experiencia exacerbando y minimizando diferentes factores según su percepción.

El cuarto momento en el dibujo del niño es el período esquemático. El niño, al dibujar no busca la copia fiel del objeto, sino que representa su esquema, tomando en este caso esquema como el concepto al cual llega el individuo con respecto a un objeto. Se dibuja entonces teniendo en cuenta las características esenciales de los objetos. El niño descubre un orden espacial, los elementos que piensa dibujar los relaciona entre sí en el espacio. Finalmente, en el período del realismo visual, el individuo dibuja teniendo en cuenta la perspectiva.

Mediante un análisis del dibujo del infante, podemos obtener información sobre su evolución cognitiva y motora, y por ser un modo de expresión, conflictos, rasgos de la personalidad, etc. Esto se debe a que la habilidad para dibujar puede utilizarse como un índice de desarrollo cognoscitivo.

Contemporáneamente con la aparición de los primeros símbolos lúdicos y las otras formas del pensamiento simbólico, los niños comienzan a hablar, dándose así, la aparición de los primeros signos. El desarrollo del lenguaje está estrechamente asociado con el juego simbólico; mientras juegan, los niños están continuamente verbalizando, estén solos o en compañía de otro individuo. Esto favorece el desarrollo de la imaginación y creatividad, ya que al verbalizar, el niño comparte sus fantasías.

En cuanto a su evolución, la primera expresión se da durante la fase del balbuceo espontáneo. Este balbuceo se da sin importar la cultura en la cual esté inmerso el individuo, es común a todas. Piaget define dos fases del desarrollo del lenguaje durante el período preoperacional. La primera es la del lenguaje egocéntrico, donde la función de esta verbalización no es la comunicativa. Existe un egocentrismo en el lenguaje donde los niños hablan y comentan lo que hacen sin esperar contestación ni obtener respuesta. Se utiliza el lenguaje para apoyar su acción más que para comunicarse con el otro.

En un segundo período, el niño buscará comunicar su pensamiento. Ahora, el individuo busca influir en su interlocutor, lo cual puede llevar a un intercambio de información. Esta fase es definida por Piaget como la del lenguaje socializado (1976). Aquí se da la crítica y la burla como intento de satisfacer necesidades como la autoestima y amor propio.

A pesar de darse al mismo tiempo el símbolo y el signo, el primero no necesita del signo y del lenguaje, ya que hay hasta ciertos animales que juegan simbólicamente, por ejemplo (Piaget, 1961, p.138-140). La simbolización se da cuando el niño logra tener una representación mental de los objetos, aun ausentes. Es por esto que el lenguaje nace en esta etapa. Realizar una conducta o acción que simboliza algo, equivaldría a utilizar una palabra en lugar de la acción (o persona, objeto, etc.).

Este cambio en el lenguaje del niño es de suma importancia y ejemplifica los avances cognitivos del mismo. Existe una relación entre el lenguaje que el niño utiliza con el modo de razonamiento.

Si se confrontaran las conductas verbales con las sensomotoras, se podría observar que las primeras se realizan con una mayor rapidez, ya que las sensomotoras están condicionadas por la velocidad misma de la acción. Con lenguaje, por ser un instrumento social, el infante tiene de antemano un grupo de instrumentos cognoscitivos que actúan a favor del pensamiento. El lenguaje desempeña un papel fundamental en el proceso formador del individuo.

Simbolismo Primario del Juego (y el juguete): a partir de todo lo anteriormente señalado se puede inferir que para que la conducta de un niño sea considerada realmente como una actividad lúdica se deben presentar ciertas características. La primera es que se realice puramente por el placer funcional y de causa. Otro punto importante es que el juego tiene el fin en sí mismo. Esto es lo que diferencia a una actividad intelectual de una actividad lúdica, el acto intelectual persigue siempre un fin externo a sí mismo.

En un principio, el niño vive una situación o entra en contacto con algún objeto novedoso y debe responder de forma adaptativa. Una vez que la nueva conducta forma parte de los esquemas del individuo, puede ser apartada de su carácter adaptativo para practicarse lúdicamente por el placer funcional que provoca. A esto se refiere Piaget cuando afirma que el juego es uno de los polos del equilibrio (1961), es una asimilación centrada en el placer. En las conductas lúdicas no se busca la adaptación, sino que el niño toma la realidad y la deforma en el juego a partir de sus deseos y preocupaciones asimilando la realidad al yo, hay asimilación lúdica.

Al jugar simbólicamente, el niño traduce su experiencia en símbolos. Otro punto indispensable en todo símbolo lúdico es el de la imitación representativa. Mediante el juego simbólico, alimentado por elementos extraídos de la realidad, el niño representa las situaciones, seres u objetos de su entorno. Este juego se da gracias a la relajación del esfuerzo adaptativo de la imitación, y por medio del ejercicio. De la unión de la asimilación deformante, la cual aporta las significaciones o esquemas significados, y de una imitación representativa, significativa como tal del símbolo, tenemos un símbolo lúdico.

Aquí es donde el juego y la imitación, por más que sean opuestas, se unen para llegar al símbolo. El juego, considerado como la asimilación de las cosas al yo, o entre ellas según los intereses del yo, y la imitación, considerada como la acomodación de los esquemas de la acción a los modelos exteriores de forma no inmediata, se elaboran en el curso de los mismos estadios y pasan por las mismas fases de construcción. Piaget afirma que esto se debe a que ambos surgen de una misma diferenciación de asimilación y de acomodación, aunque en el sentido inverso (1961).

En un principio, como se estableció en el apartado anterior, el juego es un complemento de la imitación. Cuando el esfuerzo de adaptación por el ejercicio de ciertas actividades decrece, surge el juego por el solo placer de dominar ciertos esquemas. Se suele confundir el juego con las conductas sensoriales cuando en realidad es un polo de las mismas. No se busca la acomodación, el juego constituye el extremo de las conductas definidas por la asimilación. Con el desarrollo, el juego comienza a separarse cada vez más de las conductas de adaptación sensoriomotoras con la interiorización de los esquemas. Esto es gracias a que el juego, según Piaget, se direcciona en el sentido de la asimilación (1961).

Durante el nivel Preoperatorio, el niño logra un pensamiento más conceptual e intuitivo, y es aquí donde podemos hablar del juego simbólico propiamente dicho. Este pensamiento es más subjetivo, libre de limitaciones y reglas que lo aten a las exigencias de la realidad.

El juego es asimilación pura; es decir, que está orientado al placer funcional y satisfacción individual. Podríamos afirmar que cualquier conducta podría entonces convertirse en juego si luego comienza a repetirse por pura asimilación. Para considerar al juego de simbólico, además de que el esquema sea ejercido por simple placer, debe haber asimilación lúdica. Esto quiere decir que se asimile de forma ficticia un objeto al esquema, y se lo ejercite sin un fin de acomodación. El niño actúa según el papel que representa conservando su yo.

Existe en esta etapa un fuerte egocentrismo del niño al realizar una representación subjetiva, egocéntrica. Se trata de un juego solitario o en

paralelo, no hay organización ni socialización. En cuanto a la concepción del egocentrismo encontramos una interesante convergencia entre Piaget y Vygotsky que nos sirve para entender las diferentes posturas. Vygotsky le atribuye a este fenómeno otra naturaleza psicológica, la de transición. El lenguaje egocéntrico sería una fase intermedia entre el lenguaje social y el interiorizado. La teoría de Vygotsky habla de un proceso de internalización más que de sociabilización (Clemente, 2007). Para él, el desarrollo va desde lo social a lo individual, mientras que para Piaget todo lo contrario, va de lo individual a lo social. El egocentrismo para él es general y se presenta en todos los niveles, sería la incapacidad de modificar la perspectiva propia.

Dentro del juego simbólico podemos distinguir diferentes estadios donde se puede ver la evolución del desarrollo mental, afectivo y social del infante. En un primer momento, se da la representación de acciones de la vida cotidiana en forma lúdica. El niño en su juego, aplica esas situaciones y acciones a un objeto u otra persona. Este tipo de juego Piaget (1961) lo define como el jugar a hacer o como si, y puede considerarse como el nacimiento de las conductas simbólicas.

En un segundo momento, el niño empieza a proyectar estas acciones a objetos nuevos, logrando generalizar la acción atribuyéndole sus propias conductas a estos nuevos objetos. Se da un traspaso de las situaciones de la experiencia directa del niño jugando a que otros las realizan.

Luego, se imitan las conductas de otros individuos sin la presencia de los mismos. Se copia el objeto o persona evocado simbólicamente, el niño asimila al otro. Los juegos en esta etapa contienen varias acciones formando una secuencia, generalmente, ilógica. En estos dos últimos pasos, se trata de aplicar la experiencia propia o imitada a objetos nuevos y viceversa, es un ir de la conducta concreta a la conducta del como si, dándole inicio a la simbolización.

Posteriormente, las secuencias de acción comienzan a tener más lógica sin ser planificadas. Más adentrado su desarrollo, comienza a verse una sustitución de objetos, se pasa de objetos realistas a objetos plenamente sustitutos. Los

temas tienen una creciente complejidad y el juego es más largo. El niño es capaz de planificar el juego e improvisar soluciones. Un punto importante en esta etapa es el aumento en la relación e interacción con los iguales.

Por formar parte de la estructura intelectual, el juego estará limitado por el desarrollo de la misma. Así es como el juego se va complejizando cada vez más gracias a las palabras, la imitación y la representación. En el juego infantil podemos observar un desarrollo espiralado que a medida que crece se va complejizando.

El niño entonces se enriquece con la búsqueda de nuevos logros y metas. Con la participación del símbolo, el juego comienza a evolucionar de manera imperceptible. Sin embargo, son de gran importancia en el desarrollo cognitivo y emocional del niño, asegura Piaget (1961). Los juegos son realizados primeramente por el niño de manera individual. A pesar de que puede estar en compañía de otros niños, cada uno realiza sus acciones de manera independiente, cada uno utiliza sus propios símbolos.

Llegada una edad, la complejidad del juego impide poder distinguir con claridad las diferentes etapas. Todos los niños pasan por estas etapas, pero con distinta intensidad según la estimulación que el niño recibe del medio, su madurez y la experiencia acumulada. La proyección de sus problemas y deseos serán acordes a su persona. Así, en concordancia del crecimiento de los niños, el juego se va haciendo cada vez más complejo, organizado, largo e hilado. El juego simbólico va evolucionando de forma natural, superando poco a poco el egocentrismo, teniendo cada vez un mayor nivel de sociabilización.

Conforme a su crecimiento, en un grado más de complejidad, el niño corrige la realidad en su juego, más que reproducirla. Piaget nos habla de la existencia de una intencionalidad en este cambio, con el objetivo de compensar sus frustraciones y deshacerse de las tensiones (1961). A través de la imaginación, el infante reproduce la realidad conforme a sus deseos. Jugando entonces, el niño aísla el contexto o situación desagradable, asimilándolo de forma progresiva. Mediante la repetición del juego, el

niño logra acomodar sus vivencias. A medida que el juego y el desarrollo cognitivo evoluciona, los niños comienzan a aceptar los simbolismos del otro en una tendencia a la objetivación de los símbolos en imitaciones cada vez más cercanas a la realidad. El juego es más sociabilizado gracias a la interacción y hay un mayor orden y coherencia, afirma Piaget (1961).

A medida que el niño va superando su egocentrismo, adaptándose a la realidad y aprendiendo, estas deformaciones y correcciones comienzan a perder fuerza. En lugar de asimilar el mundo a su yo, lo somete a este a la realidad. La asimilación simbólica comienza a ser cada vez menos útil por el creciente interés y empatía con lo real. La realidad le ofrece al individuo los medios para satisfacer las necesidades de su yo para compensar las situaciones insatisfactorias. El símbolo entonces comienza a perder cada vez más su carácter de deformación, aproximándose a lo real. En su imitación de la realidad, el niño busca la exactitud y veracidad. Encontramos un mayor orden y continuidad en el juego. El niño antes que la actividad misma, le da más valor al producto obtenido a través de la misma. Los roles también evolucionan.

En un principio, el infante interpreta casi siempre los mismos roles (mamá o papá, etc.), mientras que ahora los roles se diversifican y diferencian cada vez más (profesiones como bomberos, doctoras, etc.).

Así, en una última etapa, los niños comparten con otros individuos un juego que combina realidad con fantasía. El hecho de compartir, implica una integración a nivel social. El infante, al desarrollar un juego en conjunto con otros niños con los que comparte un simbolismo colectivo, logra una adecuada socialización.

El desarrollo de la inteligencia con el de la imitación y con el del juego forma parte de un mismo proceso. La imitación prolonga la acomodación, el juego prolonga la asimilación y la inteligencia las reúne a todas.

El juego es una de las pocas actividades que encuentra su fin en sí misma, logrando el individuo su autocomplacencia. No existe en el individuo que

realiza la actividad un interés en el resultado. Este juega por el simple placer de hacerlo, sin necesidad de motivación o preparación, realizándose de manera espontánea.

Al definir las conductas, Piaget (1961) nos presenta dos tipos, los actos heterotélicos, donde los esquemas se subordinan a la realidad, y los autotélicos, cuando el individuo encuentra placer en ejercer sus poderes y sentirse causa. No todo acto autotélico es lúdico, cuando encontramos asimilación y acomodación de forma no diferenciada, hay autotelismo sin juego. Cuando la asimilación supera la acomodación, comienza a haber juego. El juego tiene un carácter espontáneo, y como ya se ha afirmado anteriormente, es una asimilación de lo real al yo, de forma opuesta encontramos al pensamiento serio donde la asimilación está equilibrada con la acomodación. El placer cumple una importante función en el juego. La asimilación simple (repetición de un acontecimiento vivido), aunque sea penosa, es indispensable para el juego.

El juego carece de organización al enfrentarlo a las acciones serias. Freud afirma esto al decir que el pensamiento simbólico no tiene una dirección sistemática. Piaget, por el contrario interpreta esto desde la asimilación, las acciones se encuentran asimilado al yo en vez de ser pensadas en relación a reglas (Piaget, 1961).

Por otro lado, el juego no tiene en cuenta los conflictos, y si lo hace es para luego dar con una solución de compensación o liquidación. Se puede decir también que el juego tiene una sobremotivación en la cual hay motivos no contenidos en la acción inicial que intervienen.

El simbolismo primario del juego se trata de una simbología de la cual el sujeto está consciente. Estos juegos consisten en simular acciones, objetos y personajes que no están presentes en el momento del juego. En el juego del como si, el niño con su representación de roles afianza el sentimiento de autoafirmación. El jugar simbólicamente favorece el desarrollo de las figuras adultas y sus correspondientes roles y ayuda al niño a comprender y asimilar el entorno que lo rodea.

El lenguaje es un instrumento que se le transmitió al niño y por esto, en parte, no se adecuaba a la expresión del niño. En el juego simbólico, el niño encuentra un espacio donde expresar libre y espontáneamente sus experiencias y necesidades mediante símbolos. Es un medio donde los significantes fueron constituidos por él y se adaptan a sus deseos y necesidades. Así, poder expresar todo lo le es imposible por medio del lenguaje verbal. Desde el punto de vista didáctico, el juego está considerado como un elemento educativo de gran importancia, ya que el niño proyecta su mundo a través de este. Jugando, el niño va conociendo y perfeccionando sus capacidades y aprende a modificar su entorno de manera activa. El juego en relación con lo didáctico, contribuye a la formación del pensamiento teórico y práctico del infante y a la formación de las cualidades que debe reunir para el desempeño de sus funciones.

El juego simbólico es una asimilación de lo real al yo, necesaria en los niños por el hecho de que el pensamiento no está bien adaptado a lo real, no hay un equilibrio entre la asimilación y la acomodación. Cuanto más grande es el niño y su desarrollo, más adaptado está su pensamiento a lo real.

Durante la niñez, el juego es de vital importancia, pero cabe destacar, que el juego es un componente que perdura durante toda la vida. Es un modo de acercamiento a la realidad y se puede ver en muchas ocasiones como los sujetos adultos asumen lúdicamente situaciones que no pueden aceptar en su totalidad. Sintetizando, al jugar el niño investiga y realiza una experiencia total. Inferir o impedir la actividad lúdica es limitar su desarrollo.

El juego tiene una vital importancia para el desarrollo integral del infante, ya que a través de este aprende a controlar y someter por su propia decisión sus impulsos y deseos, incidiendo en la formación de la personalidad y su futuro desenvolvimiento psíquico, físico, afectivo y social. Jugando, descubre y fortalece su autonomía y su identidad. Todas esas cosas que el individuo no puede realizar en el mundo real, lo realizan en el área simbólica. El juego entonces se convierte en una experiencia creativa, donde el niño cambia la realidad a partir de sus deseos agregándole sus experiencias sociales y resolviendo sus conflictos.

Bibliografía

Lowenfeld, V. y Brittain, W. (1982). *Creative and Mental Growth*. Nueva York: Macmillan Publishing.

Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (1965). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Proteo.

Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.

Piaget, J. y Bärbel, I. (1972). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.

Piaget, J. (1972). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Madrid: La Lectura.

Piaget, J. (1975). *Introducción a la Epistemología Genética. T1: El pensamiento matemático. T2: El pensamiento físico. T 3: El pensamiento biológico, el pensamiento psicológico y el pensamiento sociológico*. Buenos Aires: Paidós.

Piaget, J. (2001). *Inteligencia y Afectividad*. Buenos Aires: AIQUE.

CAPÍTULO 8

Educación a jóvenes y adultos

La palabra Pedagogía está formada por las voces griegas *Paidos*: niño y *Ago*: llevar, conducir, guiar. La Pedagogía es el conjunto de saberes que como disciplina, organiza el proceso educativo de las personas, en los aspectos psicológico, físico e intelectual considerando los aspectos culturales de la sociedad en general. La palabra andragogía está formada por las voces griegas *Andros*: hombre y *Ago*: llevar, conducir, guiar. La andragogía es el conjunto de saberes que organiza el proceso educativo de las personas adultas.

Adulto: etimológicamente la palabra adulto, proviene de la voz latina *adultus* (adolecere), que puede interpretarse como “ha crecido o terminado de desarrollarse” luego de la etapa de la adolescencia. El crecimiento biológico del ser humano llega en un momento determinado al alcanzar su máximo desarrollo en sus aspectos fisiológicos, morfológicos y orgánicos; sin embargo, desde el punto de vista psicosocial, el crecimiento del ser humano, a diferencia de otras especies, se manifiesta de manera ininterrumpida y permanente.

El pedagogo alemán Alexander Kapp utilizó el término andragogía por primera ocasión en 1833 al referirse a la escuela platónica de enseñanza. Eduard C. Linderman, otra de las grandes figuras en la generación de conceptos de la educación para adultos y en la formación del pensamiento de la educación informal, fue el primer norteamericano en introducir este término en dos de sus libros.

Linderman identifica desde un enfoque sistémico un esquema con lo que él supone son las claves del aprendizaje de los jóvenes y adultos:

- Los adultos se motivan a aprender cuando tienen necesidades.
- La orientación para aprender se centra en la vida.
- Tienen necesidad de autodirigirse profundamente.
- Las diferencias individuales se incrementan con la edad.

El adulto como individuo maduro, a diferencia del niño, manifiesta ciertas características dentro de los procesos de aprendizaje, que caracterizan a la andragogía:

- Autoconcepción del individuo
- Experiencia previa
- Prontitud en aprender
- Orientación para el aprendizaje
- Motivación para aprender

Se debe tener en cuenta que la andragogía se basa en tres principios:

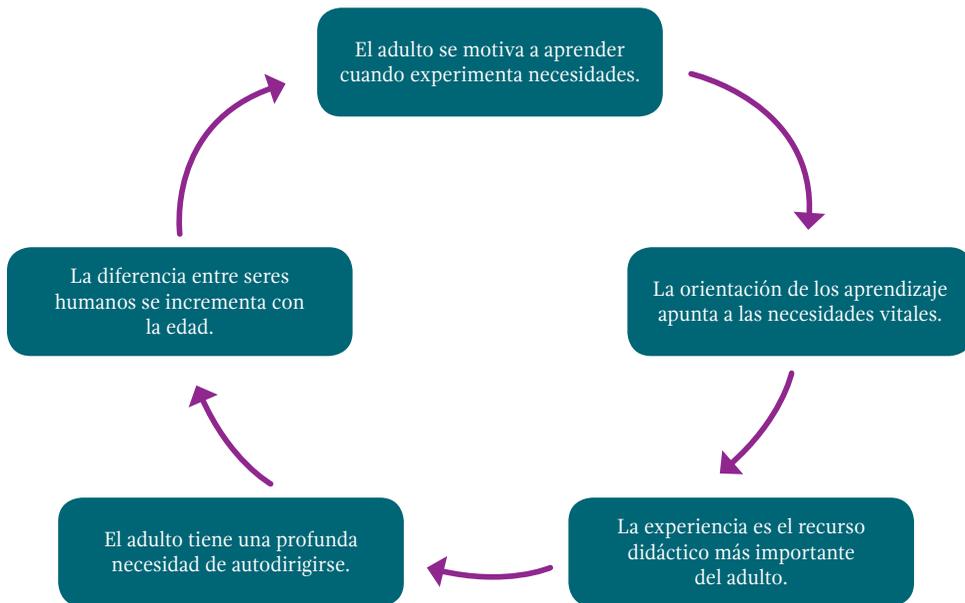
Participación: supone que el estudiante no es un mero receptor, sino que es capaz de interactuar con sus compañeros, intercambiando experiencias que ayuden a la mejor asimilación del conocimiento. Es decir, el estudiante participante puede tomar decisiones en conjunto con otros estudiantes participantes y actuar con estos en la ejecución de un trabajo o de una tarea asignada.

Horizontalidad: significa que el catedrático y el estudiante tienen características cualitativas similares (adultez y experiencia) pero la diferencia la ponen las características cuantitativas (diferente desarrollo de la conducta observable).

Flexibilidad: es de entender que los adultos al poseer una carga educativa-formativa, llena de experiencias previas y cargas familiares o económicas, debe necesitar lapsos de aprendizaje acordes con sus aptitudes y destrezas

“La educación de adultos debe ser ‘problematizadora’, para lo cual los educandos, en lugar de ser dóciles receptores de los depósitos cognoscitivos, se transformen en indagadores críticos a través de un diálogo educador” (Paulo Freire, 1975).

La palabra didáctica deriva del griego *didaktike* (enseñar) y se define como la disciplina científico-pedagógica que tiene como objeto de estudio los procesos y elementos existentes en la enseñanza y el aprendizaje.



Es importante cocrear o hacer participar al estudiante adulto en la construcción de conocimientos; trabajar con un sistema de indicadores para logros y crear un baremo estándar propio; generar *mentoring* y *coaching* son dos temas claves en el aula; no solo dar notas sino un *feedback* al estudiante.

Los principales problemas al trabajar con jóvenes y adultos son:

- Conflictos con la autoridad docente
- Resistencia a la evaluación cognitiva
- Temor a la descalificación pública
- Diversidad de personalidades (muy fortalecidas)
- Intereses diversos (muy fortalecidos)
- La limitante del tiempo: trabajo y familia

También se deben considerar “estilos de aprendizaje” más definidos o maduros. Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, efectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje. Entre los estilos se identifican:

- Cognitivo dependiente - independiente
- Cognitivo sensorial
- Cognitivo conceptualización - categorización
- Cognitivo reflexividad - impulsividad
- Sensorial visual o icónico lleva al pensamiento espacial
- Sensorial auditivo o simbólico lleva al pensamiento verbal
- Sensorial cinético o inactivo lleva al pensamiento motórico
- Activo, reflexivo, teórico y pragmático
- ¿Hay entonces estilos de enseñar...?

El modelo de Kohlberg (desarrollo moral y ético)

La teoría del desarrollo moral es una teoría planteada por Jean Piaget. Más tarde, su discípulo Lawrence Kohlberg profundizó en los estudios acerca del desarrollo moral, completando y ampliando la teoría de Piaget.

Piaget se basó en dos aspectos del razonamiento moral para formular sus teorías: el respeto por las reglas y la idea de justicia de los niños.

Con base en las respuestas que los niños daban a sus preguntas, Piaget estableció varias etapas de desarrollo moral. Kohlberg aplica el concepto piagetiano de desarrollo en estadios del desarrollo cognitivo al estudio del juicio moral. Define el juicio moral como un proceso cognitivo que permite reflexionar sobre los propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica.

Además, para desarrollar este juicio moral es necesaria la asunción de roles, que se refiere tanto a la capacidad de ponerse en el lugar del otro, como de poder observar la situación problemática desde una perspectiva de tercera persona, o como un otro generalizado.

Las situaciones problemáticas generan un desequilibrio en la vida de la persona. Lo que deberá hacer es buscar restaurar el equilibrio, clarificando sus creencias y justificando su decisión.

Tablas de Kohlberg (desarrollo ético)

Nivel I Pre-convensional (Escolar básica)

<p>Etapa 1: el castigo y la obediencia (heteronomía)</p>	<p>El punto de vista propio de esta etapa es el egocéntrico, no se reconocen los intereses de los otros como diferentes a los propios. Las acciones se consideran sólo físicamente, no se consideran las intenciones, y se confunde la perspectiva de la autoridad con la propia.</p>	<p>Lo justo es la obediencia ciega a la norma, evitar los castigos y no causar daños materiales a personas o cosas.</p>	<p>Las razones para hacer lo justo son evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.</p>
<p>Etapa 2: el propósito y el intercambio (individualismo)</p>	<p>La perspectiva característica de esta etapa es el individualismo concreto. Se desligan los intereses de la autoridad y los propios, y se reconoce que todos los individuos tienen intereses que pueden no coincidir. De esto se deduce que lo justo es relativo, ya que está ligado a los intereses personales, y que es necesario un intercambio con los otros para conseguir que los propios intereses se satisfagan.</p>	<p>Lo justo en esta etapa es seguir la norma sólo cuando beneficia a alguien, actuar a favor de los intereses propios y dejar que los demás lo hagan también.</p>	<p>La razón para hacer lo justo es satisfacer las propias necesidades en un mundo en el que se tiene que reconocer que los demás también tienen sus necesidades e intereses.</p>

Nivel II Convencional (Educación Media y Universitaria inicial)

<p>Etapa 3: expectativas, relaciones y conformidad interpersonal (mutualidad)</p>	<p>La perspectiva de esta etapa consiste en ponerse en el lugar del otro: es el punto de vista del individuo en relación con otros individuos. Se destacan los sentimientos, acuerdos y expectativas compartidas, pero no se llega aún a una generalización del sistema.</p>	<p>Lo justo es vivir de acuerdo con lo que las personas cercanas a uno mismo esperan. Esto significa aceptar el papel de buen hijo, amigo, hermano, etc. Ser bueno significa tener buenos motivos y preocuparse por los demás, también significa mantener relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud.</p>	<p>La razón para hacer lo justo es la necesidad que se siente de ser una buena persona ante sí mismo y ante los demás, preocuparse por los demás y la consideración de que, si uno se pone en el lugar del otro, quisiera que los demás se portaran bien.</p>
<p>Etapa 4: sistema social y conciencia (ley y orden)</p>	<p>El punto de vista desde el cual el individuo ejerce su moral se identifica en esta etapa con el del sistema social que define los papeles individuales y las reglas de comportamiento. Las relaciones individuales se consideran en función de su lugar en el sistema social y se es capaz de diferenciar los acuerdos y motivos interpersonales del punto de vista de la sociedad o del grupo social que se toma como referencia.</p>	<p>Lo justo es cumplir los deberes que previamente se han aceptado ante el grupo. Las leyes deben cumplirse salvo cuando entran en conflicto con otros deberes sociales establecidos. También se considera como parte de lo justo la contribución a la sociedad, grupo o instituciones.</p>	<p>Las razones para hacer lo que está bien son mantener el funcionamiento de las instituciones, evitar la disolución del sistema, cumplir los imperativos de conciencia (obligaciones aceptadas) y mantener el auto-respeto.</p>

Nivel III Postconvencional (adultos)

<p>Etapa 5: derechos previos y contrato social (utilidad)</p>	<p>En esta etapa se parte de una perspectiva previa a la de la sociedad: la de una persona racional con valores y derechos anteriores a cualquier pacto o vínculo social. Se integran las diferentes perspectivas individuales mediante mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad y procedimiento legal. Se toman en consideración la perspectiva moral y la jurídica, destacándose sus diferencias y encontrándose difícil conciliarlas.</p>	<p>Lo justo consiste en ser consciente de la diversidad de valores y opiniones y de su origen relativo a las características propias de cada grupo y cada individuo. Consiste también en respetar las reglas para asegurar la imparcialidad y el mantenimiento del contrato social. Se suele considerar una excepción por encima del contrato social el caso de valores y derechos como la vida y la libertad, que se ven como absolutos y deben, por tanto, respetarse en cualquier sociedad, incluso a pesar de la opinión mayoritaria.</p>	<p>La motivación para hacer lo justo es la obligación de respetar el pacto social para cumplir y hacer cumplir las leyes en beneficio propio y de los demás, protegiendo los derechos propios y los ajenos. La familia, la amistad, la confianza y las obligaciones laborales se sienten como una parte más de este contrato aceptado libremente. Existe interés en que las leyes y deberes se basen en el cálculo racional de la utilidad general, proporcionando el mayor bien para el mayor número de personas.</p>
<p>Etapa 6: principios éticos universales (autonomía)</p>	<p>En esta última etapa se alcanza por fin una perspectiva propiamente moral de la que se derivan los acuerdos sociales. Es el punto de vista de la racionalidad, según el cual todo individuo racional reconocerá el imperativo categórico de tratar a las personas como lo que son, fines en sí mismas, y no como medios para conseguir ninguna ventaja individual o social.</p>	<p>Lo que está bien, lo justo, es seguir los principios éticos universales que se descubren por el uso de la razón. Las leyes particulares y acuerdos sociales son válidos porque se basan en esos principios y, si los violaran o fueran en contra de ellos, deberá seguirse lo indicado por los principios. Estos son los principios universales de la justicia: la igualdad de derechos de los seres humanos y el respeto a su dignidad de individuos. No son únicamente valores que se reconocen, sino que además pueden usarse eficientemente para generar decisiones concretas.</p>	<p>La razón para hacer lo justo es que, racionalmente, se ve la validez de los principios y se llega a un compromiso con ellos. Este es el motivo de que se hable de autonomía moral en esta etapa.</p>

La retención epistemología de la pedagogía empleada varía según el método...



Algunas conclusiones:

Los jóvenes y adultos no aprenden igual que los niños; se sugiere emplear el modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos o Problemas.

Pasar de lo presencial al *blended*, del *passive* al *action learning*.

Dar énfasis en las habilidades para diseñar estrategias.

Pasar estudios de casos externos a las simulaciones internas.

Del encaje organizativo jerárquico al plano, de “*think tanks*”.

De participación unidireccional a la incorporación de las redes sociales (*offline* y *online*) creando ecosistemas de aprendizaje.

Generación de parejas de apoyo mutuo de aprendizaje mentores, *coaching*.

Pasar de las *best practices* a las *new practices*.

Pasar de la gestión de activos a la gestión del conocimiento.

CAPÍTULO 9

Artículos

Filosofía para la educabilidad...

¿Cuál es el pensamiento filosófico que rige nuestro sistema educativo?, ¿tenemos una filosofía educativa propia que sustenta nuestro currículo nacional?, ¿vale la pena hacerse estas preguntas?, ¿filosofía para qué...?.

Más allá de la crisis de las humanidades frente al impetuoso movimiento STEM (*Science, Engineering, Mathematics and Technology*) con Leon Wieseltier -editor cultural de la revista *The Atlantic*- nos preguntamos: sin pensadores y sin filósofos ¿quién va a redefinir los límites de la ética en una sociedad tan compleja, consumista, economicista y tecnócrata?; y con Deborah Fitzgerald, decana de la Facultad de Historia y Ciencias Sociales del Massachusetts Institute of Technology (MIT) volvemos a preguntarnos: ¿quién se va a dedicar a pensar y resolver problemas netamente humanos?

La filosofía de la educación supone querer saber acerca de la educación, y esto implica una reflexión sobre el propio ser en educación (educabilidad y finalidad), sobre su dimensión individual y social, y sobre el enseñar y aprender. No tenemos suficiente espacio para plantear otros problemas asociados a tratamiento de una filosofía educativa, pero es un campo muy profundo y objeto de frecuente discusión desde la realidad y la teoría.

Una filosofía educativa en una sociedad tan compleja como la nuestra debe tratar lo que sucede y lo que desea que suceda en la escuela (utopía), ya que en este espacio se están formando ciudadanos. En efecto, debemos entender y comprender que los tiempos cambian, y que el sistema educativo no se puede quedar anclado en modelos obsoletos; como afirmó el poeta Horacio: "*Tempora mutantur et nos mutamus cum illis*".

Necesitamos al menos una "*Ratio Studiorum*", un modelo explicativo y organizativo con pautas y enfoques más o menos universales y definidos que expliquen u orienten sobre temas claves mínimos, entre los que destacamos: a) cuál es la visión de ser humano que proyectamos (dimensiones antropológica, sociológica, psicológica, política, etc.); b) qué se debe enseñar y cómo hacer los ajustes contemporáneos (pregunta

curricular); c) cómo se enseña y aprende (orientaciones pedagógicas y didácticas); d) cual es el perfil del docente; e) cuánto tiempo necesitamos para la educación; f) qué espacios y ambientes son necesarios; entre otros temas.

Ya hemos anotado, en otras reflexiones, que es fundamental contar con docentes “*Doctus, Probus et Probatum*”, el magisterio es el techo de la calidad de un sistema educativo y la clave para mejorar, pero no basta con tener un cuerpo magisterial de primer nivel si no contamos con una orientación de pensamiento sistémica, con una filosofía que nos indique el horizonte.

Al acercarnos a instituciones educativas, dirigentes y maestros repiten el “cliché” de que son “constructivistas”, una moda psicopedagógica que aprendieron en capacitaciones de corto plazo, y agregan que son seguidores de Piaget y Vygotsky; y esto se refleja en prácticas de poner a trabajar a los estudiantes en grupo. ¿Esta es nuestra filosofía...? ¿Hay algo más que agregar...?

Nuestro sistema educativo -¡¡¡incluyendo el universitario!!!- está huérfano de ideas filosóficas; sigue algunas modas sin rumbo, adopta recetas, copia prácticas exitosas, se rige por “enlatados” gerenciales. No estamos demandando un tratado abstracto de la educación, ni un discurso para ampliar la erudición de quienes trabajan en el campo educativo, sino una reflexión -como modo de saber- crítica y desideologizadora para comprender e impulsar un sistema educativo coherente, racional, eficaz y sobre todo humano. Intentando recuperar algo de ética, lógica, axiología, epistemología, metafísica, aspectos que hemos perdido y que son fundamentales para la sociedad, sobre todo para una sociedad que está en un franco deterioro y en un proceso de deshumanización.

Posiblemente no necesitemos una materia de filosofía, ni un filósofo en cada escuela, pero sí una orientación filosófica que guíe el sistema; esta puede ser una de las primeras tareas del Consejo Nacional de Educación, CONED...

Un sistema educativo para la gestión del talento humano...

La escuela y la universidad del modelo industrial -estandarizada, lineal y conductista- está en crisis; en efecto, los cambios de paradigma hacia una sociedad del conocimiento, en una economía de la información y el auge de la red nos indica que es hora de revisar los sistemas educativos. El contraste entre pizarras y teléfonos inteligentes es dramático -interactividad, ubicuidad, video, imágenes, información inmediata-; y la data nos indica que las aulas no están siendo atractivas para los estudiantes. Pese a que vivimos en el tercer o cuarto mundo con una problemática social muy compleja, somos testigos, consumidores y usuarios marginales de los grandes avances tecnológicos, y paulatinamente nuestros polos industriales se convierten en clústeres de ideas, servicios, innovación y creatividad.

Necesitamos transformar nuestro sistema educativo para gestionar mejor el talento humano, bajo un modelo de C³: Creatividad, Capacidades y Competencias; y agregar dos ejes transversales: Pasión y Felicidad, ya que al final debemos educar para la vida...

Sir Ken Robinson, educador británico, ha sido uno de los precursores de la renovación educativa; Robinson reconoce que el actual sistema educativo es hijo de la revolución industrial y de la Ilustración, y por ello ha privilegiado de manera jerárquica tres niveles: en el superior Matemática, Lenguaje y Ciencia, en un segundo nivel las humanidades, Geografía y Sociales, y abajo las disciplinas artísticas -las cuales no se enseñan ni se toman en serio con el mismo rigor que las de primer nivel-; ciertamente, el mundo de las ciencias ha estado asociado a la certeza y a la razón, mientras que el mundo artístico es vinculado a los sentimientos; en conclusión -desde la perspectiva laboral y economicista-: no te dediques a la profesión equivocada. Este es el primer error de los sistemas... y así se ha disociado el intelecto de la emoción..., el segundo error.

Si somos “animal de realidades” y poseemos una “Inteligencia sentiente” (Zubiri), que vincula lo intelectual con lo sensorial, ambas dimensiones antropológicas deben ser estimuladas y educadas con la misma relevancia

y pertinencia. Es más, hoy la innovación y la creatividad transitan del mundo artístico al científico -con Einstein digamos: la imaginación es tan importante como el conocimiento-, y ahora veamos al sistema educativo y cuestionemos ¿Así está pensado...?

El sistema educativo -sus escuelas y universidades- debe ser una experiencia para crecer como seres humanos y ciudadanos, y para realizarnos, complementando la atmósfera educativa de la familia y la sociedad; obviamente, el rol de los sistemas educativos es la institucionalidad lógica de los sistemas de aprendizaje, pero percibimos más frustración que realización de boca de los actores sistémicos -docentes y estudiantes-; un alto porcentaje de adolescentes a nivel global abandona los estudios ¿por qué razón...?

Nuevos modelos de universidades y escuelas van surgiendo en el norte de Europa, Asia y en algunas ciudades de Estados Unidos, con espacios de innovación “*soft landing*”, en donde los estudiantes y profesores juegan con la creatividad, construyen, crean e integran diversas disciplinas en un mismo proyecto -aprendizaje por proyectos o problemas-.

En la región, con las propuestas de Escuelas de Tiempo Pleno pretendemos transformar los sistemas sin mayor inversión y con la mentalidad industrial; en realidad nada va a cambiar, lo único que tendremos en el mediano plazo es más deuda externa. Una verdadera reforma supondrá diseñar un nuevo modelo educativo desde la perspectiva curricular y pedagógica; luego, equipar y capacitar “a fondo” a las escuelas y docentes. Con capacitaciones de corto plazo, folletos y con el mismo presupuesto, absolutamente nada va a pasar, me extraña que organismos de cooperación internacional de países desarrollados sigan malgastando sus recursos...

Sociedad educadora...

Según Francisco Caijao en “La sociedad educadora” (RIE-OEI, agosto 2001) el rol de la escuela se está debilitando de manera ostensible debido al desarrollo de los medios de comunicación, de las tecnologías

de la información (internet) y -agregamos- las redes sociales; también la ruptura de los patrones de organización familiar y los nuevos procesos de socialización inciden en el fenómeno.

El fenómeno educativo es muy amplio, y no es exclusivo de la escuela; todo inicia en el marco socio-cultural de una familia, que pertenece a una comunidad y a una sociedad. Luego, todo va educando a lo largo de la niñez y de la juventud: los amigos, los juegos, el deporte, los clubes, el ocio, la iglesia, la publicidad, las noticias, nuestros héroes y referentes, etc.; la cotidianidad misma marca la pauta y define el marco ético de las decisiones y el enfoque epistemológico de nuestra relación con la realidad.

En nuestro medio, particularmente en el Triángulo Norte, también educa el miedo, las pandillas, la impunidad, la ineficiencia, la corrupción, el clientelismo, la migración, la pobreza y la exclusión; las carencias, las miserias, el desorden y la falta de recursos en las escuelas y hospitales también educan; igual la anarquía en el tráfico y el tirar basura en cualquier lugar. Esta es nuestra sociedad educadora...

Hacer políticas públicas para una “sociedad educadora mejor” supone invertir en la gente, en el capital humano; en efecto, agrega Caijao en su artículo: “Es evidente que el buen Gobierno, la competitividad en la producción, la consolidación de comunidades solidarias, la credibilidad de las instituciones democráticas, el funcionamiento de la justicia y la participación ciudadana no son posibles si no existe un compromiso público alrededor de un conjunto de «ideas fuerza» que orienten la labor educativa en todas sus formas, niveles y modalidades”.

Lamentablemente, nuestras “ideas fuerza educativas” están débiles... no sólo no hay una visión de largo plazo -políticas de Estado- ni el financiamiento apropiado, tampoco existe conciencia sobre la necesaria tasa de retorno de las medidas implementadas, y la escuela pública sigue sin rumbo, con limitados recursos y resultados y, en una profunda precariedad y desmotivación de la gestión.

Si nuestro tejido social está débil y la intelectualidad del maestro no cumple su rol profesional, ¿en manos de quién están nuestros niños (as) y jóvenes?, ¿de las redes sociales, YouTube e Instagram?; ¿tendrá algo que decir el Estado al respecto?, ¿le preocupa el tema? Los peligrosos mediadores globales de la niñez y la juventud son el dinero, el consumo, las drogas, la pornografía, el alcohol, el individualismo, el éxito sin esfuerzo, estar conectados... banalizamos el sufrimiento y la tragedia con “*selfies*” y “*likes*”.

¡¡¡Debemos despertar!!! Y darnos cuenta de que nuestros estudiantes -hasta los de menos recursos- pasan más tiempo con sus celulares que con un libro en sus manos. No se trata de ir contra el auge tecnológico, eso no lo detendremos, porque son nativos digitales, pero sí debemos anteponer algunas pautas culturales y educativas para equilibrar este relajado que estamos aceptando y tolerando; la situación es gravísima.

Obviamente esto no es sólo responsabilidad del Estado, también las empresas, los medios de comunicación, las cámaras, las gremiales, las organizaciones e iglesias deben contribuir y aportar soluciones. Como sociedad estamos “des-educando” o educando mal, desfigurando la realidad. La didáctica de los medios de comunicación impresos, noticieros, radio y TV es perversa, ya que su contenido nos refleja la ética resquebrajada de las instituciones y falsos líderes.

Con una tasa de 13 o 15 homicidios diarios -a la que tristemente nos estamos acostumbrando- podemos interpretar que “la vida no vale nada” y esto es muy peligroso y tiene sus causas...

Enseñar y aprender...

Los docentes profesan el grato oficio de enseñar...; y dependiendo del nivel educativo, el enseñar y aprender es un asunto crucial de la humanidad. En efecto, aprendemos para crecer, mejorar, socializar, humanizar o como lo señalara el Informe Delors de la UNESCO (1996): la misión de la educación es aprender a conocer, a hacer, a ser y a convivir.

Más allá de los enunciados generales educativos y de la teoría pedagógica y didáctica contemporánea, uno se pregunta si los maestros de Parvularia, Básica, Media y Superior están al tanto de los procesos cognitivos, si saben cómo y para qué enseñar y si tienen clara evidencia de los cambios que están generando en sus estudiantes. Vale aclarar que una cosa es dar clase y poner notas, y otra muy distinta es enseñar y aprender...

Superando las fronteras de los “conectivistas” y las modas del “constructivismo”, los docentes deberían tener un conocimiento sólido de la “sinaptogénesis”, desde aspectos fisiológicos hasta funcionales; al menos saber cómo funciona el cerebro, ya que desde y hacia ahí se trabaja. De poco sirven conocer las teorías -o los nombres- de Piaget, Vygotsky y Coll de aprendizaje constructivo, sistemas colectivos, ecosistemas, entornos de aprendizaje, etc.

La formación del docente actual no sólo debe incorporar el avance neurocientífico, sino también el debate entre las “inteligencias múltiples” de Gardner y la “inteligencia emocional” de Goleman. En la actualidad ya no sólo preguntamos ¿cómo aprender?, sino ¿cómo aprender mejor? y que cada quién descubra su potencial humano.

Los docentes actuales deberían de contar con la información que proporcionan las neuroimágenes, tomografías, resonancias magnéticas, etc. para comprender cómo vamos aprendiendo, cómo memorizamos, cómo administramos el dolor, el placer, el recuerdo, los estímulos, cómo nos comunicamos, etc.; asimismo, el docente actual debe saber que su pedagogía cambia -literalmente- la estructura física del cerebro de sus estudiantes, y dada la naturaleza de nuestro aparato sensitivo y cerebral hay contenidos que se aprenden mejor con memorización, otros con experiencia, involucramiento, relacionamiento, contexto, etc.

El aprender es un proceso -químico y eléctrico- de administrar información para saber cuándo utilizarla en la vida; recibimos información a través de los sentidos, pero no toda la información llega -por filtros y sobrecargas-, el cerebro discrimina y almacena, e intervienen las emociones a la hora de

decidir qué hacer o por qué optar para la toma de decisiones. En algunos, debido al estrés -cortisol-, el funcionamiento neuronal se deprime en lóbulos prefrontales (estudiantes con estrés por problemas familiares, violencia, etc. son propensos al fracaso escolar). Un buen aprendizaje debe captar la atención de la amígdala (y el interés del estudiante) a través de la novedad y la creatividad. Sin olvidar que la amígdala también administra el enojo y el hipocampo, los recuerdos. Finalmente, debemos recordar que el déficit de zinc, hierro, vitamina B y proteínas en los niños -según estudios USC, 2005- afecta el aprendizaje y el comportamiento normal en escuelas.

El docente tiene que tener claro el funcionamiento general de los mapas mentales en los individuos a la hora de planificar sus contenidos curriculares: Jerarquía (lógica), Interpretación (posibilidades y experiencias), Asociación (otras fuentes) y capacidad de comprensión (dependiendo de las 9 inteligencias múltiples).

Con todo lo anterior no pretendemos docentes especializados en neurología o neurociencias, más sí bien informados, y con la capacidad de sentirse competentes en el campo en el cual trabajan. Recientemente el destacado científico hondureño y Decano de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Honduras, Dr. Marco Tulio Medina, nos visitó y dio una cátedra sobre la importancia de conocer cómo funciona nuestro cerebro como primer paso para enfrentar la violencia en las escuelas. Definitivamente, cualquier reforma o transformación necesita docentes con vocación y competentes.

Constructivismo y neurociencias cognitivas...

En enero de 1996 nos hicieron maestros constructivistas en tres días...; aún conservo el material de capacitación con tres lecturas de las Jornadas de Renovación Pedagógica del proyecto de reforma curricular de Tercer Ciclo y Bachillerado; las jornadas se llevaron a cabo en el Instituto Nacional Damián Villacorta de Santa Tecla, dirigidas por personal de la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” (UCA). A partir de ese momento -en teoría- dejamos de ser maestros conductistas y nos transformamos en algo peor...; hoy estamos pagando esas consecuencias...

Casi todos los maestros y maestras aprendieron el discurso constructivista de Piaget, Vygotsky y Coll, que se resumía más o menos en: tomen en cuenta los antecedentes de sus estudiantes, permitan que ellos sean constructores de sus aprendizajes, sean ustedes facilitadores, mediadores, guías y eviten evaluaciones cognitivas y autoritarias... A las semanas, en casi todas las escuelas se observaban círculos de estudiantes en las aulas, trabajando con libros o copiando de la pizarra, los docentes caminaban entre los grupos y habían delegado sus tareas pedagógicas y didácticas a los estudiantes mismos. Muchos entendieron mal eso del constructivismo...

Obviamente, ni en una y ni en 10 semanas se transforma un maestro (a) de conductista a constructivista; a la base había un problema serio de incompreensión de fenómenos neurocientíficos y psicopedagógicos; las capacitaciones no habían profundizado en los tópicos más críticos como por ejemplo: cada ser humano es distinto y aprende de manera distinta (inteligencias múltiples, inteligencia emocional, etc.); cada persona controla lo que desea aprender (relevancia y significado); en redes neuronales más débiles (surcos más profundos) se aprende mejor “haciendo”; ambientes enriquecidos generan mejores condiciones neuronales y aprendizajes más significativos; los aprendizajes se deben planificar para articular todos los lóbulos (“frontal”-acción, “parietal”-sensación espacial, “occipital”-visión y “temporal”-audición + “Broca”-lenguaje y “Wernicke”- comunicación); anclajes previos son fundamentales (pero ¿cómo integrarlos?); entre muchos otros que van desde la formación del símbolo en la educación inicial (juego, juguete, imitación, etc.) hasta elementos más complejos de relevos sinápticos y de carácter andragógico.

En nuestro medio no hay debate, diálogo ni investigación sobre neurociencia cognitiva, constructivismo y problemas de aprendizaje; a lo más elevado que llegamos es a recomendar Ritalina, o a sospechar de un caso de TDAH (Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad) y enviar al estudiante al psicólogo, cuando el verdadero problema es posible que sea: la clase es aburrida, poco pertinente, poco significativa y aprendo más con mi *Smartphone*...

El MINED ha preparado un “Plan Nacional de Formación de Docentes en Servicio en el Sector Público”, basado en núcleos de expertos para diversas áreas de especialización -dominio curricular- impartidos en módulos sabatinos a través de 8 módulos, cada uno de 120 horas (64 presenciales, 24 no presenciales y 32 de prácticas). La idea es positiva, pero no debemos descuidar que más allá de tener un profesional que domine la Matemática, Física, Química, Lenguaje, Historia, etc. debe saber cómo enseñar, cómo trabajar con cada alumno (a), cómo funciona ese proceso llamado aprendizaje, qué hacer con los estudiantes rezagados y con los adelantados, ser un buen pedagogo y didacta en su campo; en resumen, y como lo hemos apuntado en otras reflexiones necesitamos un modelo de Profesor *Doctus, Probus et Probat* (D. López, 2013).

Ser maestro (a) es una profesión muy delicada en dónde trabajamos con el futuro de las personas y de los pueblos; la docencia no puede ser vista como una plataforma de empleabilidad y menos como una carrera corta disponible para personas incompetentes que no quedaron admitidos en Ingeniería o Medicina. Finalmente, las decisiones que tomemos hoy impactarán en 10 o 20 años...

Las aulas y sus contrastes...

Si la educación es tan importante... el aula ideal -para una escuela pública o privada- supone contar con: a) un docente eficiente, bien formado (preferentemente con postgrado), con capacidades pedagógicas, didácticas, conocimiento de la especialidad, dominio de tecnologías de la información y las comunicaciones, ético, motivado, bien pagado e inspirador; b) mobiliario ergonómico acorde a la edad; c) un ambiente idóneo para el aprendizaje (cartelera, iluminación, ventilación) limpio, ordenado, agradable; d) administración del tiempo adecuado y justo; e) una biblioteca con una colección en el aula para responder a las necesidades del nivel; f) estaciones de PC o laptop, conectadas a internet; g) unos 25 estudiantes emocionalmente estables, bien alimentados y dispuestos a mejorar; h) investigación, supervisión y asesoría pedagógica para que ningún niño (a) se quede atrás; i) programas extracurriculares

complementarios de arte, cultura y deporte; j) laboratorios y simuladores para comprender y aplicar lo que aprenden y conocen.

Nuestra realidad escolar, en la antípoda, nos propone otro panorama; tanto en las estadísticas oficiales como en el diagnóstico del Ministro de Educación se nos indica: a) falta de supervisión y control en la formación de docentes; b) sólo el 13.7% de los docentes tiene una licenciatura, 0.2% tienen maestría o doctorado; c) sobrecarga administrativa sobre las labores pedagógicas; c) 15.5% de los estudiantes son niños (as) trabajadores, y más de 15,000 niños (as) no tienen partida de nacimiento; d) 50% de las escuelas tiene más de 60 años y no ha recibido mantenimiento; e) el currículum nacional y el calendario no tienen espacio para la educación física, deportes y ciudadanía; f) 465 centros escolares unidocentes, 790 bidocentes y 1,447 poseen entre 3 a 5 docentes; g) el tercer ciclo no logra retener 16,000 estudiantes al año, y el 57.7% de los estudiantes que hace la PAES no continúa sus estudios universitarios (al final sólo 2 de cada 10 estudiantes de educación Básica culminan el ciclo). A esto debemos agregar: la brecha digital y falta de conectividad escolar; la no existencia de bibliotecas; la limitada valorización social del maestro y su bajo salario; el hacinamiento y/o desorden en algunas escuelas; el asedio de la violencia; etc.

Básicamente, los dos párrafos anteriores -con sus excepciones- nos plantean el antagonismo entre la educación pública y privada. Siempre he sostenido que el sistema va a mejorar cuando un Ministro, Viceministro, Director o Gerente del MINED decidan enviar a sus hijos a la Escuela Pública... o renuncie por no confiar en lo que ellos dirigen.

No hay mucho que inventar: las cuatro conclusiones del informe McKinsey & Company (2010) nos indican que en los mejores sistemas educativos del mundo: el docente es el techo de la calidad de un sistema educativo... la única manera de mejorar es mejorando a los docentes... en un buen sistema educativo “todos” los niños tienen éxito... y las escuelas están dirigidas por un buen líder. Esto es lo que sucede en los colegios con mejores logros en la PAES, y no tenemos que ir a Finlandia, Noruega, Corea o Singapur... algunos de estos centros educativos están a 5 minutos del MINED...

La educación de calidad requiere más inversión y siempre, siempre saldrá más barato que tener a un pueblo ignorante, tal como anotó el expresidente de Harvard University, Derek Curtis Bok, ya que mejor educación: a) baja los índices de violencia; b) mejora las tasa de salud, morbilidad y mortalidad; c) logra un medioambiente más sostenible; d) eleva el nivel de análisis y mejora la democracia, ya que no se eligen a demagogos y corruptos; e) atrae mejor inversión extranjera y eleva la productividad; y todo esto supone miles de millones de dólares al año...

¿A quién diablos le conviene una aula pauperizada...?

Aula con jota (Jaula...)

Hace unas semana veía un video de Leonardo Garnier Rímolo (exministro de Educación de Costa Rica y catedrático de la UCR) titulado “La educación Subversiva” (en YouTube canal TEDx Pura Vida ED), lo recomiendo; en dicho material hace una importante crítica a la escuela tradicional e invita a salirnos del molde para asumir una gestión educativa centrada en la vida, en la ciudadanía, en la ética y en la estética.

Garnier ha sido un ministro de Educación exótico, con ideas muy similares a las que manejan Franzi Hato Hasbún o Ernesto Schiefelbein, buscando con el discurso construir nuevos sistemas educativos que apunten y apuesten a esa ciudadanía necesaria, con sentido común, afabilidad, empatía, ética, etc.; no obstante, las barreras de la realidad hacen chocar esas brillantes ideas con las problemáticas cotidianas de los recursos, los docentes, las gremiales y los paisajes educativos contemporáneos permeados por aspectos fatales vinculados a la pobreza, la exclusión y la violencia. Aunque estas no son excusas para atacar o intervenir el sueño o la utopía...

El exministro en su intervención llama a ir más allá del aula, pero advierte que la palabra “aula” con un pequeño cambio -anteponiendo una jota- se transforma en “jaula”; en este contexto llama a salir de esa jaula integrando al proceso de enseñanza-aprendizaje actividades artísticas, culturales, ambientales, y sobre todo una agenda de trabajo de

gobierno estudiantil para educar en la responsabilidad de la alteridad, del otro.

La educación debe buscar que el alumno se construya a sí mismo, y no sólo se educa en el aula, comienza en la familia, sigue la comunidad, en la sociedad y culmina en el centro educativo; cuando llegamos al aula se presenta un mosaico complejo, y no siempre los estándares de rendimiento académico y conducta resultan ser los mejores predictores del éxito en la vida. Muchos recordaremos que en nuestras aulas aquellos niños inquietos, lunáticos, rebeldes, extrovertidos, deportistas o hiperactivos, es decir los niños más problemáticos -a pesar de la escuela-, lograron ser exitosos o felices en el futuro.

Garnier insiste: un buen estudiante no es el niño inmaculado, bien portado y de buenas notas, es aquel que logra la capacidad de construirse a sí mismo: “los estudiantes deben perder el miedo a ser las personas que quieren ser...”. Pero este posible escape o proyección tiene obstáculos: el estándar del maestro, la Ritalina, la disciplina, el temor a salirse de lo curricular, el prejuicio de los padres y madres, el qué dirán, y muchas cosas más.

Para evitar que el “aula” sea “jaula” los docentes deben facilitar el intercambio entre la teoría y la práctica, entre el mundo imaginario académico y la vida real; los estudiantes deben enfrentarse a dilemas éticos. Y aquí nada mejor que recordar la película *La Sociedad de los Poetas Muertos* y la magistral pedagogía del Profesor Keating: “Al leer no piensen solo lo que cree el autor, no olviden lo que ustedes creen, deben pelear por buscar cada uno su voz, porque cuanto más tarde empiecen, menos probable es que la puedan hallar”.

Necesitamos reformas o transformaciones educativas con verdaderas aulas, conectadas a la historia, a la realidad y a la vida; y para ello es indispensable docentes con mística, entusiasmo, preparación y que inspiren, que jalonen procesos de vida, que impulsen el riesgo mayéutico de descubrir quién soy, a qué estoy llamado, cómo puedo ser mejor y en qué puedo colaborar con mis amigos, comunidad y sociedad. Este sueño de Garnier, Hasbún y Schiefelbein

es posible, indelegable e insustituible para el futuro, y el camino está trazado: los docentes son el techo de la calidad de un sistema educativo...

Hacia una nueva filosofía educativa: Nussbaum

Martha Craven Nussbaum, filósofa estadounidense y Premio Príncipe de Asturias 2012, interpela a la crisis económica, concluyendo que hay una “crisis silenciosa” que es aún más grave: la mayor crisis es la de la educación, pues una educación en la que las humanidades no ocupen su justo lugar producirá “generaciones enteras de máquinas utilitarias”, en vez de ciudadanos libres, capaces de pensar por sí mismos, comprender el sufrimiento ajeno y poseer una mirada crítica sobre las tradiciones. Sin educación, la democracia corre un serio peligro, afirma Nussbaum, y sin democracia cualquier intento de desarrollo humano será vano.

En el discurso de recepción del Premio Príncipe de Asturias 2012 en Ciencias Sociales, Nussbaum expresa: “Lo que he hecho a lo largo de los años es desarrollar (en colaboración con economistas) lo que se conoce como el enfoque del desarrollo humano, o el enfoque de las capacidades. Se trata de un enfoque que sostiene que el crecimiento económico, medido por el PIB per cápita, no es suficiente para evaluar la calidad de vida nacional ya que realmente no capta qué es lo que la gente está luchando por conseguir”.

El trabajo intelectual de Nussbaum comenzó un conjunto de proyectos de investigación en colaboración con el economista indio Amartya Sen (Premio Nobel de Economía en 1998) en temas relacionados con el desarrollo humano y la ética. Sen y Nussbaum promovieron el concepto de “capacidades”, como elementos constitutivos del desarrollo, y por ello, la pobreza se entiende como una privación de dichas “capacidades”. Por cierto, este será parte del hilo conductor del nuevo informe sobre Desarrollo Humano de El Salvador que impulsa el PNUD.

Las diez capacidades funcionales definidas por Nussbaum son: 1. Vida. Ser capaces de vivir una vida humana de duración normal hasta su fin; 2. Salud corporal. Ser capaces de gozar de buena salud; 3. Integridad

corporal. Ser capaces de moverse libremente de un lugar a otro; 4. Sentidos, imaginación y pensamiento. Ser capaces de utilizar los sentidos, de imaginar, pensar y razonar; 5. Emociones. Ser capaces de tener vínculos afectivos con cosas y personas ajenas a nosotros mismos; 6. Razón práctica. Ser capaces de formar un concepto del bien e iniciar una reflexión crítica respecto de la planificación de la vida. 7. Afiliación. a) Ser capaces de vivir con otros y volcados hacia otros, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos; b) Teniendo las bases sociales del amor propio y de la no humillación, ser capaces de ser tratados como seres dignos cuyo valor es idéntico al de los demás. 8. Otras especies. Ser capaces de vivir interesados y en relación con los animales, las plantas y el mundo de la naturaleza; 9. Capacidad para jugar. Ser capaces de reír, jugar y disfrutar de actividades de ocio; 10. Control sobre el entorno de cada uno. a) Político. Ser capaces de participar eficazmente en las decisiones políticas que gobiernan nuestras vidas; b) Material. Ser capaces de poseer propiedades no sólo de manera formal, sino en términos de una oportunidad real; tener derechos sobre la propiedad en base de igualdad con otros; tener el derecho de buscar un empleo en condiciones de igualdad con otros, ser libres de registros y embargos injustificados.

Nussbaum enfatiza la importancia de la razón práctica y afiliación, moviendo su aparato intelectual desde lo neor aristotélico hacia lo neokantiano, dejando así la lista de capacidades abierta para otros tópicos asociados a la justicia, ética y desarrollo humano, -tras los pasos de su maestro en Harvard John Rawls-. Ante la ausencia filosófica en los sistemas educativos contemporáneos debemos dar una mirada a este planteamiento y revisar el equipaje curricular preguntándonos ¿educación para qué?

El efecto Pigmalión y los maestros...

En la literatura contemporánea el efecto Pigmalión es considerado como una herramienta resiliente a través de la cual maestros, psicólogos y psicoanalistas, a través de sus creencias y confianza en sí mismos pueden ayudar a otras personas a salir adelante...

El efecto Pigmalión tiene sus orígenes en la mitología griega, en donde el escultor Pigmalión se enamora de una de sus esculturas: Galatea, tratándola como si fuera una persona real o como si estuviera viva. El mito se desarrolla cuando la escultura cobra vida, después de un sueño de Pigmalión -gracias a Afrodita- al ver el amor que este sentía por la estatua, que representaba a la mujer de sus sueños. (Ver también la obra de teatro *Pigmalión* de George Bernard Shaw, o en paralelo a Carlo Collodi y *Las aventuras de Pinocchio*).

No debemos confundir el efecto Pigmalión con las pseudoteorías mágicas de las “Leyes de Atracción”; en donde nos explican que el pensamiento como unidad energética influye en conseguir cosas o deseos aparentemente imposibles.

Aquí nos referimos a la “motivación” y a la capacidad pedagógica de los maestros que puede ser verdaderamente “inspiradora”; en efecto, si un maestro (a) estimula -o desestimula- a un estudiante hay efectos reales. Si a un chico le dices que no es bueno para matemáticas se lo va a terminar creyendo y jamás será bueno, si por el contrario -aunque le cueste- le dices que sí podrá salir adelante, que tiene capacidad, potencial, y además se le ayuda y apoya, seguramente será bueno.

La capacidad de persuasión de un maestro (a) es mágica. Sabemos que hay muchos docentes que inician su clase diciendo: “Aquí sacar un 10 es cosa de genios... o sólo un 30% de ustedes pasará mi materia...”; pues lamentablemente, este espécimen no es maestro (a)... Un buen docente estimula a todos a salir adelante, y ayuda más a los que tienen debilidades. No olvidemos las conclusiones del informe McKinsey “Cómo hicieron los mejores sistemas educativos del mundo para lograr sus resultados” (2010): El techo de la calidad educativa es el maestro... la única forma de mejorar es mejorar cómo los docentes enseñan... en un buen sistema educativo “todos” los niños logran buenos resultados... toda escuela debe ser dirigida por un gran líder.

Muchos de nuestros estudiantes de escuelas públicas, de comunidades excluidas, pobres y marginales necesitan un maestro (a) Pigmalión, que crea en ellos, que valore la educación y el deseo de superarse, que les dé consejo y les ayude a aprender. Muchos de estos niños (as) provienen de

hogares disfuncionales o difíciles, en dónde no se les dedica tiempo, no juegan, no dialogan y no tienen referentes en quién creer.

En estas comunidades y escuelas difíciles, el maestro (a) debe ser un gran inspirador; su ética, profesionalismo y empatía pedagógica serán lo mejor que verán los niños en muchos años. Pronto se desarrollará un estudio sobre “clima escolar y resiliencia” y mediremos cuánto admiran los estudiantes a sus maestros; ¡¡¡ojalá que sea mucho!!!

Pero para inspirar desde la perspectiva pedagógica y para ser referentes de los estudiantes debemos tener principios y estar dispuestos a luchar contra los antivalores del sistema consumista; los niños creen que ser feliz y exitoso es tener la capacidad de comprar o hacer dinero; debemos, además, situarnos profesionalmente y competir con las tecnologías, ubicando en su debido lugar a internet, Google, YouTube, como herramientas y no como fin. Ser un maestro (a) Pigmalión es una tarea compleja y no bien pagada ni valorada; aunque sí muy necesaria para no naufragar en las encrespadas aguas de la globalidad y de la violencia que vivimos...

Sin rumbo pedagógico...

Los supuestos teóricos y prácticos de un “modelo pedagógico” implican: un dominio claro de los contenidos curriculares, una concepción definida del desarrollo del niño (a) (perspectiva psicológica), la práctica docente planificada, el devenir y evaluación de logros de aprendizajes y el uso planificado de recursos didácticos; en sí, este modelo debe ser a la vez un instrumento de la investigación de carácter teórico creado para reproducir idealmente el proceso enseñanza-aprendizaje, y como resultado se configura un paradigma que sirve para entender, orientar y dirigir la educación. En síntesis, el modelo pedagógico aporta direccionalidad científica a las instituciones o sistemas educativos.

En 1995, en el marco de la Reforma Educativa en Marcha, en unas jornadas de cinco días, los docentes salvadoreños dejamos de ser conductistas y nos transformamos en constructivistas. En realidad, se agudizó el desastre

educativo, ya que ni siquiera existía un sólido modelo conductista debido a la precaria formación docente que se daba en las universidades de garaje... para colmo se fusionaron Física, Química y Biología en Ciencias Naturales, y también Historia, Sociología y Filosofía en Ciencias Sociales; una verdadera bomba de tiempo, cuyos resultados se reflejan en los quince años de PAES.

En el espectro docente sólo quedaban algunos representantes formados en las Escuelas Normales quienes sí conocían, comprendían y aplicaban un modelo pedagógico, pues fueron formados sólidamente y tenían muy claro qué era hacer educación y sobre todo sabían cómo aprenden los niños (as).

En la actualidad, resulta extraño encontrar en una escuela el documento de “Currículum Nacional”, difícilmente encontramos los “Programas de Estudio”; los docentes enseñan sobre la base de libros de texto, y algunos integran separatas y recursos de internet. El problema de las fuentes de los contenidos es crítico, ya que desde parvularia hasta bachillerato debería existir un hilo conductor para formar al ciudadano salvadoreño desde las perspectivas filosófica, psicológica, sociológica, política, económica, etc.

Los docentes, desde la perspectiva científica, deben tener funciones muy claras en lo que respecta a diseñar, interpretar (heurística) y ajustar (o adecuar) contenidos curriculares acordes a los grados y niveles, a la situación histórica y al contexto; además, en la actualidad se demanda un buen nivel de alfabetización digital.

Desde los modelos de enseñanza bancaria -pre Rousseau- hasta los más actuales -e incomprendidos de Piaget, Vygotsky o Coll podemos concluir con Toffler (1985) que nuestro sistema educativo mantiene el modelo de fábrica que se compone de tres clases: una, de puntualidad; otra de obediencia y otra de trabajo mecánico y repetitivo.

Difícilmente nuestro sistema educativo va a mejorar ampliando la jornada escolar -reto difícil si ni siquiera cumplimos el calendario escolar de 200 días- si no damos una mirada al modelo pedagógico, y si no lo ajustamos con profundidad en la formación docente. Un sistema educativo no se dignifica

con zapatos, útiles y uniformes, sino con docentes competentes, bien pagados y evaluados. El docente y su modelo de trabajo fueron y seguirán siendo el factor determinante, todo lo demás influye. De nada sirve tener niños bien vestidos y equipados en un aula si van a perder el tiempo, si lo que aprenden no es relevante ni significativo y si no pueden comprender y aplicar lo que conocen; esto es malgastar recursos, así de simple, aunque sea tema de campaña política, no podemos pretender que una política anti-crisis sea hoy el eje de debate sobre una política educativa.

La tarea fundamental de las autoridades educativas -no asumida en el pasado ni en el presente- sigue siendo responder a las siguientes preguntas: ¿qué se enseña y aprende?, ¿cómo se enseña y aprende?, y ¿bajo qué condiciones se enseña y aprende?...

¿Para qué educamos...?

Y al final ¿para qué educamos?... esta es una pregunta fundamental que nos debemos hacer en la familia, en la escuela, en la universidad, y también en los ambientes políticos; detrás de esta pregunta podremos encontrar una considerable cantidad de tópicos fundamentales, entre ellos: el modelo antropológico (quiénes somos, y qué aspiramos ser), la visión sociológica (en qué sociedad vivimos, y cómo la construimos), y así podríamos seguir con otros ámbitos.

El economicismo consumista que está regulando los paradigmas contemporáneos ha desplazado algunos conceptos sustantivos del desarrollo “normal”, y desde hace un par de décadas todo se está desfigurando; el problema es muy grave ya que la visión de felicidad ha sido sustituida por la capacidad de adquisición, y esto invade todos los ámbitos, desde lo lúdico en la infancia hasta las relaciones humanas a nivel de los adultos.

En no pocos casos, la gente está esclavizada a comprometer su estabilidad financiera del futuro por elementos efímeros; por ejemplo, es muy común ver a gente de rangos salariales muy bajos destinando un alto porcentaje de sus ingresos para pagar un teléfono celular muy caro (Blackberry o iPhone)

y sus colaterales o cuotas mensuales. Valga aclarar que también el mercado trabaja para el corto plazo, casi todo lo que produce es desechable o cambia de modelo muy rápido; esto ocurre con las tecnologías, con los zapatos deportivos, con los vehículos, y los niños y jóvenes viven un estrés increíble para lograr estar en la palestra de la moda.

A nivel infantil el “jugar” ha cambiado muchísimo; la mayoría de juguetes, y sobre todo los de índole tecnológica empujan al niño a jugar solo, y esto limita la capacidad de socialización, y amplifica el egocentrismo, además son juegos más estáticos y luego los desbordes de energía en la escuela necesitan ser controlados con Ritaline; también la felicidad infantil es sinónimo de comprar, y ante el limitado desarrollo de espacio recreativos lo más común es ir a un restaurante de comida rápida a medio comer por obtener un juguete. Vale la pena anotar el deterioro de la estética ¿ha visto usted con detenimiento la calidad, formas, imágenes y lenguajes de los que sus hijos pequeños consumen en la TV?, esto sí que espanta. En el rango juvenil la cosa es más compleja; los jóvenes necesitan un teléfono inteligente para comunicarse, y hasta en reuniones o fiestas prefieren comunicarse a través de redes sociales o mensajería; aquí la presión del mercado y la competitividad es mayor, y aparece el paradigma digital de *second life* para atenuar las altas aspiraciones de lo que quiero y no puedo ser; los modelos de los jóvenes son complicados y distantes ya que sus padres pasan trabajando; el erotismo, la pornografía, la sexualidad y la violencia aparecen en su horizonte axiológico como sus nuevos “valores”. Con este bagaje muestral de problemas uno se pregunta: ¿Cómo hacer educación? Finalmente están los padres y madres, muy endeudados, sin capacidad de ahorro y con un pronóstico de futuro incierto; trabajando desde la madrugada hasta la noche para poder pagar y comprar, confiados en una falsa religión que les permita el milagro de una beca para sus hijos, sacarse la lotería o algo por el estilo...

Mientras esto sucede en la cotidianidad, nuestro planeta ya no da más de sí; plagado de basura, generando aceleradamente plásticos y metales, y cada vez con menos agua y árboles; en efecto, estamos construyendo el gran mausoleo de la próxima generación. Y la única forma de cambiar el rumbo

de este caos es a través de la educación, y lo dramático es que no veamos que comience el cambio.

La educación artificial, la educación real...

A diferencia del constructivismo cognitivo de Piaget, en la teoría constructivista sociocultural de Vygotsky la educación no se reduce a la adquisición de un conjunto de informaciones curriculares aportadas en la escuela de manera artificial; en efecto, el proceso educativo es mucho más que organizar, adaptar, asimilar y acomodar información; hay un contexto, un entorno, una cultura.

En la mayoría de experiencias escolares los alumnos se abruma y/o se aburren con el aprendizaje de hechos o fenómenos aislados, carentes de sentido o con poco significado para su vida; hay contenidos, objetivos, habilidades o competencias que se deben de aprender porque así lo dicta el planteamiento curricular, y el currículum debe ser un consejero no un ¡¡¡dictador!!!; y esto, en el mejor de los casos, ya que en muchos centros educativos no conocen el currículum, sino que se enseña con el libro de texto.

Los contenidos curriculares propuestos generalmente se presentan como una secuencia lógica con base en la experiencia histórica y a un modo antropológico de ciudadano que se pretende formar. El rol pedagógico del docente supone ensamblar estos contenidos curriculares con otras variables importantes: a) el contexto o entorno; b) los conocimientos previos de los estudiantes -teoría de la asimilación-; c) las necesidades de los estudiantes y de la comunidad o sociedad; d) un material didáctico relevante y apropiado; y e) la disposición del grupo hacia el aprendizaje. Esto es adecuación curricular.

La brecha existente entre las aulas -de las escuelas y universidades- y la realidad -incluyendo el mundo laboral- es muy amplia; es más, la brecha entre la pizarra y el internet es más dramática. No debemos olvidar que educamos para la vida, e intentamos educar para que los

niños y jóvenes sean felices y puedan desarrollar un proyecto de vida digno; sin embargo, -por citar un ejemplo- las formas de evaluación tradicional se distancian abismalmente de lo que sucede en el mundo real de la información y el conocimiento.

Tal como lo anota el académico mexicano Isidro Guillermo García Calixto en su artículo: “Constructivismo y desarrollo de competencias” el perfil de egreso del siglo XXI demanda nuevas oportunidades y experiencias de aprendizaje a través de las siguientes competencias: para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad; lo demás, agregamos Matemáticas, Estudios Sociales, Lenguaje y Literatura y Ciencias Naturales, podrá ser un importante complemento... y creo que nosotros seguimos educando medianamente para la PAES.

En este análisis no debemos descuidar la complejidad de los pseudo-paradigmas actuales que configuran nuestra sociedad: violencia, narcotráfico, hedonismo, consumismo, economicismo, relativismo ético, individualismo, autismo tecnológico, entre otros problemas. Menuda tarea la que tienen los padres y madres de familia y los docentes: intentar revertir, contrarrestar o integrar esta problemática en los proyectos educativos de los niños y jóvenes; y esto, -sobre todo para los docentes-, con bajos salarios, alto costo de la vida, poco tiempo y escasa dignificación profesional.

Necesitamos una escuela menos artificial (también docentes dignificados y con más creatividad didáctica, directores con liderazgo pedagógico, padres y madres que escuchen y dialoguen más con sus hijos... mucho pedir); y menos artificialidad supone mayor realismo, y esta es la tarea de la próxima generación de reformas educativas. En la primera generación nos preocupamos por cobertura; en la segunda generación un poco por la calidad, hoy al inicio de la tercera generación de reformas, el reto será transformar las escuelas en espacios pertinentes, y en ellas necesitaremos docentes con mística y conscientes de la delicada tarea de formar a los nuevos ciudadanos.

Nuestra cultura educativa (y la violencia)

Revisando mi biblioteca encontré el libro *The Culture of Education* del eminente psicólogo cognitivista Jerome Bruner, publicado por Harvard University Press en 1998. Bruner -tras los pasos de Lev Vygotsky- desarrolló la teoría del aprendizaje por descubrimiento, en dónde se conjugan el dinamismo de la acción y la construcción (enactiva -la acción-, icónica -pensamiento- y simbólica -lenguaje-).

La obra de Bruner, conformada por nueve ensayos de psicología cultural aplicada a la educación, pretende dar sentido al fenómeno pedagógico, y a la vez plantea ciertas interrogantes que las podemos proyectar a nuestra escuela salvadoreña: ¿Cómo se construyen las realidades y/o significados de los niños y jóvenes en nuestros ambientes escolares?, ¿co-existen en nuestra aulas un pensamiento lógico-científico y otro artístico-cultural?, ¿la educación artística es un adorno o estorbo curricular?, ¿educamos para la identidad o para pasar materias?, ¿poseen nuestros docentes una buena teoría explicativa y aplicable de cómo aprenden los niños?

Bruner describe los cuatro modelos dominantes de pedagogía contemporánea: 1. La imitación y transmisión de conocimientos; 2. El aprendizaje por exposición didáctica; 3. El desarrollo del intercambio intersubjetivo; y 4. La gestión de los “objetivos” del conocimiento. La pedagogía contemporánea se está moviendo cada vez más a la opinión de que el niño debe ser consciente de sus propios procesos de pensamiento (los modelos 3 y 4) y que los conocimientos y el logro de la acumulación de conocimientos (modelos 1 y 2) no son suficientes. “Lo que se necesita”, señala Bruner, “es que las cuatro perspectivas se funden en alguna unidad congruente, reconocidos como partes de un núcleo común, que se debe construir en la reflexión curricular o pedagógica que deben realizar los maestros” y nos preguntamos ¿sucede esto en nuestras escuelas?

En la obra de Bruner aparece la controversia sobre el rendimiento académico de las escuelas; si uno interpreta que los malos resultados

de nuestro sistema o escuela se deben principalmente a fallas en la evaluación de profesores y estudiantes, o a los débiles esfuerzos de reforma educativa estamos equivocados; Bruner al respecto apunta: “... Pero la difícil situación de las escuelas se basa en un conjunto diferente de problemas más graves, que trascienden inclusive la limitada visión de ser competitivos en el mercado (...) Lo que necesitamos, es un movimiento de reforma escolar, con una mejor idea de hacia dónde vamos, con profundas convicciones acerca de qué clase de personas queremos ser”.

Nuestro criticado y desconocido documento *Fundamentos Curriculares de la Educación Nacional* (1997) define el tipo de ciudadano salvadoreño (a) que pretende formar nuestro sistema educativo; presenta las fuentes filosóficas, epistemológicas, psicológicas, sociológicas y biológicas; establece ocho principios fundamentales: Integralidad, Protagonismo, Experiencia, Actividad y Trabajo, Flexibilidad, Relevancia y Pertinencia, Interdisciplinariedad, Integración y Participación, Compromiso Social y, Gradualidad, Continuidad y Articulación; todo esto apoyado en la operacionalización de la teoría curricular, en la organización curricular y en los ocho ejes transversales. Y una vez más nos preguntamos: ¿se discuten o utilizan estas herramientas en la escuela?, ¿cuál es la principal preocupación de nuestros Directores (as): asuntos pedagógicos-didácticos o logísticos-burocráticos?

El reto de nuestra cultura educativa -y de cualquier reforma educativa- será recuperar los escenarios pedagógicos perdidos que han sido sustituidos por la rutina de enseñar de modo mecánico; necesitamos una nueva generación de docentes, asesores, supervisores, directores o jefes con capacidad científica-pedagógica, que tenga plena consciencia de la delicada labor que cumple: colaborar en la formación de la conciencia y de la ciudadanía. La sociedad violenta del presente seguramente pasó en algún momento por una escuela ineficaz... no estamos frente a un problema unilateral de inseguridad de postguerra... éste es el ciudadano que formamos, ¿tiene algo que decir la escuela?

Problemas didácticos...

Sobre la base de experiencias de estudios nacionales e internacionales, algunos investigadores estamos llegando a la conclusión de que el bajo rendimiento académico o mala calidad de la educación no estriba unilateralmente en problemas de aprendizaje (de los estudiantes, sobre todo de los más desfavorecidos), sino también en problemas didácticos de enseñanza (de los docentes).

La didáctica tiene como finalidad estudiar, analizar, discutir y proponer sistemas y modelos de enseñanza a partir de una base psicopedagógica; es decir, toma en cuenta el “cómo” enseñamos desde un modelo, sea este conductista o constructivista.

Ya habíamos anotado en alguna reflexión que en la teoría constructivista sociocultural de Vygotsky -a diferencia del constructivismo cognitivo de Piaget- la educación no se reduce a la adquisición de un conjunto de informaciones curriculares aportadas en la escuela de manera artificial; en efecto, el proceso educativo es mucho más que organizar, adaptar, asimilar y acomodar información; hay un contexto, una cultura; y si bien este contexto, entorno o cultura influye, los modelos críticos constructivistas no están funcionando muy bien.

¿Qué está sucediendo en las aulas?, por un lado asumimos teóricamente el modelo constructivista, en capacitaciones cortas, con poca profundización y como sistema crítico de los métodos tradicionales conductistas; por otro lado, en la realidad, se continúa enseñando con dictado, copia del pizarrón y del libro de texto, y peor aún evaluando con instrumentos cognitivos memorísticos y conductistas. Dicho de otro modo: una confusión total, se habla del constructivismo y se practica el conductismo; se aplican algunas metodologías constructivistas aisladas, pero el fundamento de la práctica pedagógica es conductista; y la evidencia empírica está en el tipo de tareas, en el tipo de pruebas o exámenes y en lo que observamos en muchas aulas.

Todavía el constructivismo no había terminado de calar en nuestra cultura docente latinoamericana, cuando comenzaron otras modas pedagógicas a trastocar los libros de texto y los sistemas de planificación: currículum por competencias, sistemas integrados curriculares y ahora indicadores de logro de aprendizaje. ¿Cuáles son los resultados?, por un lado maestros mareados en una tormenta teórica; por otro lado, estudiantes que conocen pero no comprenden ni pueden aplicar lo que aprenden.

Lo grave de los hallazgos está en los enfoques de enseñanza en primer ciclo (1.º, 2.º y 3.º grado); cómo estamos enseñando a leer, a escribir y la base matemática. Los hallazgos y evidencias presentan un escenario ecléctico: métodos alfabéticos, silábicos, fonéticos, globales, generadores y psicogenéticos, y a veces una mezcla con partes de uno y otro método. No es raro que tengamos a niños en 4.º grado con un rango de vocabulario entre 600 a 4,000 palabras (¡¡¡lo preocupante son los de 600 palabras!!!), que apenas escriban no más de 6.3 páginas al año y que lean menos de 90 páginas al año (Schiefelbein, 2008).

No importa si damos o no uniformes, si hay o no desayuno escolar, si los libros de texto son por objetivos o por competencias; todo esto sale sobrando si el núcleo didáctico está desenfocado, y si no tenemos claro cuál es el rumbo didáctico y pedagógico de los docentes y de la escuela.

La reforma educativa sigue tocando la puerta del aula... pero nos preguntamos ¿cuál reforma?; y más dramático es el panorama cuando intentamos analizar el grado de articulación entre la formación de los docentes y lo que demanda el Currículum Nacional y su concreción en el aula.

El patrón de las ambigüedades didácticas en Latinoamérica sigue siendo la capacitación de emergencia y el libro de texto, el cual es el dictador y consejero del maestro; libros que se diseñan, validan y editan a espaldas del maestro, siguiendo modas y capacitaciones contra el reloj porque no hay tiempo que perder...

Ser docente...

“Si un doctor, un abogado o un ingeniero tuviera a treinta o cuarenta personas en su oficina a la vez, todas con diferentes necesidades -y algunas que no quieren estar allí- y el doctor, abogado o ingeniero, tuviera que tratarlos a todos con excelencia profesional durante diez u once meses, entonces podrían tener una idea de lo que es el trabajo del docente en el aula” (Gabriela de la Rosa Suárez en Facebook).

En las redes sociales de internet uno lee y observa de todo, desde conjeturas absurdas hasta sentencias brillantes; tal es el caso de la cita que encabeza esta columna, un supuesto genial, el cual da pie para hablar del ser docente...

La profesión docente es una de las más complejas y estudiadas; en efecto, un dicho popular reza: “los errores del médico se entierran y los del docente se multiplican”. El oficio docente no sólo es delicado en función de su multiobjeto profesional: generar aprendizajes para ser, hacer, convivir y aprender; sino que además de las tareas propiamente didácticas y pedagógicas en función del currículum, el docente es modelo a seguir, moldea la consciencia de los niños (as) y jóvenes y, hasta a veces sustituye a madres o padres ausentes.

En el aula pueden convivir 30, 40 o 50 cosmovisiones, frustraciones, problemas o inteligencias, y el docente está llamado a administrar y asegurar el éxito de todos; cada día debe preparar un nuevo guion y escenario para enseñar, y al final de cada función tiene que revisar cada caso; sin embargo, en la mayoría de centros educativos sólo se reconoce y se paga la hora clase, sin importar el antes y el después.

La personalidad del docente supone una mística que yuxtapone el rol pedagógico-didáctico, pero también el de mentor, padre, madre, consejero, psicólogo, psiquiatra, compañero y amigo; y estas diversas funciones deben estar sutilmente conectadas por la exigencia y la objetividad.

Fernando Savater en su obra *El valor de educar* plantea tres preguntas

existenciales para el docente: ¿qué es la educación?, ¿qué ha sido y que puede llegar a ser?, ¿qué esperamos de ella?, y establece además ese extraño y perplejo objetivo que tiene la función docente -que trasciende la neotenia- de formar seres humanos, y sobre todo, seres humanos solidarios y decentes..., que debemos convivir en un tiempo determinado con libertad, felicidad y responsabilidad, menuda tarea...

El docente trabaja con intangibles, con emociones, con personalidades y autoestimas, debe enseñar y facilitar aprendizajes sin tiranías, respetando y dándose a respetar, compitiendo con el auge tecnológico, y ¡¡¡debe intentar ser más entretenido que internet!!! Además, debe lidiar con diversas creencias, costumbres y religiones, creando en su aula la primera muestra de sociabilización, democracia y convivencia armónica, en un marco problematizador y de diálogo liberador (Freire).

Para cumplir esta noble y compleja tarea el docente cuenta con pocas herramientas: su capacidad comunicadora, algunos libros, la pizarra y los más afortunados tienen una PC y acceso a internet. Con este equipaje ligero, el docente tiene la responsabilidad de formar a niños y jóvenes en al menos tres vertientes: comprensión y aplicación de conocimientos; capacidad de adaptación y transformación de la realidad; y la más difícil: ser felices.

Esta profesión -con poco prestigio y bajo salario- es la co-responsable de la calidad de sociedad que tenemos; los políticos, empresarios, padres y madres debemos ponerle más atención a la calidad y eficiencia docente; por su parte, el Ministerio de Educación deberá tener claro que la función docente es la determinante de la calidad educativa, todo lo demás influye, pero el docente determina, y el techo de la calidad de un sistema educativo son los docentes (McKinsey, 2008).

Sospecha Pedagógica III

Conversando de pedagogía con el Dr. Daniele Vidoni -especialista del Instituto Italiano de Evaluación (INVALSI)-, concretamente sobre resultados de pruebas internacionales estandarizadas (TIMSS, PIRLS, PISA,

LLECE-UNESCO) llegamos a una conclusión sobre las mayores debilidades de los sistemas educativos; se trata de un tema fundamental asociado a problemas curriculares, metodológicos y pedagógicos.

El constructivismo -de Piaget, Vygotsky y Ausubel- ingresó a las aulas de manera tempestuosa; los docentes -y los formadores de docentes- que poco conocían los fundamentos psicopedagógicos de esta nueva corriente, en donde el estudiante debería ser el actor protagónico de sus aprendizajes y el docente un mediador, erradicaron los métodos memorísticos y comenzaron a ensayar esta nueva teoría con trabajos grupales y dinámicos. Con breves jornadas de capacitación -no mayores a una semana- y alguna lectura complementaria se inyectó, a todo el sistema educativo, esta nueva moda que recorría todos los sistemas educativos.

A juicio de Vidoni, se comenzaron a “construir los aprendizajes sin una buena base”, y como en toda construcción, cuando las bases son débiles las estructuras superiores comienzan a fallar. Esto puede significar que el constructivismo tiene un momento oportuno en el desarrollo de los sujetos, y además, requiere ciertas bases o puntos de partida.

Si la primera escuela y los primeros maestros (as) son los padres y madres de familia, que generalmente conocen poco de teorías pedagógicas, ¿cómo hilvanar esta importante experiencia de aprendizaje inicial basada en la memoria, premios y castigos dirigidos desde una autoridad externa, con un sistema escolar que de entrada le delega la responsabilidad al sujeto discente?

Es muy posible que la “asimilación” y “acomodación” como principio dialéctico, así como los estadios del desarrollo cognitivo (Piaget) y la “internalización” en los procesos psicológicos elementales y superiores o zonas de desarrollo próximo (Vygotsky), tengan que ser mejor estudiados desde el fenómeno educativo; dicho de otro modo: los educadores y psicólogos deben investigar sobre nuevas posibilidades, más flexibles y dinámicas, para comprender los estadios de desarrollo y así dosificar mejor los métodos y pedagogías más o menos centrados en el docente y en el alumno, en la memoria y en la construcción, en el símbolo y en la realidad.

Dicho todo lo anterior de un modo más sencillo: no descuidar el esfuerzo memorístico, exigir más lectura y escritura, y un rol del docente como guía y autoridad sociocultural, aspectos que deben paulatinamente decrecer entre 1.º y 6.º grado (aproximadamente), para que al llegar a 7.º, 8.º o 9.º grados los estudiantes ya tengan más autonomía, y allí comience una nueva etapa más constructivista, con mayor protagonismo del estudiante y un docente más mediador; de aquí en adelante la autonomía debe crecer.

Hoy en día, hay niños y niñas que llegan a 6.º grado sin saber las tablas de multiplicar, sin dominar a plenitud las operaciones matemáticas y sin conocer las reglas ortográficas y gramaticales; leen poco y escriben menos; algunos dominan ciertas cadenas de procedimientos o procesos tecnológicos. “Conocen, pero no comprenden ni puede aplicar”. Esto supondrá la urgente necesidad de revisar la relación entre lo pedagógico y la vida real; en efecto, para que un aprendizaje sea significativo y relevante debe tener sentido, lógica y viabilidad; ¿quién podrá dudar de lo importante que son las tablas de multiplicar para la vida?, pues dudan los niños de 3.º y 4.º grado que las tienen que memorizar y no saben por qué y para qué, y hasta que se les da una “mesada” comienzan a hacer cálculos...

En síntesis, revisemos cómo enseñamos y utilicemos los resultados de las evaluaciones para mejorar nuestras debilidades pedagógicas, ya que en nuestras manos educativas está el futuro de la sociedad; al menos sospechemos...

El clima escolar

“La generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es una de las claves para promover el aprendizaje entre los estudiantes” es una de las principales conclusiones de los factores asociados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Dicho estudio -basado en una prueba estandarizada internacional- fue realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y contó con el apoyo de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Más allá de los resultados académicos de la prueba, que por cierto, presenta datos sumamente interesantes en el marco de las comparaciones educativas internacionales, y como país podemos llegar a conclusiones e hipótesis sobre las competencias en Matemáticas, lectura, escritura y Ciencias Naturales de nuestros estudiantes de 3.º y 6.º grados, quisiera centrarme en el análisis de los factores asociados. El informe afirma en la página 151: “El análisis global de los factores escolares muestra que el clima escolar, la infraestructura y servicios, así como la disponibilidad de libros en la biblioteca se relacionan de manera consistente y positivamente con el logro en casi todas las áreas y grados evaluados”.

Pero, ¿qué es clima escolar? Clima es un conjunto de valores que condicionan un ambiente, o mejor, un conjunto de características psicosociales determinadas por todos aquellos factores estructurales, personales y funcionales de una institución educativa (Rodríguez Garrán, 2004). Según Joaquín Samayoa en su trabajo *Los pilares de la calidad educativa* (2008) podríamos identificar seis factores que intervienen en el clima escolar: 1. Motivación (expectativas elevadas, metas alcanzables, apoyo exigencia y reconocimiento de logros); 2. Disciplina y ejercicio de autoridad (normas razonables, cumplimiento de la norma y autoridad sin abuso de poder); 3. Amabilidad, respeto y actitud de servicio (crítica y autocrítica positiva, y colaboración); 4. Ambiente físico agradable (cuido y mantenimiento de la infraestructura, limpieza e higiene y seguridad); 5. Liderazgo pedagógico (educación pertinente y relevante, planificación didáctica coherente, buen uso de la evaluación, aprendizaje continuo, humanismo y cultura); y 6. Apertura a la comunidad (acercamiento a las familias, actividades extraescolares y orientación a los estudiantes).

Pero los responsables de garantizar un clima escolar adecuado que incida positivamente en el rendimiento de los estudiantes son el Director y los docentes. En efecto, el clima escolar no es una casualidad, sino una causalidad voluntaria y consciente.

El clima escolar se valora por la calidad de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y por los sentimientos de aceptación o rechazo

que existan. Un buen clima escolar induce a una mejor convivencia y a un adecuado manejo de los conflictos disciplinares, tan comunes en población de niños y jóvenes en edad escolar.

Podríamos hablar de un clima organizacional escolar configurado por aspectos administrativos, jerárquicos y salariales; también del clima del aula determinado por la capacidad didáctica y pedagógica del docente; inclusive del clima socio-económico en dónde está enclavada la institución; sin olvidar la cuota que establece la familia -y su acervo cultural- a través de estudiantes, docentes y demás personal.

Sobre la base de estos antecedentes, sugeriría a los Directores y Directoras hacer un estudio participativo del clima escolar de sus centros educativos, a través de encuestas, entrevistas y grupos focales sencillos. Sin lugar a dudas, conocerá más la “personalidad e identidad” de su centro y podrá emprender cambios positivos que se traducirán en mejores resultados en pruebas académicas estandarizadas, pero sobre todo en transformar su escuela o colegio en un mejor lugar de convivencia, con menos autoritarismo y más afabilidad.

La novena inteligencia (y la Escuela)

Hace veinticinco años se publicó la revolucionaria y controversial obra: *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1983), en donde Howard Gardner -profesor de cognición y educación de Harvard University- retaba el sólido sistema unilateral del Cociente Intelectual (IQ), cuyos orígenes se remontan a los aportes de los psicólogos Alfred Binet y Theodore Simon (Binet-Simón, 1905), publicado y universalizado en 1912 por Lewis M. Terman de *Stanford University* (Stanford - Binet, 1916).

El test estandarizado para medir la inteligencia de las personas (IQ) partía de una concepción psicológica y antropológica eminentemente cognitiva; es decir, inteligencia era sinónimo de capacidad racional. Gardner en sus investigaciones aportó un nuevo modelo en dónde la inteligencia se define como “la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas”; de esta definición

se presentaron inicialmente siete categorías o inteligencias: lingüística, lógico-matemática, corporal-kinética, espacial, musical, interpersonal, intrapersonal. Más tarde, en 1996, Gardner agregó una octava inteligencia: la naturalista, utilizada para organizar, clasificar y ordenar cuando se estudia la naturaleza; y hoy a los veinticinco años de la publicación del libro, Gardner, en el marco de la reunión anual de la American Educational Research Association, presentó la noción de una novena inteligencia llamada “Existencial”; se trata de una nueva capacidad asociada a las grandes preguntas de la humanidad; algunos se han adelantado a llamarla inteligencia espiritual o emocional, pero Gardner aún no la ha detallado (*Harvard Graduate School of Education, April 2008*).

Ahora vayamos al aula, a nuestras prácticas pedagógicas cotidianas, concretamente a nuestras formas de evaluar; en términos generales, la evaluación tradicional aún se mantiene anclada en los principios del “IQ”; para empezar sólo medimos y no “valuamos”, solo aplicamos test y pruebas que miden inteligencia especializada (Matemáticas, Sociales, Lenguaje y Ciencias), no dando espacios para valorar otras dimensiones del alumno como ser humano. La evaluación se mantiene aferrada a la vieja racionalidad para controlar y preservar, evaluando sólo lo observable; y la evaluación se centra en los resultados, y lo que es peor, en la notas; en dudosas notas que presentan décimas y centésimas de conocimiento que en no pocos casos generan frustración.

El problema es grave, ya que, entre lo que sucede en el aula y la realidad cotidiana (familiar, laboral, etc.) hay una gran brecha. En la sociedad global de la información y del conocimiento, en la sociedad mediática y tecnologizada, e incluso en la sociedad rural, los seres humanos deben resolver problemas de diversa índole, recurriendo a una variada gama de recursos tangibles e intangibles. En la escuela nos enseñaron cantidades de fórmulas y conceptos pero carentes de significados y de aplicaciones a la vida real, y sobre esto trataba la evaluación.

En el pasado reciente, con métodos lancasterianos, memorísticos y algún reglazo o tirón de orejas, al menos lográbamos un conocimiento holístico y

cultura general cuya base nos permitía dar saltos de calidad y de casualidad (¡¡pero saltos al fin!!). Hoy tenemos muchas tecnologías e información y poca cultura general, se lee poco y se facilita el *copy and paste*; en algunas aulas se hace un remedo constructivista sin fundamentos sólidos, lo cual se evidencia en la evaluación y en los mediocres resultados (sin contar que los estudiantes tienen más vacaciones y tiempo ocioso, que lo que dedican efectivamente al aprendizaje y a la lectura).

La teoría de Gardner debe ingresar al aula con fuerza, con conocimiento y aplicación, y junto con ella, al aula debe ingresar la realidad, para que cada contenido curricular se pueda adecuar y tratar, haciendo al aprendizaje y a la evaluación relevante.

“Credo del -maestro- Optimista”

Llegó a mis manos un libro muy especial, titulado: *Escuela Normal Rural de Izalco (1950 - 1967)* escrito por Daniel Raúl Villamariona, con la colaboración de Oscar Armando Portillo Luna; me lo entregó una estimada maestra normalista Zoila Angélica de Sibrian -quién es parte de esta historia-. Se trata de un libro testimonial, histórico y pedagógico, y es de esos libros que tienen cierto magnetismo, y una vez que lo comienzas a leer no lo dejas hasta terminar.

El libro, en sí mismo, refleja las pérdidas y añoradas “cultura y mística magisterial” que lograban las Escuelas Normales en la vida de los maestros. Con exóticas excepciones los maestros contemporáneos difícilmente pueden escribir un artículo y mucho menos un libro, y no es culpa de ellos, sino del sistema formativo heredado de muchas universidades mercantiles y del entorno actual pautado por la infravaloración docente.

El libro comienza con una noble y apasionada dedicatoria adornada con una metafórica rosa -y esto dice mucho de la personalidad del autor-; entre fotos de antaño y testimoniales el Maestro Villamariona nos describe su “Madre Escuela” -otro detalle- pasando por varios tópicos y circunstancias tangibles e intangibles: la educación rural, el perfil del maestro, plan de

estudio, sistema disciplinario, reunión mensual de discusión de problemas, cursos de selección, prácticas docentes, excursiones, sistema rotativo de descanso, entre otras “historias detrás de la historia”.

Me llamó poderosamente la atención el capítulo XII del libro titulado: “Credo del optimista. Nuestra diaria oración”, el cual inicia con la siguiente sentencia: “La salud mental del maestro es muy importante, ya que repercute en la salud mental de los educandos puestos bajo su cuidado...” y continúa el autor: “El maestro debe ser una persona segura de sí misma; emocionalmente integrada, que viva una vida plena y con aplomo... En la bien recordada Escuela Normal se dedicó buena parte del tiempo de estudios al cultivo de facultades espirituales; a inyectar fe, optimismo y esperanza y a orientar a los estudiantes a buscar siempre el lado bueno de las cosas” (pág. 57). En este contexto, se divulgó el “Credo del optimista” creado por Christian D. Larson en 1912, el cual recomiendo leer a los maestros -y se encuentra en el libro o en internet, tras una búsqueda simple-.

Dicho credo parte de una promesa o compromiso, para luego pasar a una serie de formulaciones que invitan a: la fortaleza de espíritu, ser positivo en las ideas y acciones, reforzar la amistad, ser sincero, pensar lo mejor y esperar lo mejor, poseer entusiasmo por el éxito de los demás, emplear el tiempo en el mejoramiento propio, entre otros deseos necesarios para ser mejor persona y menos egocéntrico.

¡Qué calidad de maestros!, los formados por las Escuelas Normales; y esto se cristaliza al intercambiar palabras con algunos maestros (as) normalistas que nos encontramos de vez en cuando; en efecto, son personas educadas, cultas, respetables; verdaderos maestros (as) que pueden enseñar con su sola presencia o conversación, que permiten inspirar, que fueron -y son- verdaderos modelos de ciudadanos, dignos de seguir sus pasos.

Y lo anterior no es casualidad, nos cuenta el Maestro Villamariona que: “Día tras día, mes tras mes y año tras año, sin descanso y sin cansancio” el credo se rezaba todos los días y era explicado con ejemplos por el Director, llegando a ser éste decálogo “motor que orientaba las acciones de maestros y estudiantes”.

Necesitamos un urgente “*aggiornamento*” en la formación docente, que vuelva a las fuentes normalistas, a rescatar lo mejor de la pasión pedagógica, la esencia del bien enseñar y la mística del pro-existir docente; sólo así podrán reformar e innovar muchas de nuestras tristes aulas escolares y luego transformar la sociedad.

La primera escuela, los primeros educadores...

“Una vez gestado el parto, los neonatos crean el primer símbolo asociado al factor fisiológico: descubren que con el llanto llaman la atención de la autoridad maternal y satisfacen sus requerimientos primitivos (hambre, sed, dolor); el segundo paso simbólico será imitar y jugar...” (Jean Piaget). Por aquí comienza la educación...

Efectivamente, la primera escuela es la casa, y los primeros educadores su madre, su padre y sus hermanos mayores; cuando los infantes llegan a preparatoria o a primer grado ya llevan una considerable base de aprendizajes, creencias y costumbres asociados a los procesos afectivos y de imitación; y una vez avanzado el nivel educativo hacia grados superiores, la escuela -y en ella los maestros (as)- no sustituyen el potencial educativo familiar a través de los modelos principales: su padre o madre.

Los educadores por mucha capacidad, mística y empatía siempre estarán en la segunda o tercera línea afectiva (al menos en educación básica); para los niños y niñas en edad escolar básica sus padres y madres son los héroes, sus protectores e indirectamente sus principales educadores (cosa que comienza a cambiar en tercer ciclo de educación básica).

Considerando lo anterior, el hogar tiene un inmenso potencial pedagógico para el desarrollo de los niños y niñas; lo fundamental es que los padres y madres tengan conciencia de ello. De ser así, además de la parte afectiva, los progenitores deben trabajar en la verdadera educación de sus hijos, enseñándoles en varias líneas o direcciones: a) cómo alimentarse bien; b) qué significa llevar una vida saludable; c)

cuáles son las opciones para entretenerse sanamente; d) cómo conocer y manejar su sexualidad; e) ventajas y desventajas de llevar una vida ordenada; f) cómo manejar sus miedos, crisis y alegrías; g) las amenazas de los vicios; entre muchas otras.

Los niveles de confianza y amistad -más allá de la autoridad- podrán fraguar una comunicación efectiva y un aprendizaje significativo; lo que no aprendan en su casa lo terminarán aprendiendo en la escuela, con sus amigos o en la calle, y es sumamente difícil controlar estos entornos.

Por otra parte, un modelo de educación familiar represivo, autoritario y conservador, rígido y sin margen de errores genera rutas de escape insospechables; asimismo, el modelo educativo antagónico: *laissez faire*, *laissez aller*, *laissez passer*, ante un niño o niña que aún no conoces sus límites y capacidades, es igualmente perjudicial. Estos dos puntos de vista suponen la búsqueda de un modelo educativo equilibrado, pero sobre todo constructivo, basado en el diálogo y en modelos disciplinares razonables (sin violencia, pero con firmeza en las decisiones).

Los errores más frecuentes de la educación familiar son: a) reparar el afecto o tiempo no dado comprándole cosas a los niños; b) los castigos violentos o agresivos; c) el cambiar o negociar los castigos asignados; d) aprovechar la TV como nana o niñera; e) el creer que los niños -por ser niños- no entienden lo que sucede a nivel marital; f) tratar a los niños como adultos, y exigirles comportamiento de adultos; g) descuidar las experiencias lúdicas como momentos de aprendizaje; h) recurrir al psicólogo o a la Ritalina, ante los síntomas de inquietud o ante la manipulación de los propios niños, sin haber dedicado el suficiente tiempo para conocer a su hijo; i) reforzar los paradigmas sexistas -cosas y actitudes de niños y de niñas-; entre muchos otros.

La familia educa, la escuela puede ayudar, pero su rol principal es aportar información; si no están alineados los intereses familiares con los de la escuela algo saldrá mal en la vida de sus hijos, y no será culpa del maestro o maestra...

Mala praxis educativa

El concepto de “mala praxis” es conocido en el mundo médico-legal para señalar los daños -parcial o total, limitado en el tiempo o permanentes- en la salud de un paciente como consecuencia de imprudencia, negligencia o impericia en el arte de curar (L. Iraola, H. Gutiérrez). Generalmente la mala praxis médica o clínica tiene efectos tangibles, pero cuando trasladamos el concepto al espectro educativo la cosa cambia...

¿Es posible hablar de “mala praxis educativa”?; obviamente sí; no obstante, hemos de reconocer que los efectos, generalmente, son intangibles y no se perciben a corto y mediano plazo. En el mundo educativo existe imprudencia, negligencia o impericia, pero dada la naturaleza del oficio de enseñar y sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes, resulta difícil delimitar la responsabilidad o atribuir los errores magisteriales a un sujeto, los cuales en no pocos casos han podido incidir en las oportunidades y posibilidades de desarrollo de las personas.

A pesar de ser un terreno de análisis complejo vamos a intentar un bosquejo casuístico de la mala praxis educativa en los diversos niveles, veamos algunos ejemplos.

1. La evaluación y la nota como coercitivos disciplinares: esta costumbre docente cotidiana configura la “ética del chantaje”, que a su vez se traduce en el credencialismo (estudiar por un título) deteriorando el verdadero sentido de la educación y el valor en sí mismo de aprender y saber. Los estudiantes comienzan a estudiar “por la nota, para el examen y por miedo” (el fin justifica los medios); además, desarrollan una personalidad académica con base en el condicionamiento (zanahoria y garrote) de tensiones arbitrarias que dependen de las ocurrencias evaluativas de los docentes.

2. Uso inadecuado de herramientas didácticas: en la actualidad es muy común ver a docentes trabajando del siguiente modo: a) utilizando el Power Point como una pizarra electrónica, b) utilizar el libro de texto como fuente de dictado o copia acrílica, c) utilizar el internet para *copy page*, d) llenar la

planificación o las guías didácticas como un requisito burocrático, y e) -como resultado de lo anterior- la improvisación y las clases mal preparadas. Esto produce en el aprendizaje de los estudiantes: vacíos y falta de coherencia; asimismo, se transmite o comunica una forma errónea de hacer las cosas, de tal modo, que los estudiantes replican en su vida profesional los mismos errores que experimentaron en clase.

3. El autoritarismo curricular: es aquella mala práctica en dónde el docente, no sólo, no ejercita la adecuación curricular adaptando el contenido al contexto en dónde enseña, sino también, no puede transformar los contenidos en aprendizajes significativos para sus estudiantes (ante la pregunta de un estudiante: ¿por qué debo de aprender esto, o, de qué me servirá para la vida? El docente responde: apréndalo porque está en el currículo o en el libro). Esta mala praxis genera en el estudiante: aberración por ciertos contenidos, desinterés y frustración, entre otros efectos.

4. El docente dictador y el docente “chero”. La pregunta fundamental de esta mala praxis es: ¿Cuáles son los límites de empatía en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes?; digamos como los antiguos que “en el centro está la virtud”; ni docentes dictadores y amargados, ni docentes confianzudos y cómplices de las intimidades de sus estudiantes; el docente debe ser profesionalmente equilibrado, tan amigo como respetuoso, cordial y exigente. Docentes dictadores o cheros configuran una relación patológica entre la fobia y los excesos, que se traducen en una preclara confusión psicológica del concepto de autoridad para la vida del estudiante.

Sin lugar a dudas existirán otras malas prácticas -¡¡como también buenas prácticas!!-, pero lo importante, como quiera que sea, será caer en la cuenta que la mala praxis educativa es una realidad y afecta en el anonimato de forma significativa.

Educastración...

“Lo único que interfiere con mi aprendizaje es la educación...” decía Einstein, para quien la “imaginación” era más importante que el “conocimiento”; en efecto,

los sistemas educativos en no pocas ocasiones “castran” las cuotas de creatividad e imaginación de los alumnos (as), ya que se salen del genuflexo esquema curricular pautado por los modelos tradicionales de “yo enseño, tú aprendes”, y del conductismo fixista que exige comportamientos de adultos (antilúdicos).

En la obra de Tom Peters *La formación y la empresa del III Milenio* hay múltiples argumentos que explican la hipótesis de este neologismo (educastración); veamos alguno de ellos: “la bomba retardada de cada escuela -escribe el líder de la educación Frank Smith en *Insult to Intelligence*- es que los estudiantes aprenden exactamente lo que les dicen” y “lo que de verdad miden los exámenes estandarizados -agrega John Taylor en *A Different Kind of Teacher*- es la docilidad del estudiante y lo hacen con bastante exactitud”.

En otro magistral párrafo apunta Peters: “A los profesores del colegio no se les permite hacer lo que creen que es mejor para cada estudiante. Coartados por un régimen colectivizado, no tardan en dejar de pensar en serio en los estudiantes como seres individuales, a pesar de que quisieran creer que es cierto”; a esto, -agreguemos- en el mejor, mejor de los casos...

Finalmente, parafraseando a Peters, podemos concluir que las aulas son habitaciones en las que no hay ningún medio real de estar en contacto con el mundo exterior en donde se desarrolla la vida...

Cada niño (a) tiene una personalidad peculiar, y diversas formas de inteligencia, más o menos emocional, o como diría Howard Gardner “inteligencias múltiples” (lógica-matemática, lingüística, espacial, musical, corporal-kinestésica, intrapersonal, naturalista); y no se trata de que cada maestro (a) se adapte a cada estilo de aprendizaje, sino que permita -en el tiempo de aprendizaje- que cada niño (a) se exprese, se comunique y demuestre su aprendizaje de diversas maneras y, ¡¡¡esto será imposible con pruebas objetivas estandarizadas!!!, habrá que crear otras formas de exploración, de evaluación en el aula.

El currículum -y su fatal aplicación ortodoxa- puede ser otra forma de reprimir el aprendizaje, éste, debe ser un “consejero” y no un “dictador” para el maestro;

de igual modo, hay sistemas educativos o instituciones que desarrollan su quehacer docente en torno al libro de texto como verdad absoluta.

Muchos, muchísimos niños pierden la alegría y el asombro de aprender cuando llegan a la escuela, o cuando se enfrentan a un maestro (a) que reduce esta fascinante experiencia a dictados, planas y a tareas kilométricas (que las terminan haciendo sus padres...); muchos, muchísimos niños se frustran cuando aprenden rápido y luego se ponen a jugar, ante lo cual el sistema los castiga, ignorando que esa actitud es por simple aburrimiento que ha generado el propio maestro (a).

No podríamos obviar las palabras de Freire cuando define la educación bancaria como otra forma de educastración: “Cuanto más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles, más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante: el de ser relaciones de naturaleza narrativa, discursiva y disertadora (...) En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pasivamente, memorizan y repiten...”. Al respecto, -y como epílogo- el propio Freire en un poema anota: “La escuela es... el lugar donde se hacen amigos, no se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos (...) Ahora bien, es lógico (...) que en una escuela así sea fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, ser feliz...”.

Ante el fracaso docente y familiar: Ritalina y ADD

Los niños y niñas son inquietos, juguetones y traviesos; como diría Freud son “perversos polimorfos”; cada niño o niña cuenta con su personalidad en devenir, y acarrear desde la tipología de parto y desde sus primeros pasos, diversos y pequeños traumas, experiencias y fobias, que van bosquejando un modo de ser, de comunicar y de actuar frente a la realidad, siempre, desde la perspectiva lúdica.

Hoy más que nunca, frente a los avances de la ciencia, docentes, padres y madres cuentan con más información e instrumentos para detectar

o diagnosticar ciertos problemas patológicos o trastornos asociados a su desarrollo psicológico; no obstante, es necesario señalar que se está “abusando” en etiquetar a los niños bajo la moda del Trastorno por Déficit Atencional conocido por las siglas TDA, ADD (*Attention Deficit Disorder*), ADHD (con hiperactividad), y en no pocos casos -y en peor sentido- se está abusando en la prescripción de Ritalina, como mecanismo farmacológico para solucionar el problema.

El diagnóstico fáctico del TDA o ADD se caracteriza por una “importante” dificultad de la persona para poder manejar la atención voluntaria en las actividades cotidianas, familiares y académicas, en donde intervienen dos importantes elementos: “el estímulo y la capacidad de concentración”; ahora nos preguntamos: ¿no estará el problema en el diseño o calidad del estímulo, más que en la capacidad de concentración del niño o niña? Por otra parte, la “atención” se clasifica en sensorial, intelectual, espontánea y voluntaria, y sus características son la amplitud, intensidad y duración; de donde se deducen un par de preguntas más, antes de diagnosticar TDA o ADD: ¿se están valorando y/o estimulando todas las clasificaciones y características?, ¿conoce el docente los síntomas asociados etarios? (Bion - Deca).

El metilfenidato, comúnmente conocido como Ritalina, es una poderosa droga estimulante del sistema nervioso central; desde la década del sesenta se está utilizando para el tratamiento del síndrome de hiperactividad y déficit de atención, con base en una presumible acción sobre el metabolismo de la serotonina y la dopamina, neurotransmisores del sistema nervioso. Tiene graves efectos adversos, desde pesadillas, náuseas, vómitos y cefalea hasta disminución o pérdida del apetito y trastornos del crecimiento. El metilfenidato tiene una vida media muy corta en la circulación sanguínea, lo que hace que deba ser administrada dos y hasta tres veces por día para lograr el efecto deseado, pudiendo llegar a niveles de adicción. Actualmente, el abuso con la Ritalina es mundial, puesto que la Junta Internacional de Fiscalización de Estupefacientes (JIFE), a través del Servicio de Información de las Naciones Unidas, publicó que “es motivo de preocupación que algunos médicos prescriben metilfenidato (ritalina) como la solución más fácil para el tratamiento de problemas de comportamiento, que pueden tener causas más complejas”.

Los maestros (as), padres y madres antes de emitir juicios de valor y de recurrir a ciertos criterios “fáciles y de consecuencias mercantiles”, deben observar más y conocer más el lúdico e inquieto mundo infantil; no debemos exigirles a los niños un comportamiento de adultos, ni complacerlos en todo a tal punto de fortalecerles su egocentricidad. Según Jean Piaget, en su obra *La formación del símbolo en el niño* la adquisición del lenguaje y de la identidad en los niños está subordinada al ejercicio de una función simbólica que se apoya en el desarrollo de “la imitación y del juego”... todo es en clave de juego e imitación ¿no será que su juego es imitar nuestro propio trastorno de Déficit Atencional...?

(En la Escuela...) Entrenan, entrenan, pero no juegan el partido

Conversando con la especialista en educación de la Universidad de Harvard, Elizabeth Imende, sobre los grandes problemas de calidad de nuestro sistema educativo, me propuso una metáfora muy apropiada: “Lo que ocurre en las clases es como un equipo de fútbol que entrena, entrena pero nunca juega el partido y esto frustra a los alumnos”; efectivamente, se enseña y aprende sobre la base de supuestos teóricos (libros de texto) y no sobre problemas de la vida real, lo que hace poco significativo y poco relevante el aprendizaje, inclusive se llega a niveles de frustración elevados.

Pero más allá de la metáfora, la especialista también comentó que percibe serios problemas en lo que ella llama *classroom management* (administración de la clase); al respecto ella anota diez causas a la base de este problema: 1) el profesor no tiene liderazgo ni una presencia de autoridad en su clase; 2) trabajo inapropiado (el trabajo es muy difícil, muy fácil o no es adecuado al estilo de aprendizaje del alumno); 3) instrucción aburrida (el profesor no tiene la experiencia, estrategias o personalidad para enseñar de manera dinámica); 4) instrucción confusa (el profesor no es claro sobre lo que los estudiantes deben estar haciendo); 5) expectativas y consecuencias no claras; 6) alumnos se sienten sin poder (no se les dan las oportunidades para interactuar con o influir en el currículum; 7) causas físicas (por ejemplo, un estudiante con mala visión y no puede ver lo que el profesor escribe en la pizarra o un alumno con audición deficiente); 8)

ignorancia acerca de cómo se espera que se comporten (el profesor no ha explicado a los estudiantes las reglas del aula); 9) choque de valores (a los alumnos se les permite comportarse de una manera en su casa, pero esto entra en conflicto con la conducta que se espera de ellos en el colegio); y 10) problemas emocionales / psicológicos.

Una tercer aporte importante de la profesora Imende es su visión de currículum, con mucha certeza ella lo “personaliza” del siguiente modo: “El currículo debe ser un consejero y no un dictador”; esta aseveración exige un amplio margen de creatividad e innovación en el uso responsable del currículo, pero ante todo su uso, ya que muchos docentes, no sólo no lo utilizan sino que ni siquiera lo conocen.

De esta trilogía de consejos académicos llegamos a tres grandes conclusiones: primero, el protagonismo constructivista de los estudiantes debe emerger sobre la base de situaciones reales de aprendizaje apoyadas por el docente como mediador; cuando a un estudiante no se le pueden dar razones de por qué está aprendiendo algo, mejor no enseñarlo; es decir, cada docente debe estar preparado para justificar el aprendizaje desde circunstancias reales (léase competencias); y sobre todo, las diversas teorías de Matemáticas, Lenguaje, Sociales y Naturales deben estar asociadas a la vida real (el partido) y no a un escenario hipotético (el entreno). Segundo, además de la relevancia, el docente debe administrar muy bien el tiempo y el entorno, y no dejar que estos lo desborden; para ello el docente deberá planificar muy bien lo que sucederá en el tiempo de aprendizaje. Tercero, esta anterior administración -sobre la base curricular- deberá contar con una cuota de creatividad e innovación, guiada por el currículum e interpretada magistralmente por el docente y sus estudiantes en el aula.

Por estos caminos podría avanzar la reforma educativa, por la transformación del quehacer educativo cotidiano; no basta el equipamiento, la infraestructura, y sólo queda pendiente en estas líneas una apuesta total del Estado y de las instituciones para dignificar la situación docente actual, porque lo anterior no se puede hacer sin motivación e incentivos.

Leer, Escribir y Pensar (¿capital del conocimiento?)

Hoy más que nunca, en la sociedad de la información, pautada por los intangibles del conocimiento, necesitamos en las escuelas y universidades maestros y estudiantes con tres principios programáticos: a) Lectores (que aprendan a leer oportunamente y que establezcan el hábito permanente de la lectura); b) Escritores (que conozcan las reglas de la gramática, ortografía y sintaxis, y que además tengan el hábito de escribir en algún género); y c) Pensadores (con capacidad crítica y lógica para analizar y decidir sobre algún hecho o suceso circunstancial de su vida).

El profesor de Harvard, Fernando Reimers, en su presentación “Maestras, Libertad e Independencia” (publicada por Excell en el libro *Memoria del foro de política educativa*) señala lo siguiente: “Al enseñar a leer y escribir de forma inquisitiva se propiciará la capacidad de pensar críticamente, de utilizar la lectura para conocer al mundo, se ampliarán los horizontes de los niños”. En efecto, la lectura es la base metodológica para enriquecer nuestro caudal de información mental; en la medida que más leemos: adquirimos más vocabulario, se amplía nuestra capacidad cultural y se nos fortalecen los conocimientos para producir nuevas ideas.

Con honestidad, los padres y madres debemos observar -y concluir- cómo administran el tiempo los niños y jóvenes, cuánto dedican a leer, a escribir y pensar, contrastando este tiempo con el dedicado a jugar, a ver TV y a otros tipo de actividades de ocio. Según estudios recientes (Gupta, R.K, *Impact of TV on Children*), se ha comprobado que el bajo rendimiento escolar está asociado al tiempo dedicado a ver TV (más de 16 horas a la semana), esto sin entrar al análisis de la calidad o tipo de programas.

El hábito de lectura -como base para la escritura y el pensamiento crítico- no se adquiere por arte de magia, ni cuando uno llega a la universidad; es importante señalar que esta buena y necesaria costumbre se configura en la etapa preescolar, cuando el niño (a) comienza a desarrollar su proceso lúdico de socialización; desde esta perspectiva, un juguete importante son los libros para párvulos, o bien que el padre o la madre le lean a los

niños (as) cuentos e historias; esto significa que la lectura tiene que ser parte importante del proceso lúdico, y que no se vea como una actividad escolarizante a partir de primer grado.

Por otra parte, los docentes deben reforzar estas actividades con estrategias didácticas y pedagógicas creativas; a nivel de Parvularia, elaborando artesanalmente pequeños libros con páginas e imágenes para colorear; a nivel de Básica fomentando la lectura de acuerdo a los intereses de los estudiantes (no imponiéndoles lecturas aburridas); a nivel de Educación Media consolidando el hábito con clásicos y novelas; y a nivel universitario derrochando la exigencia con grandes libros (que esperamos sea un deleite...).

Buenos lectores serán buenos escritores, buenos pensadores y por ende buenos ciudadanos, esta, debería ser una estrategia nacional para consolidar la democracia y minimizar la vagancia y la delincuencia; a propósito vale la pena tomar en cuenta estas preguntas: ¿cómo está tu biblioteca doméstica?, ¿existe?, ¿tú como padre o madre lees como ejemplo para tus hijos?, ¿qué tanto se utiliza la biblioteca escolar (maestros y estudiantes)?, ¿cuánto invierten en libros las universidades, y cómo están sus relaciones libros por estudiantes?, ¿cuántos libros nacionales de registran al año? Efectivamente necesitamos una política nacional o una campaña seria de lectura para cumplir la promesa presidencial de transformar El Salvador en la capital del conocimiento... leer es el conocimiento capital.

Natación y Educación... (Conversaciones pedagógicas fuera del aula)

Por aquellas casualidades insólitas de la vida, tuve la oportunidad de conocer en persona a uno de los intelectuales más prestigiosos de la educación latinoamericana: Don Ernesto Schiefelbein, de quien había leído varios libros y artículos; el fortuito encuentro, pautado circunstancialmente por dos eventos educativos aislados (el III Congreso Pedagógico de Alfa y FEPADE, y una actividad del proyecto Excell de USAID) se llevó a cabo en un hotel capitalino, mediado por una amiga en común: Kristin Rosekrans, Encargada del Área de Educación de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.

Al final del día, luego de las intensas agendas de trabajo, configuramos una peculiar mesa coloquial con Pilar Baptista (de México), Norberto Boggino (de Argentina), Kristin, Ernesto y este servidor; mientras tomábamos un café, los temas obligados que hilvanaban la reunión eran obvios: educación, experiencias pedagógicas, sistemas educativos, políticas educativas, entre otros; Ernesto Schiefelbein (exministro de Educación de Chile, exrector, investigador, intelectual y próximo profesor de Harvard) con una sencillez y profundidad envidiables, bosquejó una serie de preguntas y comentarios que nos dejó a todos pensativos: ¿la palabra educa...?, ¿el currículo educa...?, ¿la escuela educa...? (...) ¿educan o instruyen? (serán preguntas respondidas en su próximo libro: *Diez Preguntas Pedagógicas*).

En el devenir del diálogo, Ernesto nos llevó al fascinante Japón tras una experiencia de visita que realizó, y nos comentó que los maestros de este país, en sus vacaciones a medio año (dos meses) dedican un mes -cada maestro- a enseñar a nadar a sus estudiantes, lo cual le llamó la atención y se preguntó ¿por qué enseñar a nadar...?, la respuesta es metafórica y múltiple: 1. Para que los maestros -cada año- recuerden qué significa enseñar y qué significa aprender; 2. En las clases de natación nadie puede aprender por el alumno; 3. En las clases de natación está bien definido quién aprende y cómo aprende, y quién enseña y cómo enseña; 4. Si no aprendes te hundes... (cuestión de supervivencia); 5. Nadie te puede dar copia para la evaluación, o nadas o te ahogas, o sabes o no sabes; 6. El rol del maestro es esencial, en cuanto a indicaciones y técnicas, pero quien está nadando o aprendiendo a nadar es el alumno (¡¡¡muy constructivista!!!). Curiosamente esta actividad de la natación en Japón se realiza cada año, para evitar que los maestros caigan en rutinas y para refrescar o reposicionar quién es quién en el aula.

Este imaginativo y peculiar caso japonés sitúa con propiedad el rol, el espacio y la responsabilidad pedagógica de cada uno de los protagonistas del quehacer educativo, y a su vez permite prefigurar una de las facetas del discurso constructivista: el aprendizaje centrado en el alumno (del cual mucho hablamos y poco aplicamos); en efecto, el maestro -dentro o fuera de la piscina- está observando y dando indicaciones, y el alumno está ejercitando los estilos y experimentando su aprendizaje en un escenario

real. Al respecto, recuerdo una frase memorable de la consultora de Harvard, Elizabeth Imende, quien luego de visitar varias aulas concluyó: “cada aula es como un equipo de fútbol, que entrena, y entrena, pero nunca juega un partido, y esto genera frustración, ya que los conocimientos deben aplicarse a la vida real o en casos muy semejantes a lo real”. Con la alegoría de la natación: no puedes aprender en un simulador, ni asistido por computadora, aprendes en el agua superando los temores, y logrando las metas propuestas. Ojalá los maestros y maestras salvadoreñas, algún día, establezcan la analogía entre su clase regular académica y la natación, y puedan comparar si sus alumnos están a flote, están hundiéndose o definitivamente ahogados.

Poemas Pedagógicos

Parafraseando la novela de Antón Makarenko *Poemas pedagógicos*, en donde el autor nos presenta problemas educativos reales montados sobre un guion ficticio, se me ocurrió compartir -y comentar, verso a verso- con los lectores y maestros un peculiar poema de Paulo Freire titulado *La Escuela* (publicado por los profesores Nereida Piñeiro, Pedro Calderón Fornairs y Bárvaro Evelio Rodríguez, EIEFD) que nos da pistas para repensar este espacio vital y el quehacer de sus principales protagonistas.

“La escuela es... el lugar donde se y hacen amigos, no se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos...”. Interpretemos que la amistad es el factor esencial para dialogar, aprender y comunicar; la educación debe partir desde estos sentimientos: un buen amigo que quiere compartir experiencias, con otro amigo que tiene necesidades.

“Escuela es sobre todo, gente, gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima”. El factor humano es esencial en educación; bajo cualquier circunstancia, grupo etario, nivel o grado, son personas las que se relacionan enseñando, animando, mediando y aprendiendo, y por ende debe prevalecer un trato “razonable” y “ético” propio de la condición humana, sobre la base de respeto a los Derechos Humanos.

“El director es gente, el coordinador es gente, el profesor es gente, el alumno es gente, cada funcionario es gente”. En educación las jerarquías se deben relativizar y poner al servicio de los procesos pedagógico en un marco de respeto, partiendo del principio de igualdad y equidad; el hecho de que un maestro tenga más conocimientos que un estudiante, o que un director tenga más responsabilidades que un maestro, no lo hace un ser superior, ya que la lógica de relaciones debe apuntar al servicio.

“Y la escuela será cada vez mejor, en la medida en que cada uno se comporte como compañero, amigo, hermano”. Los criterios de amistad y fraternidad (como principios programáticos) en los procesos educativos están por encima de cualquier tipo de relación organizativa educativa; un ambiente o entorno de calidez es la primera condición pedagógica y educativa para aprendizajes significativos y relevantes.

“Nada de isla donde la gente esté rodeada de cercados por todos los lados. Nada de convivir las personas y que después descubras que no existe amistad con nadie. Nada de ser como el bloque que forma las paredes, indiferente, frío, solo”. Tras los fenómenos educativos debería haber comunicación, diálogo y sentimientos genuinos que buscan el crecimiento humano; en efecto, se enseña y aprende la condición humana, y en mano de los docentes están conciencias de niños y jóvenes que necesitan una guía ante la vida y ante la ciencia.

“Importante en la escuela no es sólo estudiar, no es sólo trabajar, es también crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería, es convivir, es unirse”. En efecto, es vital construir redes, alianzas, comunidades de aprendizaje en donde todos ayudamos y aportamos según nuestras capacidades y cualidades; se trata de educar para la convivencia, para la vida y no para un imaginario irreal.

“Ahora bien, es lógico... que en una escuela así sea fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, ser feliz”. La educación es más que notas, datos, planificaciones, metodologías, etc.; es ante todo una experiencia, un aprender “en” la vida y “para” la vida; quién más

aprende y aprovecha la educación se evidencia en su capacidad solidaria de proexistencia, servicio y amistad.

Antes y después de la “Hora Clase”

La arquitectura específica del proceso de enseñanza-aprendizaje, más allá del currículum, se cristaliza en un lapso temporal conocido como la “hora clase”; este tiempo dedicado a enseñar y aprender, que oscila entre cincuenta minutos y una hora, es sumamente importante porque se despliega toda la carga pedagógica y didáctica del docente y, a su vez, el estudiante construye los aprendizajes constructivamente; pero este tiempo es tan importante como lo debería ser la planificación -antes- y el seguimiento -después- de la clase.

Planificar o preparar una clase es un tiempo vital que se subestima, y que por lo general, “no se paga” en los honorarios docentes de instituciones públicas y privadas de ningún nivel; así como también se subestima y no se paga el seguimiento, la revisión y corrección de tareas y/o pruebas.

Considerando múltiples experiencias docentes, propias y ajenas, me atrevería a decir que una hora clase “debería” equivaler, más o menos, a dos horas de trabajo en planificación, que incluyen: lectura, revisión de materiales y selección de recursos didácticos; de igual modo, dependiendo del grupo de clase, en un estándar de 40 estudiantes, y considerando un mínimo de 5 minutos por persona, el seguimiento de revisión y corrección de tareas, equivale a no menos de tres horas.

Pero más allá de que se reconozca el tiempo laboral dedicado a las tareas de planificar y seguimiento en materia de tiempo y recursos financieros, lo importante es caer en la cuenta de la necesidad de explorar la calidad de estos procedimientos y de los insumos que lo posibilitan. Por ejemplo, una planificación o jornalización para la hora clase, coherente, debería considerar un repaso o actualización de los contenidos centrales de la asignatura; asimismo, sería necesario revisar las matrices o fuentes curriculares de la propia asignatura para saber cuál es la exigencia mínima;

una vez culminada la revisión y actualización, el docente debe analizar y seleccionar los recursos didácticos más apropiados para viabilizar la entrega de la enseñanza, y a su vez, considerar estrategias metodológicas en el aula para facilitar los aprendizajes de los estudiantes; inclusive, esto, podría implicar la necesidad de preparar materiales específicos para ejercicios individuales o grupales; finalmente, el docente tiene que pensar cómo se va a cerciorar de que los estudiantes aprendieron, para lo cual deberá diseñar ciertos instrumentos de medición y valuación... menuda tarea, si se hiciera bien hecha, pero ¡¡la hora clase aún no ha comenzado!!

Con el equipaje de la planificación, y una cuota de creatividad, el docente desarrolla su hora clase, y al final recoge los insumos para verificar la eficacia y eficiencia de los aprendizajes, la hora clase termina... y debería comenzar el tiempo de revisión minuciosa o evaluación para tener certeza de lo aprendido; si como anotamos, la clase fuera de 40 estudiantes (cosa extraña en nuestro medio) y le dedicara tan solo 5 minutos a cada uno, pasaría 3:30 horas trabajando; esto implicaría una revisión de cada instrumento de recolección de la evidencia de aprendizajes (pruebas, ensayos, problemas, etc.), e idealmente, una anotación orientativa para cada estudiante; es decir, algo más que poner una nota fría y calculadora, cuya interpretación es difusa para el alumno (¿5.98... cuáles fueron las dos centésimas de conocimiento que fallaron?), me refiero a una valoración de los hallazgos en prosa, para que el estudiante aproveche o enmiende.

Podemos concluir que una “hora clase” no es la suma de sesenta improvisaciones; detrás de este tiempo crucial consignado a desarrollar conciencia, epistemología y cosmovisiones, a través de la educación, “debería” haber un antes y un después al menos bien valorado y asegurado.

Dime con qué planificas, y te diré qué enseñas...

En teoría la formación del ciudadano -más allá de las creencias y valores domésticos- depende del desarrollo educativo en las aulas, planificando, ejecutando y evaluando los aprendizajes “desde” el Currículo Nacional. En la práctica, los Programas de Estudio son “adornos” que dan volumen

a las bibliotecas y estantes en las instituciones educativas. La mayoría de docentes planifica y ejecuta a “olfato, experiencia y libro de texto”, y muy pocos analizan el planteamiento curricular.

Según la Ley General de Educación, en su artículo 47, a través del Currículum Nacional se desarrollan las políticas educativas y culturales del Estado; asimismo, el artículo 48 señala que dicho currículum es la normativa básica para el sistema educativo tanto del sector público como privado, y añade “sin embargo, dejará un adecuado margen a la flexibilidad, creatividad y posibilidad de adaptación a circunstancias peculiares cuando sea necesario”. Al respecto de este párrafo textual, las instituciones educativas -particularmente las privadas- deben llevar a cabo una “adecuación curricular sumativa”; es decir, una lectura y reflexión del currículum, anotando qué valores agregados ofrece la institución a nivel de contenidos por el hecho de que los padres y madres pagan más que en el sistema público.

Quienes trabajamos en el sector educativo sabemos que la mayoría de las plantas docentes de las instituciones privadas son, a su vez, parte del claustro magisterial de las instituciones públicas; sin embargo, las diferencias financieras son abismales; entonces surge la pregunta: ¿por qué usted paga más?, ¿sólo por la infraestructura y el ambiente?; en realidad el plus financiero debería ser análogo al plus académico o de contenidos.

Retomando el tema pedagógico, nuestros docentes deberían planificar su ejercicio docente con base en el currículum; además, más allá de la planificación deberían de actualizar los planteamientos curriculares con los aportes de la evolución científica, cuyo ritmo es muy vertiginoso en esta sociedad de los conocimientos y de la información; conforme a este fenómeno podríamos aseverar que la caducidad curricular es anual -siendo holgados en la hipótesis-.

Como anotamos al inicio, muchos de nuestros docentes planifican el aprendizaje tomando como base su olfato, experiencia y libro de texto; aquí la problemática es crítica, ya que la experiencia valiosa del docente -y su olfato- es didáctica-metodológica y no de contenidos debido a la caducidad

comentada; en lo que respecta al uso de libro de texto como fuente de planificación hay mucha tela que cortar, ya que muchas ediciones locales vienen fusiladas o adaptadas de otros medios educativos -particularmente de México, Colombia y España-, y no cuentan con el alineamiento didáctico-pedagógico que debiera de existir en cuanto a: Currículum Nacional, formación docente y textos.

Hoy más que nunca, ante el advenimiento tecnológico, informacional y científico, las instituciones educativas deberían estar preocupadas y trabajando en el campo de adecuación curricular lo que implica dos acciones institucionales: a) actualización y desarrollo profesional de la planta docente (a nivel formal e informal, con postgrados y diplomados); y b) análisis y reflexión de los contenidos sustantivos de los programas de estudio (creando equipos de trabajo). Si seguimos enseñando los contenidos de los siglos XVIII, XIX y XX no podremos competir y sobrevivir en el siglo XXI.

Educación, Calidad y Fe

Las instituciones educativas católicas o de inspiración cristiana en El Salvador han demostrado, por múltiples medios, la calidad de su oferta académica; en la PAES despuntan con frecuencia el Externado San José (jesuitas), el Liceo Salvadoreño (maristas) y el Colegio Guadalupano (Hnas. Hijas de María Inmaculada de Guadalupe); y a nivel universitario solamente se encuentran acreditadas: la Universidad Don Bosco (salesianos), la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas (jesuitas) y Universidad Católica de Occidente (Diócesis de Santa Ana).

Considerando estos datos, cabe preguntar: ¿existe una relación entre educación, calidad y fe?; la respuesta es un rotundo sí, pero es necesario anotar algunas consideraciones al respecto, para comprender esta relación con mayor profundidad y, no reducir la vinculación trilogica con simplismo nominal o histórico, y de paso, para aprender de esta experiencia.

Digamos en primer lugar, que la mayoría de órdenes, congregaciones y prelaturas religiosas que administran tales instituciones cuentan con una

amplia experiencia organizativa, disciplinar y jerárquica, tópico que le da sustento a la administración educativa. Asimismo, la mayoría de entidades religiosas cuentan con un doble sistema de cooperación: a) interno o endógeno, a través del cual, por razones fiduciales, existe intercambio de personal técnico a nivel internacional, contando así con más oportunidades de desarrollo profesional que las organizaciones locales; y b) externo o exógeno, siendo instituciones *non-profit* sujetas de donativos, y de apoyo de agencias religiosas de cooperación (p.e. *Adveniat* o KAAD de Alemania) y de otras comunidades religiosas con mayor capacidad financiera; esta característica permite ahorrar y diversificar ingresos no teniendo que depender de un sistema de aranceles. Finalmente, las instituciones religiosas cuentan con principios programáticos de carácter ético y religioso lo que les permite consolidar una mística de trabajo institucional, más allá de los salarios y de otros incentivos laborales; trabajando, así, sobre la arquitectura de supuestos: trascendentes, axiológicos, solidarios, fiduciales o humanitarios.

Detrás de cada colegio o universidad se encuentran las voces latentes de los fundadores como guías para el devenir histórico: Ignacio de Loyola con su “principio y fundamento” y el emblemático “*contemplativus in actione*”; San Juan Bosco y su sueño: “No con golpes, sino con dulzura y amor”; Marcelino Champagnat y la Parábola del cultivo de la tierra; el José Antonio Plancarte y Labastida y su lapidaria frase “...la felicidad de México estriba en la educación de la mujer”; y Escrivá de Balaguer y su llamado universitario “...a ser fermento de la sociedad en que vive”. Inclusive, más allá de estas expresiones y manifestaciones religiosas, se encuentra el evangelio y la tradición cristiana, que con vigor y ternura, espada y cruz, cataliza toda una experiencia de dos mil años de historia que apuntala a cada institución educativa.

Educación, calidad y fe no es un hecho fortuito ni una etiqueta circunstancial, sino una experiencia que con sus bemoles y matices posee una lógica peculiar; no habría que soslayar en el análisis -con sus excepciones y variantes, oraciones y pecados- el peso del poder eclesial como institucionalidad, para lograr algunos favorcillos o saldar alguna deuda espiritual o soteriológica en esto de la calidad educativa... aunque es mínimo y, pesa más el aporte

y beneficio que estas instituciones han dado a la sociedad salvadoreña, formando a grandes hombres y mujeres, profesionales, estigmatizándoles, cada quién con su peculiaridad ética.

El problema no es la “Nota”...

Muchos padres y madres de familia se afligen por las “notas” bajas de sus hijos, y transmiten y traducen la preocupación a través de diversas medidas, particularmente con castigos de diversa índole (nada de televisión, cero salidas con sus amigos, quitándoles juguetes preferidos, retirando la mesada, etc.); no obstante, el episodio se repite una y otra vez hasta que produce el fracaso escolar de la repitencia, la deserción o un conflicto intrafamiliar.

Pero el problema no es la “nota”, y tal como lo señala Don Rutilio Iraheta Quijano, experimentado maestro y Director, es necesario ir a las raíces, particularmente a: a) los métodos y hábitos de estudio; b) al tiempo dedicado al entretenimiento y a realizar las tareas; y c) al seguimiento que los padres y madres deben dar en el hogar, de lo que han aprendido en el colegio, a modo de refuerzo. Claro está, hay una gran cuota de responsabilidad de la institución educativa, pero esto es una parte del macro-proceso pedagógico al que están expuestos los niños (as) y jóvenes...

Más allá del adagio de que: “En la escuela se recibe información y en la familia educación”, es importante caer en la cuenta de que todos los entornos generan aprendizajes -negativos o positivos-, veamos algunos casos: a) las horas y calidad de programas de TV; b) los amigos y el tipo juegos y actividades; c) la exposición ante los problemas o discusiones de los padres, madres, parientes y servicio doméstico; d) la internet y los sitios visitados; e) el tipo de recreación acostumbrada en los fines de semana; f) el entretenimiento y las formas de esparcimiento de sus padres y hermanos; entre otros.

Como padres y madres de familia no debemos extrañarnos que nuestro hijo saque una mala nota, si primero, no sabemos lo que hace o cómo se entretiene; tampoco debemos extrañarnos de los resultados si no le damos seguimiento a lo que sucede académicamente en la semana; es triste, pero

es una realidad: muchos padres y madres son los últimos en enterarse del fracaso escolar de sus hijos (a pesar de que viven con ellos). Una agobiada vida laboral o social y problemas “más elevados”, hacen que los hijos pasen a un segundo plano en las prioridades de la familia... y cuando llegan las notas comienza la hecatombe; pero lo peor, vamos generando en nuestros hijos una cultura análoga: lo importante es la nota, lo importante es pasar la materia, si aprendió o no eso es circunstancial y periférico, lo que a su vez se traduce en credencialismo, en mediocridad y en pragmatismo; inclusive, esta cultura de la “nota” hace que el estudiante estudie o se dedique más, en época de exámenes: ¡¡¡error!!!, la evaluación es o debe ser: sumativa, continua, diagnóstica, formativa integral (aquí también el docente debe tener cuidado). Finalmente un detalle más: en la mayoría de hogares salvadoreños el problema educativo es un asunto muy doméstico del matriarcado...

En síntesis, la nota es un símbolo terminal de la sumatoria de sucesos y experiencias de un período de vida semanal, trimestral o semestral (lo que implica estados de ánimo, cansancio, lucidez, cantidad y calidad de esparcimiento, horas dedicadas de estudio, etc.) y no una simple operación matemática sobre los resultados académicos, de hecho la hay, pero en cada nota se refleja no sólo lo que aprendió el estudiante, sino lo que vivió, lo que sintió, lo que jugó, y sobre todo lo que no aprendió por... entre otros factores; el problema termina en el aula, pero inicia en la vida misma del estudiante.

El significado de aprender, y el aprender significativo

Quienes trabajamos en el quehacer docente ya hemos escuchado el discurso constructivista, el cual, más o menos, se resume en las siguientes hipótesis: a) el estudiante debe ser el protagonista del aprendizaje; b) se deben tomar en cuenta -e integrar- las experiencias del estudiante, al respecto del tema a enseñar; c) el rol del docente se centra en la mediación facilitadora de los contenidos; y d) es importante considerar las posibilidades del entorno como espacio interactivo. Inclusive, más allá de la corriente constructivista inspirada en Piaget y Vygotsky, hoy, autores como César Coll abogan por un nuevo enfoque de aprendizaje “comunitario” o “social”; no obstante, hay un tema ulterior, ante el cual los y las docentes deben profundizar.

Para que un aprendizaje sea verdaderamente efectivo tiene que ser, ineludiblemente “significativo”; esto supone, que el estudiante debe descubrir un sentido peculiar en lo que está aprendiendo, y sólo se puede lograr cuando el aprendizaje tiene una aplicación real a la vida, o cuando él, descubre en el contenido que es útil o necesario; de no ser así hay dos opciones: a) el docente incide en el estudiante demostrándole por qué es importante aprender tal contenido; y b) si no logra lo anterior, mejor no lo enseña...

Vamos con un ejemplo para entenderlo mejor. Cuando estudié Física en bachillerato, muchas veces le preguntaba al profesor: ¿para qué me sirve aprender vectores o equilibrio estático? (pregunta típica de muchos estudiantes aplicada a la Matemática, Física y Química); el profesor, sólo me decía: “no sé, pero está en el programa y te lo tienes que aprender”; ¡¡¡error!!!, si no me podía dar una respuesta aplicable a la vida real no me lo debió enseñar, aunque, años más tarde en la universidad, cuando estudiaba Medicina descubrí la respuesta al llegar al área de Ortopedia; quien no sabe aplicar fuerzas vectoriales tendrá dificultades para curar a un paciente con fracturas múltiples completas con desplazamientos.

Cada contenido curricular a enseñar y aprender debe tener un significado, y el docente debe estudiar los mismos, para explicarle al estudiante por qué es importante o relevante aprender tal tópico. Algunos teóricos contemporáneos recomiendan, incluso, llevar los contenidos a categorías de competencias e intentar aplicar los mismos en ejercicios prácticos, para que el estudiante experimente y participe protagónicamente, y de forma pragmática construya un significado real y plausible asociado al contenido.

El significado del aprendizaje, valga la redundancia, es lo que le da sentido y razón de ser a los contenidos; cuando un estudiante descubre el significado de un tema se hace relevante y lo aprehende, lo asimila, lo incorpora a su acervo de experiencias; desde esta perspectiva, no basta con hacer participar al estudiante e incorporar sus experiencias de forma constructiva, es necesario dar razones y respuestas a las preguntas frecuentes del estudiante, y sobre todo ejercitar la vinculación: contenido curricular versus realidad.

Un buen ejercicio para iniciar el camino de los aprendizajes significativos será el desarrollar una adecuación curricular propia y paralela al programa oficial, en donde el o la docente, reflexionen e investiguen, desarrollando una agenda de experiencias prácticas, visitas o aplicaciones, intentando cristalizar la teoría curricular en formas de vida real e histórica. Intentemos operativizar esta teoría y descubriremos dos posibles circunstancias: hay muchos contenidos curriculares sin sentido en los programas de estudio, o bien, necesitamos capacitarnos y actualizar nuestros conocimientos.

Evaluar... ¿para qué?

En educación la evaluación “debería” cerrar una etapa o ciclo del proceso de enseñanza-aprendizaje; no obstante, la evaluación en nuestros sistemas educativos se utiliza como una herramienta coercitiva para controlar y preservar el poder académico o el *statu quo* del maestro; inclusive, la evaluación se centra en los resultados unilateralmente cuantitativos y en clave metodológica de medida.

En la tradición teórica, la evaluación es un proceso para obtener información, y luego los resultados obtenidos permiten emitir juicios de valor -a partir de los datos- para la toma de decisiones (T. Tenbrink, A. Casanova); esto supone e implica que los resultados de la evaluación no solo deben devolverse al evaluado, sino también deben ser analizados para corregir, enmendar o mejorar, interviniendo en el escenario evaluado para mejorarlo.

En los casos de las experiencias salvadoreñas PAES, ECAP y Logros el análisis de los resultados no se ha devuelto técnicamente y en profundidad a las instituciones; no se conocen a ciencia cierta las fallas curriculares y mucho menos las fallas de los instrumentos, luego la situación difícilmente va a mejorar; traigo esto a colación debido a una experiencia concreta de evaluación que vivimos en el Colegio “García Flamenco” en donde diseñamos, ejecutamos y analizamos una prueba estandarizada llamada ELAC (Evaluación de Logros del Colegio) en donde todos los estudiantes de niveles terminales (Preparatoria, 3.º grado, 6.º grado, 9.º grado y 2.º Curso de bachillerato) se sometieron a dicha prueba bajo estrictas medidas

técnicas, con el apoyo del Departamento de Informática de la UCA para el análisis y con los servicios de Talleres Gráficos UCA para las hojas de librillos de prueba.

Sobre esta experiencia, lo más importante a destacar fue el enfoque: los resultados serían compartidos entre estudiantes y docentes, en una relación de ganar-ganar, ya que el proceso es de enseñanza (maestro) y de aprendizaje (estudiante), entonces los dos son responsables de los resultados. Asimismo, ya en el diseño de las Tablas de Especificaciones detectamos vacíos curriculares de los cuales tomamos nota, y ahora que comenzamos a analizar los resultados sobre la malla curricular del MINED iniciamos por maestro, grado y nivel las acciones correctoras para mejorar el promedio para el siguiente año. Sólo así, la evaluación es útil y eficaz, de lo contrario con un promedio o con un dato matemático aislado, poco y nada hacemos para mejorar.

Evaluar debería ser sinónimo de mejorar, ya que con cada resultado, con cada juicio de valor y con cada decisión, los problemas de la enseñanza y del aprendizaje estarían decantándose quitando los lastres que obstaculizan el logro eficaz, bien sea por falta de capacitación docente, por omisión de contenidos o por las fallas pedagógicas y didácticas. A la luz de esta reflexión: ¿cómo interpretamos los resultados históricos de la PAES, de logros o de la ECAP...?

No basta la nota en sí misma, ese dato tiene poco valor, es imperioso profundizar; ¿de qué me sirve decirle a un estudiante: te sacaste 2.2...?, aquí lo conveniente será dialogar con el estudiante y con el docente para conocer las causas medulares de la gran falla equivalente 7.8; inclusive habría que relativizar el concepto de: “te sacaste”, revisando los métodos e instrumentos curriculares y didácticos, incluso alcanzando los factores asociados al ambiente y a la familia, ya que en nuestra experiencia de la ELAC hemos constatado científicamente, por ejemplo, que estudiantes con problemas familiares y con hábitos de entretenimiento estáticos tienen resultados deficientes...

Alumnos que repiten, maestros que fracasan

El fracaso escolar es uno de los males endémicos de los sistemas educativos; la repitencia y la deserción son las dos expresiones que cristalizan este fenómeno que genera tanta frustración en el destino de una persona; es más, muchos docentes poseen la creencia de que es natural o normal que se den estos fenómenos, incluso algunos lo tienen como norma, y con frecuencia al inicio del curso o ciclo escolar anuncian su sentencia lapidaria: “no todos podrán pasar esta asignatura...”, efectivamente hay una predestinación hacia el fracaso, y no faltan los maestros o maestras que se jactan de su implacable rigor, asumiendo los primeros lugares en el *ranking*: este año aplacé al 50% de los estudiantes... “soy muy yuca”...

El fracaso escolar, es sin lugar a dudas el mayor reflejo del fracaso docente; obviamente, hay estudiantes que dedican poco tiempo a estudiar, o que en sus hogares no hay seguimiento al quehacer académico; no obstante, esto no es excusa para “lavarse las manos”, siempre hay una cuota de responsabilidad.

Los buenos docentes son aquellos que minimizan los efectos nocivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los que detectan a tiempo los problemas y comienzan a preocuparse, evitando que arribe el fracaso. Cuando un estudiante presenta los primeros síntomas de poca dedicación, es ahí, en donde el docente debe actuar, indagando qué causa hay detrás de este efecto, e intentando solucionarla. En este contexto, el docente debe explorar las circunstancias de los estudiantes, analizar si hay amistades perniciosas, problemas familiares, problemas económicos, etc.; recordemos la complejidad de la persona misma, y sobre todo seamos sensibles ante los dramas ocultos; es injusto reducir la evaluación a medición, hay que “valuar” (*assessment*) y sobre todo debemos conocer a nuestros estudiantes tratándolos con humanidad, y no como máquinas que deben expulsar un puntaje para promoverlos.

Muchas veces me cuesta entender cuando un estudiante aplaza una asignatura con 5.94, no encuentro los límites razonables de seis centésimas

de conocimiento menos; me da la impresión que estamos ante un “absurdo con precisión, confiabilidad y validez”; tampoco me parecen válidas las curvas que se aplican bajo criterios estadísticos para contrarrestar el fracaso del docente -porque ningún estudiante llegó a diez- arrastrando la mediocridad hacia un espejismo mejorado.

Con esto no quiero decir que tenemos que ser flácidos y laxos bajo una política de *laissez faire, laissez passer*, siendo permisivos con la holgazanería y fomentando la mediocridad; por el contrario, la calidad requiere exigencia, pero una exigencia racional y obvia, bajo una escala de parámetros más amplia, como el baremo norteamericano –en letras- que no admite las ridiculeces de centésimas y milésimas de conocimientos.

Pero antes de discutir métodos y formas de evaluación, lo que sí debemos de tener claro es la responsabilidad de los y las docentes ante el fracaso escolar; cuando un estudiante deserta o repite grado una cuota significativa de este problema dependió del docente; no basta con reclamar que estudien, hay que interesarse a tiempo por el estudiante; peor aún, cuando el estudiante es expulsado por repetir grado, la culpabilidad del fracaso la asume la institución misma.

Para alumnos problemáticos, de mala conducta y poco dedicados hacen falta buenos docentes, si usted no puede solucionar un problema de este tipo y se lo regresa a los padres y madres de familia ¿qué hace en un aula?...

De la Escuela al hogar...

El proceso de enseñanza-aprendizaje, en el sentido clásico y formal, es una responsabilidad asociada al centro escolar; no obstante, en la acepción amplia y real, el aprendizaje es un fenómeno epistemológico permanente y cotidiano que se da en cada instante. En efecto, los seres humanos, estamos en permanente aprendizaje; asimilando, interpretando y procesando las 36,000 imágenes por hora, que el cerebro humano puede registrar bajo condiciones normales, más los 30 millones de fragmentos de información por segundo que pueden captar nuestros ojos, o bien –considerando los no

videntes- generando y procesando información a través de otros medios (táctiles, experiencias, diálogo, etc.).

Un niño o niña puede aprender tanto en el aula como frente a un aparato de televisión; aprende, más aun, de las relaciones sociales cotidianas, a través de conversaciones, juegos y experiencias; en síntesis, aprende tanto en la escuela –en donde pasa 4 o 5 horas- y sobre todo, aprende en el hogar y en el resto de los espacios de entretenimiento –en donde pasa 12 o 13 horas-.

Hay padres y madres de familia que tienen la convicción de que la educación la garantiza el centro escolar, y esto en parte es verdad, pero no toda la verdad, por los supuestos que planteamos anteriormente; lo que se pueda lograr en el aula debe tener cierta continuidad en el hogar. En no pocas ocasiones, los esfuerzos educativos de la escuela en media jornada, son aniquilados en quince minutos de vida en el hogar...

Según estudios en escuelas y familias de Estados Unidos (*What Works, Research About Teaching And Learning*), tanto el rendimiento académico exitoso como el desarrollo psicopedagógico normal tienen a la base una estrecha relación escuela-hogar; dicha vinculación está pautada por varios factores: a) los padres y madres están atentos a lo que aprenden sus hijos en la escuela y lo refuerzan con juegos y actividades en el hogar; b) los docentes dialogan con los padres y madres sobre las capacidades y debilidades de sus hijos, c) los docentes diseñan las tareas en coordinación con las posibilidades del hogar y en función de las necesidades del alumno; entre otras.

Un adagio que escuché hace algunos años señalaba: “en la escuela los niños y niñas reciben información, pero en la casa es en dónde se educan”; cierto o relativo, los padres y madres no deben delegar absolutamente la responsabilidad de la educación al centro escolar; en mi experiencia como docente de educación básica y media, descubrí que en muchos casos el éxito o fracaso escolar dependía de la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el hogar, y del tiempo que dedicaban los padres y madres a esta tarea.

La educación no es un servicio que pueda simplemente comprarse; muchos padres y madres de familia, al seleccionar un colegio dedican horas evaluando: costos, ubicación, prestigio y programas agregados de valores, religión, computación e idioma inglés, y cuando encuentran la escuela a su medida creen que está solucionado el problema educativo... habrá que analizar, posteriormente: ¿qué entretenimiento consumen?, ¿cómo y con quién hacen las tareas?, ¿a qué y cómo juegan?, ¿qué calidad de relación familiar poseen?, ¿quiénes son sus amigos y qué creencias y valores comparten?, ¿quiénes son sus modelos y por qué los admiran?, ¿cuántas horas dedican a la lectura versus horas a la televisión, Nintendo y navegación ociosa?, entre otras preguntas; no crea que con pagar un buen colegio la educación está garantizada, el currículo oculto de la vida es más importante...

Del Constructivismo a las Comunidades de Aprendizaje

“Una comunidad tiene una visión y una disposición, la disposición de aprender; estando dispuesta para interactuar constructivamente con su ambiente. Es una comunidad abierta” (Jan Visser, *Learning Development Institute*); el supuesto de este nuevo paradigma pedagógico que abre brecha en las teorías de Piaget y Vygotsky se sustenta en la acepción de aprendizaje como cambio y crecimiento de un colectivo compartido, ante la complejidad de la sociedad actual.

Se trata de una visión ecológica e integral del aprendizaje, que implica no solo construcción, sino también deconstrucción y reconstrucción, a partir de una perspectiva multidimensional de la nueva sociedad del conocimiento asociada a cuatro factores: a) cambio del saber compartido; b) aprendizaje de los conjuntos; c) cambio del saber individual; y d) aprendizaje de las partes (Mc Clellan), todo esto apuntando y apostando a verdaderos ambientes de aprendizaje ensamblados en la interacción dialógica.

Esta nueva corriente se sustenta en metodologías basadas en resolución de problemas de forma colectiva, experimentando soluciones de diversos puntos de vista sin que sean excluyentes, y sobre todo posibilitando la creatividad e innovación.

En la escuela tradicional los docentes ya tienen soluciones prefabricadas, y cuando un estudiante aporta una nueva solución es castigado; es así, como paulatinamente se va frustrando la capacidad innovadora de los niños y niñas, opacando los talentos y nuevas habilidades, y generando un comportamiento automatizado de corte pavloviano: estímulos y respuestas.

Los niños y niñas por naturaleza son creativos, siempre proponen soluciones peculiares e insólitas, integrando tópicos o elementos no convencionales a sus respuestas o soluciones. En la teoría constructivista un punto de honor para generar aprendizajes significativos es la integración de las propias experiencias de los estudiantes al proceso de enseñanza-aprendizaje, no obstante, el ejercicio propuesto, en muchas aulas, fue forzado e inducido e inclusive se crearon escenarios muy artificiales para ensayar la propuesta constructivista de César Coll.

Las Comunidades de Aprendizaje no excluyen el constructivismo sino que lo integran en un escenario de red pautado por las relaciones sociales de un grupo; se aprovecha la sinergia de las experiencias, y estas, operan mejor en las discusiones y resoluciones de problemas propuestos por el docente; a propósito, el docente se transforma en un verdadero mediador y constructor de arquitecturas sociales; no es un simple mediador ni animador cultural, sigue siendo el docente, el maestro que tiene algo que enseñar en una tensión más compleja y con más información.

Desde la perspectiva didáctica, las comunidades de aprendizaje integran todo el espacio y los objetos, haciendo del propio entorno un macro-recurso didáctico. La evaluación toma en cuenta la asociatividad de los grupos y su capacidad para plantear soluciones a los problemas (aprender a convivir, Delors).

En síntesis, mientras las ciencias desbordan nuestra capacidad individual y la realidad social nos envuelve con su complejidad e incertidumbres, no tenemos otra salida que pensar y actuar en equipo, en redes, en *clusters*; sumando e integrando las partes y habilidades de cada uno, para responder mejor desde múltiples perspectivas y puntos de vista. Hacia este nuevo

paradigma se inclina la educación, recuperando los estilos de aprendizaje y las diversas inteligencias.

Seré yo... ¿Maestro?

Desde hace algunos años, en la Cátedra de Didáctica Especial dedico un espacio para auscultar con mis estudiantes sobre las diversas modalidades de docentes en el escenario salvadoreño; se trata de un ejercicio fascinante que evoca las reminiscencias y experiencias que vivimos desde la primaria hasta el momento actual. En este contexto, los estudiantes elaboran un cuadro taxonómico compuesto por nombres sugestivos y definiciones. Aprovechando la proximidad del Día del Maestro, quisiera compartir ciertas reflexiones sobre esta noble profesión dedicada a trabajar con las conciencias, la verdad, la vida, la información y la ciencia.

En términos generales, cuando indagamos sobre la tipología docente, el mapa que se obtiene es amplio, heterogéneo y complejo, desde el “maestro” intachable y abnegado hasta las manifestaciones patológicas pautadas por el mercantilismo, la apatía, la improvisación, la soberbia y el acoso sexual; en efecto, hoy en día las profesiones no son más que un reflejo analógico de la sociedad; no obstante, los buenos maestros -y los futuros maestros- nos inspiran a seguir reflexionando sobre el quehacer docente como una tarea excepcional y determinante para el futuro del país. La pregunta capital de esta reflexión consiste en descubrir quién es el verdadero maestro; previamente, es necesario anotar que la etimología de *Magíster* nos remite a dos raíces latinas: *Magis* (adverbio de cantidad) que significa más y *Magnus* que se traduce como grande, es decir, doblemente grande; asimismo, según estudios filológicos el concepto *Magister* en latín antiguo estaba asociado a *Menerva* (Minerva o Palas) Diosa de la sabiduría. En síntesis, quien ostenta el título o cargo de maestro tiene una sustantiva responsabilidad, ya que asociar estos calificativos a la tarea educadora la responsabilidad es más crucial.

Ser maestro o maestra en la sociedad actual tiene grandes implicaciones éticas, veamos algunas razones; en primer lugar, una tarea indelegable es la búsqueda de la verdad a través del proceso de enseñanza-aprendizaje

con fin último de la educación; en segundo lugar, el maestro está llamado a “enseñar a aprender”, lo que supone asumir los retos apuntalados por Jaques Delors (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir); en tercer lugar, el maestro debe tener como punto de partida de su agenda didáctica y pedagógica la comprensión humana total y su entorno ecológico; en cuarto lugar, superadas las visiones lancasterianas y bancarias, el maestro debe ser generador, inspirador y mediador de nuevos conocimientos; en quinto lugar, desde la perspectiva social y cultural, el maestro debe ser un modelo genuino de las creencias y valores necesarios para la sociedad del conocimiento y la democracia; en sexto lugar, el maestro debe ser un amigo comprensivo que paulatinamente erradique los grandes males del fracaso escolar... es posible que existan muchas razones más.

Tomando en cuenta estos antecedentes –y otros que nos imaginemos– quienes trabajamos en educación podemos preguntarnos con certeza ¿seré yo un maestro?, o tal vez seré: un burócrata que sobrevive del sistema educativo; un profesional que rápidamente consiguió empleo en una escuela para sobrevivir; o un profesional que de escuela en escuela o de universidad en universidad logra un sueldo por entretener un rato a niños y jóvenes...

APUNTES SOBRE TEORÍA Y PRAXIS CURRICULAR

Oscar Picardo Joao, PhD

El “diseño Curricular” de una institución educativa es una construcción colectiva en donde definimos la arquitectura pedagógica para proyectar el perfil de ciudadano que deseamos formar. Este proceso integra múltiples elementos: visiones filosóficas, contenidos académicos, metodologías, valores, principios, enfoques, recursos didácticos, y sobre todo orden y secuencia.

Diseñar un currículum es similar a construir una carta de navegación, para navegar y llegar a determinados destinos; y este viaje supone integrar esos elementos de la vida misma: la brújula de los valores, el ancla de la identidad, saber izar las velas para navegar, lidiar con las tormentas, en fin, lo importante será llegar a puerto.

El mayor riesgo de los sistemas educativos contemporáneos de Latinoamérica es hacer educación al margen del currículum; es decir, plantear hechos educativos sin sentido, sin metas, sin saber a quién o para qué estamos formando; muchos docentes hacen educación de una manera simplista tomando como base programas, libros de texto u otros documentos que no tienen carácter curricular.

En este libro se utiliza como modelo el enfoque de curvas de crecimiento académico -similar a las curvas de crecimiento pediátrico-; también plantea una sólida base teórica psicopedagógica para comprender mejor el quehacer educativo, y culmina con diversas reflexiones para entender el lugar del currículum, del docente y del estudiante en los sistemas educativos.



Visita nuestro
sitio web

ISBN 978-99923-47-56-0