

PARADIGMA

Revista de Investigación Educativa

Año 9, No. 10, Tegucigalpa, M.D.C., Honduras, Centro América



PARADIGMA es una publicación de la Dirección de Investigación
Universidad pedagógica Nacional Francisco Morazán
En un Copatrocinio del Colegio de Profesores de Educación Media de Honduras (COPEMH)

PRESENTACIÓN

El cierre de labores del presente año coincide gratamente con la presentación de la *Paradigma* en su edición número 10. Esta publicación es un esfuerzo de la Dirección de Investigación de la UPNFM con el apoyo decidido de las autoridades universitarias para que la revista tenga continuidad y contribuya a elevar la calidad de la educación del país.

Paradigma tiene el propósito de contribuir a divulgar el conocimiento científico producido por parte de los académicos de esta institución que, con su esfuerzo y el apoyo de la Universidad, han logrado producir documentos de gran valor para mejorar el conocimiento de la realidad educativa. La expectativa de los editores de la revista es que ésta sea un medio para ayudar a mejorar la interpretación y comprensión del fenómeno educativo.

Nuevamente nos complace hacer llegar estas páginas conteniendo ocho artículos: tres son investigaciones empíricas, de las cuales se ha extraído un resumen para su publicación; adicionalmente se presentan cuatro ensayos con reflexiones profundas realizadas por académicos especialistas en la materia, finalmente, en la sección pensamiento pedagógico, se reproducen dos artículos periodísticos sobre temas educativos.

Contenido

El presente número cuenta con el apoyo de los siguientes autores:

Sandra Elizabeth Rodríguez: Presenta un artículo con una significación especial: constituye el producto de la primera tesis de Maestría en Currículum en la UPNFM. Aborda, desde la investigación evaluativa, la situación de la carrera de Educación Técnica para el Hogar. Entre sus aportes más significativos se destacan: la falta de coherencia interna entre los diferentes componentes del plan de estudios y algunos bloques de asignaturas, las diferencias entre el perfil prescrito y el perfil de salida. Muestra además el desfase existente entre el conocimiento entregado y lo que se necesita para laborar como docente de media.

María Magdalena Alvarado: La autora de este artículo investiga ¿Qué tanto están desarrollando las habilidades características del pensamiento matemático los estudiantes actuales?, sus hallazgos muestran que los estudiantes no tienen un aprendizaje conceptual de las matemáticas, ya que los profesores se dedican a enseñar los algoritmos y no a resolver problemas.

Mario Alas y Russbel Hernández: En su artículo dan cuenta de una evaluación realizada al proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación de primer grado en Santa Bárbara. Esta innovación educativa mostró que los niños y niñas logran mejoras en la lectura y las matemáticas; así mismo, los participantes en el proyecto evidencian importantes avances en la formación de hábitos y actitudes.

Claudio Perdomo: Este autor realiza un análisis del paso de la modernidad a la post-modernidad y del papel de la educación en el presente como producto cultural dentro del mercado que con sus leyes hace de la educación su súbdita. No obstante este papel trágico, el autor propone como alternativa pensar libremente, con autonomía, creatividad, investigando. Su propuesta es volver a la actitud infantil de la curiosidad.

Rosa María López Hernández: Plantea la relación que hay entre los niveles de animación, innovación e investigación y la práctica que desarrollan los maestros, enfatiza en el papel de la investigación acción como un enfoque que procura el conocimiento de la realidad, con el fin de actuar para mejorarla.

Rogers Daniel Soleno: Destaca la relevancia del discurso pedagógico, muestra el papel de la escuela como espacio donde se transmiten saberes significativos. No obstante, este ensayo destaca que, en el caso hondureño, los discursos pedagógicos carecen de validez, significatividad y calidad.

Judith Susana Morel: Basada en la teoría sobre lugar y no lugar de Marc Augé, la autora sostiene que la escuela se está convirtiendo en un no lugar en la medida en que los rasgos que caracterizan los no lugares, sobre todo la pérdida de valor simbólico son característicos de la escuela hoy día. No obstante concluye que la modernidad en la escuela no termina de llegar y consecuentemente no es un lugar pero tampoco un no lugar.

Ventura Ramos (QDDG): En la sección pensamiento pedagógico se presentan dos artículos de este periodista quien con su pluma mostró muchas realidades, tuvo en el tema educativo uno de sus nichos preferidos donde hizo aportes que hoy se plasman en un libro de donde extraemos dos artículos, en los que se puede ver como era el pensamiento de este escritor hondureño sobre la universidad y el papel de los educadores.

PARADIGMA

Revista de Investigación Educativa

Año 9, Número 10

RECTOR

M.Sc. Ramón Ulises Salgado Peña

VICE RECTORA ACADÉMICA

M.Sc. Lea Azucena Cruz

VICE RECTORA ADMINISTRATIVA

M.Sc. Elia Delcid de Andrade

SECRETARIO GENERAL

Licdo. José Dagoberto Martínez Bardales

DIRECTOR DE LA DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

Licda. Marina Alicia Chávez de Aguilar

ASISTENTE DE LA DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

M.Sc. Mario Alas Solís

DIRECTORES DE LA REVISTA

Maximino Suazo Guerrero

Marina Alicia Chávez de Aguilar

COMITE EDITORIAL

Marina Alicia Chávez de Aguilar

Mario Alas Solís

Bessy Dolores Hernández

German Moncada Godoy

COLABORADORES DE LA EDICIÓN

Soledad Altamirano Murillo

Beny Suyapa Cadillo

Ana Julia Borjas Moreno

PORTADA

"San Antonio de Oriente"

Pintura Primitivista

José Antonio Velásquez

INDICE

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Página

- 4 Investigación Evaluativa en Formación Docente.
Sandra Elizabeth Rodríguez A.
- 14 Reforma Curricular y Desempeño de los Estudiantes en el Proceso de Resolución de Problemas no Rutinarios.
María Magdalena Alvarado Soriano.
- 22 Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación de Primer Grado en Santa Bárbara.
Mario Alas Solís y Russbel Hernández Rodríguez.

ENSAYOS

- 33 De la Curiosidad como Principio Pedagógico.
Claudio Perdomo.
- 43 Niveles de Acercamiento a la Transformación de la Escuela: Animación, Innovación e Investigación.
Rosa María López Hernández.
- 51 Relevancia del Discurso Pedagógico y Democratización Política en Honduras.
Rogers Daniel Soleno.
- 56 Lugar o no Lugar. La Tensión entre el Ser y el no Ser de la Escuela.
Judith Susana Morel.

PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

- 60 La Universidad y el Desarrollo del País.
Ventura Ramos Alvarado.
- 61 Los Educadores tienen que ser Reeducados.
Ventura Ramos Alvarado.

INVESTIGACIÓN EVALUATIVA EN FORMACIÓN DOCENTE.*

Sandra Elizabeth Rodríguez A.

I. MARCO DE REFERENCIA

Con el propósito de evaluar la formación profesional de las graduadas en Educación Técnica para el Hogar (ETH) de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) y verificar si ésta responde a las necesidades laborales actuales en el nivel de Educación Media, se realizó el presente estudio caracterizado como una investigación evaluativa.

González (1999, p.1) define la investigación evaluativa aplicada a currículum “como aquella modalidad de investigación destinada a evaluar los programas educativos en condiciones de rigor de cara a la mejoría de las personas a las que se les aplica”; lo que sucede en este tipo de investigación evaluativa a diferencia de la “investigación estricta” (según De La Orden, 1985, citado por el mismo autor, p. 13), es que desde el planteamiento del problema se establecen los “juicios de valor”, y no deben hacerse considerando únicamente el criterio del investigador/a, sino que deben consultarse las instancias de las que depende el programa, también deben declararse en la metodología a desarrollar, ya que se involucra a los sujetos del estudio, como ser especialistas del programa, estudiantes, autoridades, egresados de carrera, empleadores de los profesionales egresados, e incluso pueden ser otras personas que tengan relación con el programa.

Una segunda diferencia que establece el autor en la investigación evaluativa, es que: “resulta difícil formular hipótesis precisas y es hasta inadecuado”, en tercera instancia se plantea como diferencia importante el hecho que no se puede aplicar a un programa el proceso de evaluación de otro programa, porque cada uno tiene sus propias características de desarrollo en la evaluación, y sus propios puntos positivos y/o negativos, afectando de forma particular la viabilidad en cada caso.

La cuarta diferencia citada, es que “muchas variables relevantes sólo superficialmente son susceptibles de control y aleatorización, como técnica general de control de la

varianza sistemática debida a la influencia de variables extrañas al estudio, esto es muy difícil de conseguir en la investigación evaluativa”. La quinta es la relacionada con el “criterio de decisiones”, esta es una característica muy importante, ya que en la investigación estricta, el responsable de ésta hace un informe de acuerdo a su criterio y a la vez da las recomendaciones, pero en el caso de investigación evaluativa la toma de decisiones, una vez obtenido los resultados, no es un derecho del investigador/a.

Toda “modificación, ampliación o situación del programa” es responsabilidad de los que dirigen el programa; lo mismo sucede con “la redacción del informe”, éste se elabora de acuerdo a los requisitos que piden quienes dirigen el programa (De la Orden, 1998, citado por González, p.1).

Con la evaluación se pretende determinar, para la misma institución, si tiene calidad la enseñanza superior que se imparte y la investigación que se realiza, ya que esto genera las distinciones académicas, así como para demostrar los bienes y servicios que es capaz de generar a través de la formación humana y académica de sus egresados.

El concepto de calidad en la Educación Superior ofrece variadas definiciones y debates; por ejemplo, si se quiere ver desde los insumos, se hará énfasis en aspectos tales como el gasto por alumno/a, requisitos de admisión, perfil de docentes y comunicación de éstos con los alumnos/as, sueldos, servicios estudiantiles; con estos elementos estaría referida “al uso óptimo y racional de los recursos institucionales para garantizar el logro de los objetivos propuestos”, lo cual involucra los aspectos académicos y administrativos del centro, (CSUCA, no. 6, 1998, p. 12).

Si la calidad se quiere delimitar desde los resultados, la definición resaltará los aspectos de productos o salidas de la institución hacia la comunidad, o bien los resultados del proceso de la docencia, la investigación y la extensión enfocándola como el logro de los objetivos y metas preestablecidas en el programa y/o centro educativo.

Este artículo es un resumen del trabajo de tesis de la autora para optar a la Maestría en Currículum. Fue la primera Tesis para este grado presentada en la Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán”.

También la calidad puede traducirse como “patrón de excelencia, en medidas y juicios que permitan comparar los insumos; procesos y resultados dentro de una institución”. Sin embargo, debe considerarse que los debates sobre los estándares de la calidad son muchas veces confusos, porque se quieren aplicar por igual en cada institución y situación particular (Martínez y Lepelier, 1997, p. 10-11).

Otra concepción tiene como “base la misión de la institución” o del programa a evaluar, hay calidad si hay pertinencia en su misión y en la forma como realizan esa misión, esto permite flexibilidad al evaluar el currículo, ya que se pueden escoger las variables e indicadores que se deseen estudiar con profundidad, de acuerdo a las prioridades del programa y requerimientos de los sujetos para los cuales se trata de mejorar la calidad¹ (Ecuyer, 1997, p. 219).

Cabe aclarar, que la concepción anterior es la aplicada en este trabajo, el cual responde a un proceso requerido por la unidad académica a la que pertenece la carrera de ETH, para darle una aplicación utilitaria que beneficie a la población relacionada con ella, ya que “su calidad está condicionada por la pertinencia de ésta con las necesidades del programa” (Martínez y Lepelier, 1997, p. 13).

En el esquema uno, se presentan las etapas de la investigación y de la evaluación en forma integrada.

II. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

Dentro del marco externo, la rendición de cuentas da

¹La evaluación, según el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES), puede ser: autoevaluación (evaluación interna), que es realizada por personal del mismo centro educativo, con el propósito de describir su situación actual, fundamentar un juicio sobre las fortalezas y debilidades y fundamentar un plan que tiene como objetivo mejorar la calidad, convirtiéndose en un proceso formativo y participativo. La evaluación externa o validación de la autoevaluación por pares externos, la definen como el análisis crítico que realizan expertos, quienes estudian y verifican el informe de la autoevaluación institucional, a fin de emitir un juicio de expertos sobre la calidad de la institución en cuestión, en base a su propia experiencia y de acuerdo a los criterios de calidad, los factores, indicadores e instrumentación convenidos, con el propósito de identificar las condiciones de los procesos de la institución, fundamentar el proceso de toma de decisiones, desarrollar planes de mejoramiento continuo de la calidad, brindar información confiable a los usuarios de la institución y contribuir al desarrollo de una cultura de evaluación. El proceso mencionado, si cumple todos los requerimientos establecidos por el SICEVAES, conlleva a la acreditación de la institución, ésta se entiende como el proceso a través del cual es posible establecer procedimientos para certificar, públicamente los requerimientos mínimos de calidad que reúne un programa, así como asesorar y apoyar académicamente a una institución y propiciar el mejoramiento cualitativo de programas e instituciones (documentos de CSUCA, no.5,6,7, 1998).

origen a la evaluación de las instituciones de Educación Superior, las que tienen que justificar la administración del gasto público que se les otorga para educación y entre los factores que han contribuido a ello están el rápido crecimiento del estudiantado, el incremento de áreas de estudios influenciadas por los avances de la sociedad y que involucran la transición hacia la base tecnológica, lo que en algunos países incide en la pertinencia de las carreras, guiando la demanda estudiantil hacia áreas que son percibidas como importantes para el desarrollo de la economía.

El marco interno que da origen al estudio, es la evaluación de las 14 carreras que tiene planificada la UPNFM; considerando que desde su creación (de ETH), no se ha realizado, y las demandas educativas en los diferentes niveles se han venido modificando.

El profesorado de ETH, objeto de evaluación, se inicia en 1976, y desde esa fecha ha sufrido tres transformaciones en los grados académicos: el Profesorado, cuando funcionaba la institución como Escuela Superior, en 1990 se implementó el Bachillerato, y por último, en 1994 el de Licenciatura, egresando los primeros profesionales en este último grado en 1995. En todo este proceso de cambios el programa no fue evaluado y es hasta 1998 que se inicia esta etapa con la “investigación evaluativa de la carrera de ETH, aplicando los criterios de coherencia, eficacia, pertinencia e impacto, respecto a la formación docente recibida y las necesidades laborales de la egresada en el nivel de Educación Media” que aquí se presenta en forma resumida.

III. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

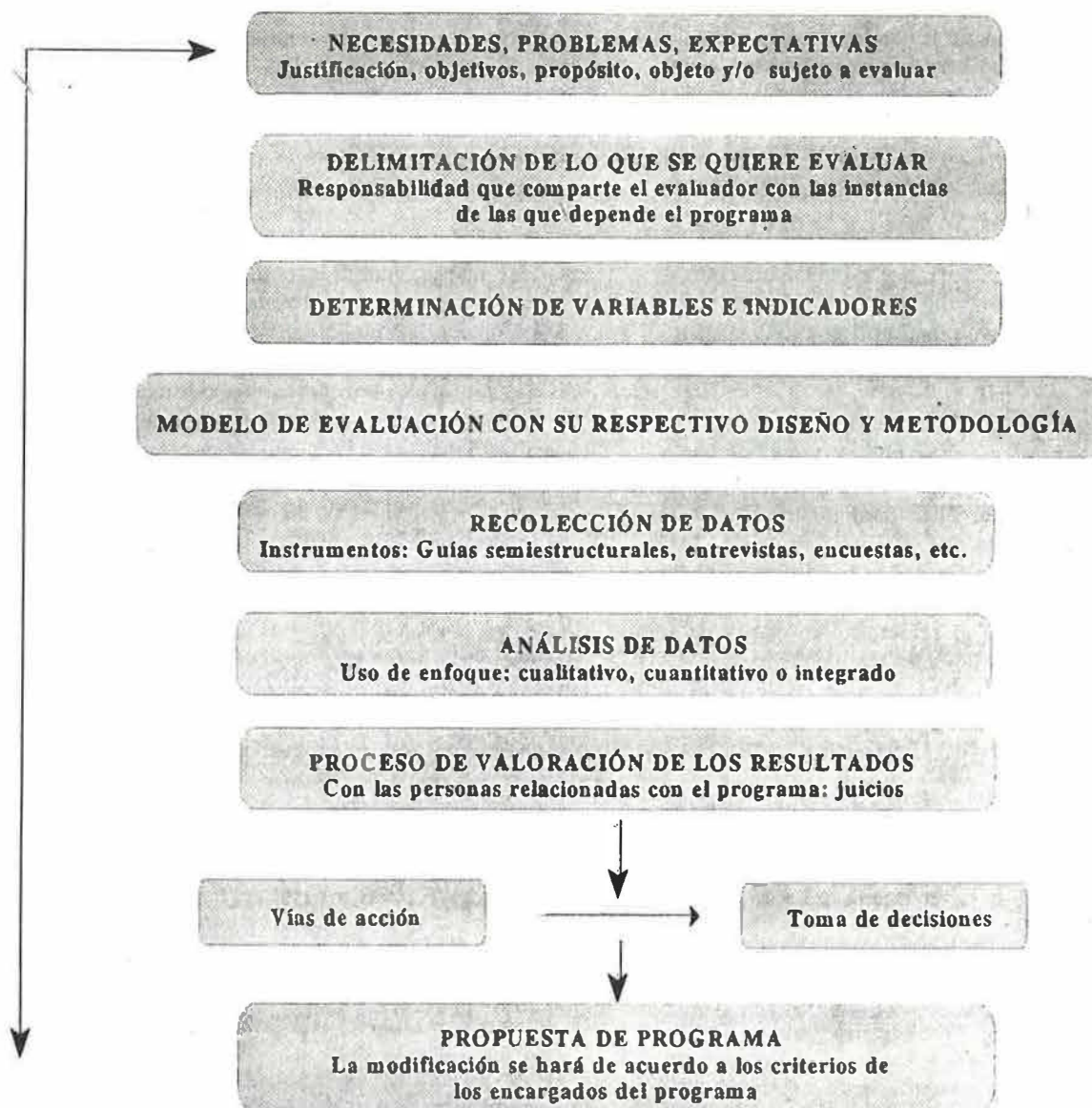
1. Objetivo General

Evaluar la formación docente de Educación Técnica para el Hogar de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, y su relación con las competencias académicas profesionales que demanda el campo ocupacional de la egresada, en el nivel de Educación Media.

2. Objetivos Específicos

- Verificar la coherencia entre los componentes curriculares del plan de estudios de la carrera de ETH.
- Evaluar la eficacia con relación al aprendizaje de los alumnos(as) por egresar y establecer la diferencia entre el perfil logrado y el definido en

ESQUEMA 1
PROPUESTA DE FASES QUE PUEDE COMPRENDER UNA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA DE PROGRAMA



Fuente del esquema: propia, con datos tomados de González (1999) p.14 y Hernández y otros, (1994), P.2.

- el diseño curricular.
- Verificar la pertinencia de la formación recibida por las egresadas de Educación Técnica para el Hogar con relación a las demandas requeridas en el campo de trabajo.
- Establecer las diferencias entre la formación recibida y las demandas ocupacionales en el nivel de Educación Media.
- Proponer una reforma para la carrera de ETH de acuerdo a los resultados de la investigación evaluativa, sobre las necesidades laborales de los egresados(as).

IV. DISEÑO METODOLÓGICO

El modelo de evaluación que se empleó en el estudio es “eclectico o susceptible de complementariedad”, tomando elementos del paradigma positivista para el enfoque cuantitativo y del humanista e interpretativo para el enfoque cualitativo, dando como resultado en el momento de aplicarlo en la discusión de los datos a un enfoque integrado; a la vez se hizo uso del modelo de orientación sistémica, aún cuando éste entra en un paradigma tecnológico, su perspectiva ayudó a trazar las líneas directrices para la ejecución del diseño, porque determinó los componentes que eran de interés. Se analizaron tres fases de las cinco que incluye el modelo: entrada, (la de proceso no se aplicó), productos, (salidas, no se trabajó) y resultados. (ideas tomadas del modelo evaluativo: Desarrollo organizacional de Kaufman, citado por Ahumada, 1989, p.26).

La presente investigación evaluativa comprende dos dimensiones: La formación docente que incluye la variable **coherencia** con la que se revisó el diseño del plan de estudios, evaluando la relación de correspondencia entre los diferentes componentes curriculares, así como entre los programas analíticos y los demás componentes curriculares, y la variable **eficacia** aplicada al perfil logrado por las estudiantes, con los indicadores de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores.

La segunda dimensión evaluada está referida a las necesidades laborales de la egresada en el nivel de Educación Media en los diferentes ciclos: Común de Cultura General, Básico Técnico y Diversificado Técnico, para lo cual se consideraron dos variables, **pertinencia**, con la que se evaluó la formación docente recibida respecto a las necesidades laborales de la egresada, con los indicadores sobre conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores, alternativas de capacitación y actualización profesional, grado de satisfacción recibida y condiciones laborales, así como la comparación entre la formación recibida y las necesidades laborales. La otra variable fue **impacto**, la que permitió conocer el grado de satisfacción de los empleadores respecto al desempeño de las egresadas, considerando como indicadores el dominio de conocimientos, desarrollo de habilidades y destrezas, y también actitudes de la egresada. En el cuadro uno, se presentan las dimensiones con sus respectivas variables que fueron aplicadas al estudio.

El diseño se estructuró en tres grandes etapas: evaluación de entrada referida al plan de estudios, evaluación del producto o perfil de salida, y evaluación de resultados relacionados con el desempeño de las egresadas. En la primera se revisó la correspondencia entre los diferentes

componentes curriculares, para lo cual se aplicó la técnica de triangulación entre los análisis realizados por las especialistas de la carrera y la investigadora, empleando para ello guías semiestructuradas.

La segunda etapa consistió en verificar el perfil de salida (producto) referido a la formación recibida, o sea la correspondencia entre los objetivos preestablecidos en el plan de estudios y los obtenidos en la práctica curricular. En este espacio se trabajó con las alumnas del último período académico, a través de una encuesta referida a conocimientos, habilidades y destrezas, así como también actitudes y valores logrados en la carrera (variable **eficacia**).

En la tercera etapa de evaluación, que corresponde al desempeño de las egresadas (variables **pertinencia** e **impacto**), se identificó la población egresada del profesorado de ETH en el grado de licenciatura, y a una muestra de ella se le aplicó un cuestionario y una guía semiestructurada, para comparar la formación recibida con las necesidades laborales de la egresada en el nivel de Educación Media. También se incluyó una entrevista para los Directores, Subdirectores, Coordinadores, Jefes de Talleres, y Asistentes de Talleres ubicados en las cinco regiones del país con el objeto de conocer la opinión de estos profesionales sobre el desempeño de las docentes en ETH (esquema 2).

1. Universo

El universo lo constituyó la población relacionada con la carrera de ETH: las egresadas con grado de licenciatura, incluyendo desde las primeras graduadas en 1995, hasta las últimas del 11 de junio de 1998, ya que fue la fecha en que se inició el estudio, éste es el primer conglomerado, el segundo fue el de las especialistas de ETH que laboran en los diferentes programas educativos de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), el tercero fueron las alumnas tanto del sistema de Educación Presencial como el de Educación a Distancia, y un cuarto conglomerado lo constituyeron los empleadores, denominados así todos aquellos profesionales: Directores, Subdirectores, Coordinadores, Jefes de Talleres y Asistentes de Talleres en los diferentes institutos de las cinco regiones del país (norte, sur, oriente, occidente y central), que tenían a su cargo el desempeño docente de las egresadas (esquema 3).

2. Muestra

La muestra seleccionada está compuesta por cuatro grupos que corresponden a los cuatro conglomerados del

CUADRO 1
DIMENSIONES, VARIABLES E INDICADORES DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE

DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN		
VARIABLES	INDICADORES	FUENTES DEL ESTUDIO
1. Coherencia	❖ Correspondencia entre los componentes del plan de estudios ❖ Los programas analíticos y su correspondencia con los otros componentes curriculares ❖ Conocimientos ❖ Habilidades y destrezas ❖ Actitudes y valores	Diseño del plan de estudios de ETH
2. Eficacia	❖ Conocimientos ❖ Habilidades y destrezas ❖ Actitudes y valores	❖ Perfil logrado en la formación recibida del Profesorado en ETH.
3. Pertinencia	❖ Conocimientos ❖ Habilidades y destrezas ❖ Actitudes y valores ❖ Desarrollo formativo profesional ❖ Grado de satisfacción recibida respecto al desempeño laboral ❖ Comparación entre la formación recibida y las necesidades laborales	❖ Formación docente recibida respecto a las necesidades laborales de la Educación Media.
4. Impacto	❖ Dominio de conocimientos ❖ Dominio de habilidades y destrezas ❖ Dominio de actitudes	❖ Grado de satisfacción de los empleadores/as respecto al desempeño de las egresadas en el nivel de Educación Media.

universo, los cuales se presentan a continuación:

- Doce profesionales de la carrera de ETH del sexo femenino constituyen esta muestra, que en el momento de la investigación evaluativa, estaban trabajando en los diferentes programas de la UPNFM.
- Alumnas de la carrera: se trabajó con tres grupos, 12 de la modalidad de Educación a Distancia, 14 de Educación Presencial y el tercero, de siete estudiantes que cursaban el último período académico en Educación Presencial.
- Egresadas de la Licenciatura en la modalidad de Educación Presencial y Educación a Distancia: 56 docentes (38 egresadas de la orientación de Alimentación y Nutrición y 18 de Corte y Confección), que corresponde al 56% de la población egresada de ambas modalidades. Al 44% que no se encuestó se le hizo un estudio de sesgo en las variables más importantes, para verificar la diferencia entre las que contestaron el cuestionario y las de no respuesta (n-k).

- Empleadores o jefes: se entrevistó a 41 empleadores de los diferentes institutos de Educación Media de las cinco regiones del país.

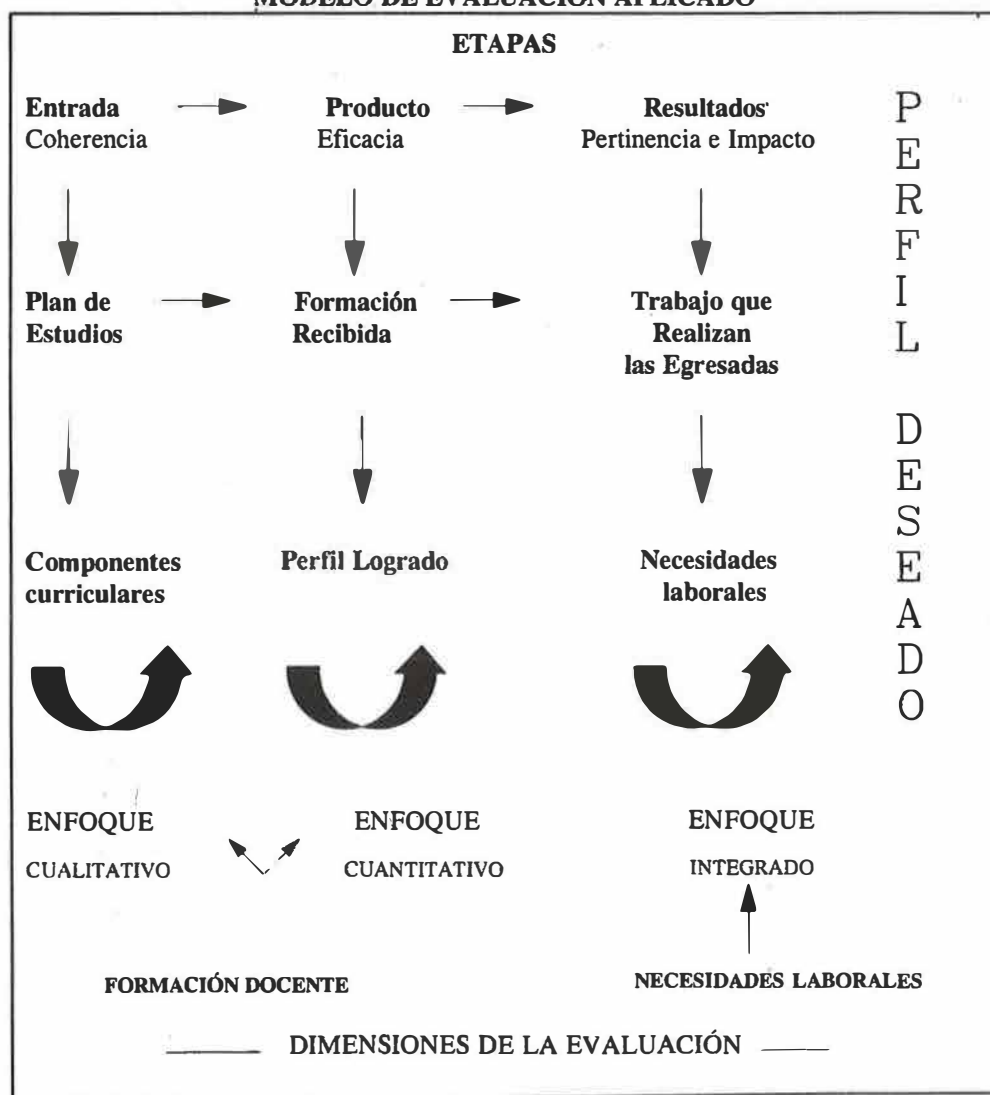
3. Instrumentos y Procedimientos Utilizados en el Estudio.

Se elaboraron cuatro instrumentos estructurados para ser aplicados a especialistas, alumnas, egresadas y empleadores, cada uno contenía preguntas abiertas y cerradas, también se prepararon cinco guías semiestructuradas (cuadro 2).

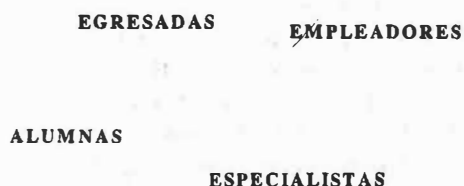
V. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

Los resultados de la "investigación evaluativa en formación docente en Educación Técnica para el Hogar de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán", se presentan en tres apartados: "A" el análisis del plan de estudios a través del criterio de coherencia, "B" el perfil logrado por las alumnas de la carrera y "C" la pertinencia de la formación docente recibida con relación a las necesidades laborales de la egresada.

Esquema 2
MODELO DE EVALUACIÓN APLICADO



ESQUEMA 3 IDENTIFICACIÓN DEL UNIVERSO



A. Evaluación del Plan de Estudios de ETH a través del criterio de Coherencia.

La primera parte de resultados, corresponde a la verificación de la variable “coherencia”, en la cual se verificó la correspondencia entre los componentes del plan de estudios, evidenciando que la carrera ha tenido tres reformas desde 1976, de acuerdo a los tres grados académicos que ha implementado el programa: Profesorado, Bachillerato y Licenciatura. El manejo técnico para la elaboración del plan evaluado (que se implementó por último), muestra deficiencias varias de los componentes curriculares; otro hallazgo es la carencia de

un diagnóstico con su respectivo estudio de mercado, así como la falta de evaluación del programa de acuerdo a los criterios de calidad para Educación Superior, aplicados por la UPNFM.

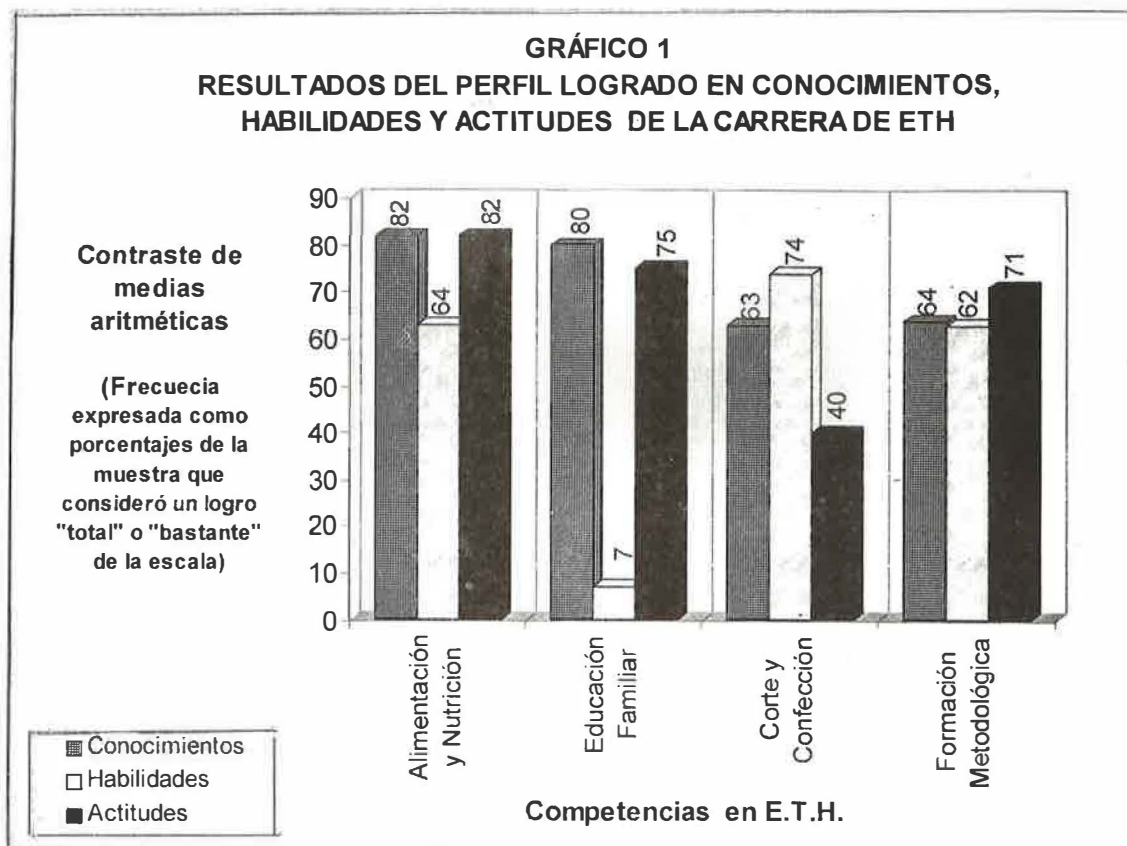
B. Perfil logrado por alumnas de ETH

La segunda parte sobre la evaluación del perfil de salida o producto (variable **eficacia**), permitió hacer una comparación entre el perfil prescrito y el logrado para conocer la brecha entre los aprendizajes planteados y los objetivos alcanzados. Los resultados indican datos bastante bajos en el desarrollo de habilidades y destrezas del bloque de asignaturas de Educación Familiar, donde la mayoría de alumnas calificaron sus logros en la categoría de “deficiente”, en cambio la Formación Metodológica en los tres niveles de la definición profesional (conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores), presentó resultados en la categoría de “bueno”, siendo las opiniones más satisfactorias las referidas al bloque de Alimentación y Nutrición en las categorías de “bueno” y “muy bueno”.

Los hallazgos del perfil logrado por las alumnas son muy interesantes, con ello se comprueban las grandes y pequeñas brechas existentes entre los planteamientos del diseño del perfil, y la puesta en acción de éste, que permitió encontrar las diferencias en las cuatro áreas de estudio de la carrera de ETH (gráfico 1).

CUADRO 2
INSTRUMENTOS EMPLEADOS EN LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

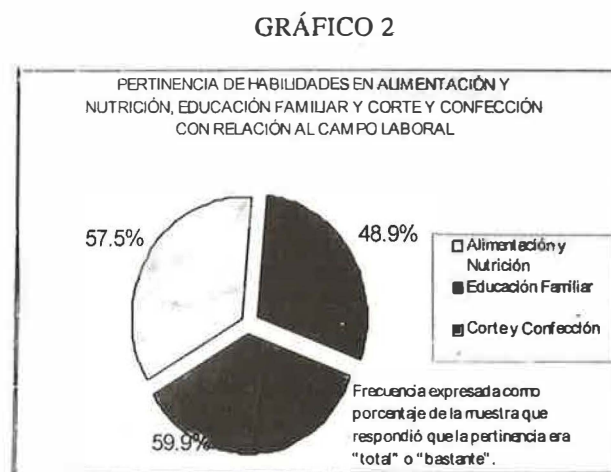
Muestra E	Técnicas (enfoque cualitativo)	Técnicas (enfoque cuantitativo)	Tipo de instrumentos
Especialistas de la carrera	• Grupos focales • Entrevistas • Debates • Talleres • Seminarios	• Encuesta	• Guía estructurada • Cuestionario estructurado
Alumnas del último año de la carrera		• Encuesta	• Cuestionario estructurado
Egresadas de la carrera	• Debate	• Encuesta	• Cuestionario estructurado • Guía semi-estructurada
Empleadores	• Entrevista		• Cuestionario semi-estructurado
Plan de estudios	• Análisis del perfil prescrito		• Guía semi-estructurada



C. Pertinencia de la Formación Docente Recibida con Relación a las Necesidades Laborales

Los resultados obtenidos en la tercera y última etapa del estudio (ver Gráfico 2), relacionados con las variables **pertinencia e impacto**, indican que la formación docente de la carrera de ETH no está en correspondencia con la demanda actual de la Educación Media; ésta ha incluido en sus programas de estudio las áreas relacionadas con Alimentación y Nutrición y el Diseño y Producción en Géneros Textiles, con un eje en trabajo y producción, con el propósito de lograr en la población que se eduque la capacidad de generar bienes y servicios a través de los aprendizajes planificados en el Ciclo Básico o Técnico. Por el contrario, ha quedado fuera de los programas de estudio de las asignaturas servidas por la graduada de ETH, lo relacionado con Educación Familiar, ya que ésta temática ha pasado a ser contenido de estudio de las áreas psicopedagógicas, Ciencias Naturales y de Ciencias

Sociales, fuera del currículum del área tecnológica de los centros educativos de nivel medio.



VI. CONCLUSIONES

Después de analizar los resultados obtenidos con las diferentes muestras que se involucraron en este estudio sobre la evaluación de ETH, a través de los criterios de la calidad de la educación: **Coherencia, eficacia, pertinencia e impacto**, se evidencia que:

El análisis mostró una falta de **coherencia** interna entre los diferentes componentes del plan de estudios, en particular entre el perfil y algunos bloques de asignaturas así como entre los programas analíticos y el resto de componentes curriculares.

Entre el perfil prescrito y el perfil de salida de las alumnas, se manifestaron algunas diferencias al evaluar la **eficacia**, encontrándose en el dominio de habilidades los más bajos porcentajes de acuerdo con las opiniones de las alumnas, al compararlas con los conocimientos y las actitudes, sobre todo el bloque de aprendizajes de Educación Familiar.

Los resultados de **eficacia** en el bloque de Educación Familiar, fueron coincidentes con los de **pertinencia** respecto a la formación docente recibida y su utilidad en el nivel de Educación Media, encontrándose que no es pertinente este conjunto de asignaturas del plan de estudios, para el desempeño docente de la egresada en la actualidad.

Los resultados del perfil logrado por las alumnas, con relación al aprendizaje obtenido en la formación metodológica, según la opinión de ellas mismas, no es todo lo óptimo que cabría esperar, en conocimientos 64% y en habilidades un 62% de ellas, dijeron tener dominio “total” y “bastante” en esta área. Considerando que es una competencia profesional muy importante en la formación de un docente, se sugiere una reforma a través de la práctica profesional progresiva, en varias de las asignaturas, y por último, atender la práctica profesional supervisada.

En cuanto a la **pertinencia** de la carrera, respecto al campo de trabajo en media, desde antes de egresar los primeros profesionales no la tuvo, entró en desfase según la comparación establecida entre los programas de estudio de la formación del Profesorado y los del Ciclo Común. Fue creada para atender en los institutos los temas relacionados con la asignatura de Educación para el Hogar y la que atendieron las primeras egresadas ha sido Actividades Prácticas, con contenidos de Educación Técnica Industrial y Hogar, además del componente de producción y comercialización.

La falta de un estudio de mercado y posteriormente de una evaluación curricular, no permitió a la carrera plantear un currículum con proyección a largo plazo, y poder ofrecer a la sociedad un profesional con pleno dominio en las áreas de enseñanza más frecuentes, ya que no se puede

pedir que un docente domine todos los saberes que están incluidos en los rendimientos básicos.

La carrera funciona con tres áreas de estudio de las cuales dos son pertinentes en la actualidad: Alimentación y Nutrición y Corte y Confección, quedando obsoleta la de Educación Familiar, ya que ésta pasó a formar parte de otras asignaturas como Ciencias Naturales, Educación Cívica y la rama Psicopedagógica de los colegios del Ciclo Común, Técnico y Escuelas Normales.

Las competencias que se requieren en el Ciclo Común, Técnico y Escuelas Normales, tanto en Alimentación y Nutrición como en Corte y Confección van orientadas hacia la producción y comercialización, según el eje para la Educación para el Trabajo, razones a tomar en cuenta en la reforma curricular de la carrera.

Y por último están las conclusiones obtenidas en relación a la proyección de la carrera, que incide en la satisfacción, desempeño y estatus alcanzado de las egresadas en los espacios laborales; encontrándose que además de las reformas mencionadas, es conveniente cambiar el nombre de la carrera de ETH, por otro que sea coincidente con el área tecnológica que se atiende en los institutos dentro de la Educación Básica, en el Ciclo Común y Ciclo Técnico.

VII. PROPUESTA CURRICULAR

De acuerdo con los resultados anteriormente referidos se elaboró una propuesta de reforma en aquellos aspectos curriculares de la carrera que se consideró atinente modificar, por ejemplo, el nombre del Profesorado de ETH por el de Educación Tecnológica, pues este saber, aunque genérico, sobre todo en la Educación Básica, dentro de las diferentes áreas del plan de estudios, está referido también a las competencias profesionales que comprende este profesorado: Alimentaria-Nutricional y la de Diseño y Producción de Géneros Textiles, con las que se puede establecer un vínculo de acercamiento entre el sistema educativo y el productivo.

Tanto el nombre de la carrera como la propuesta de perfil académico profesional que se elaboró, están diseñados con un ajuste de flexibilidad para responder con pertinencia a los cambios de la sociedad, considerando que el área tecnológica es bastante susceptible a ellos. En la misma perspectiva se plantean los fundamentos filosóficos y la doctrina pedagógica que se diseñaron.

El perfil de ingreso y definición ocupacional propuestos como producto del diagnóstico, incluyen aquellas competencias con base a las situaciones clásicas que toda carrera de Educación Superior debe contemplar, como son planificar o diseñar, implementar, ejecutar, evaluar, supervisar y controlar, todas estas funciones están

contextualizadas con los tres ejes institucionales que tiene la universidad, como ser, el de facilitador/a, investigador/a y desarrollista comunitario; también se consideraron los ejes curriculares: Educación Ambiental, Educación en Salud, Educación para la Paz, Educación al Consumidor y, Trabajo y Producción, que alimentarían los diferentes cursos de la carrera, y que se declararían en la definición profesional.

A partir de los hallazgos obtenidos con las egresadas, empleadores, alumnas y especialistas sobre la formación docente de la carrera, se elaboró una propuesta con el fin de mejorar la actual práctica docente, para lo cual se trabajó con el “desarrollo profesional” distribuido en cuatro fases: de observación en el aula y en los institutos seleccionados para práctica, práctica guiada en el aula, práctica externa (en institutos y en la comunidad) y la práctica profesional supervisada; las que sustituirán a la asignatura de Didáctica Especial y a la Práctica Docente. Considerando que la Formación Pedagógica es un proceso complejo que debe ser atendido no sólo por el catedrático/a de la asignatura de Didáctica Especial, sino por todos los y las especialistas del área, se ha tratado de organizar y dejar planificada la realización de un proceso bastante amplio pero gradual, haciendo de ello una tarea repartida entre los formadores de formadores.

Finalmente, cabe señalar que la propuesta curricular descrita en los párrafos anteriores, fue elaborada aplicando una metodología interactiva con las especialistas de la unidad académica correspondiente, quienes propiciaron diferentes alternativas de decisión para responder adecuadamente a la estructura que requiere el Profesorado en Educación Tecnológica para la Educación Media y

comunal, con énfasis Alimentario-Nutricional y en Diseño y Producción en Géneros Textiles.

Bibliografía

- AHUMADA, Pedro, 1989 **Tópicos de Evaluación en Educación**, Universitarias de Valparaiso, Chile.
- CSUCA, **Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior**, 1998 Guía de autoevaluación institucional, (cuaderno No. 7, San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica).
- ECUYER, Jacques, 1997, **Evaluación de Programas**, Memorias del primer encuentro curso taller C.A. sobre evaluación y acreditación de la Educación Superior, San José Costa Rica.
- GONZÁLES, López Ignacio, 1999, **La Evaluación de Programas Didácticos: Aplicaciones de la Investigación Evaluativa en Educación**, Dirección de Docencia, Universidad de Salamanca, España.
- MARTÍNEZ Y LEPELIER, 1997, **Evaluación y Acreditación Universitaria**, Nueva Sociedad Universidad, Santiago de Chile, Chile.
- UPNFM, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, 1995, **Plan de Estudios de la Carrera de ETH**, Tegucigalpa, Honduras.

REFORMA CURRICULAR Y DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES EN EL PROCESO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS NO RUTINARIOS

María Magdalena Alvarado Soriano*

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la investigación en Educación Matemática ha reconocido que el aprendizaje de la matemática no es una actividad memorística, sino que es un proceso en donde las actividades del estudiante deben girar alrededor del razonamiento y entendimiento profundo de los conceptos y sus relaciones. Y se identifica a la resolución de problemas como el medio de aprendizaje de la matemática. Pero, el gran dilema para los diseñadores curriculares y profesores es cómo implementarlo en el salón de clases. Santos (1998) comentó al respecto que esta idea se ha prestado a diversas interpretaciones.

Con el propósito de guiar el diseño curricular, siguiendo el enfoque de un aprendizaje de la matemática a través de la resolución de problemas, el National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), publicó la propuesta *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics* en 1989, alrededor de la cual se han organizado proyectos curriculares y se han publicado numerosos artículos de su implementación.

Sobre la base de los diez años de experiencia en la implementación de la propuesta del '89, el NCTM publicó en Octubre de 1998, una nueva propuesta: *Principles and Standards for School Mathematics: Discussion Draft*, en donde el énfasis es enseñar a los estudiantes a "pensar matemáticamente" e identifica procesos que caracterizan esta línea de pensamiento como: la resolución de problemas, el razonamiento y prueba, la comunicación, las conexiones y la representación. Los cuales deben integrarse al estudio de contenidos básicos: el número y sus operaciones; patrones, funciones y álgebra; geometría y sentido espacial; medida; análisis de datos, estadística y probabilidad. Este es un documento que saldrá en su versión final en septiembre del año 2000 y en el que se proponen los principios que deben guiar el currículum para la matemática, desde el nivel preescolar hasta el bachillerato.

¿Qué ha pasado con la enseñanza de la matemática en México en los últimos años?

En 1993, la Secretaría de Educación Pública (SEP), implementó un nuevo plan de estudios, siguiendo el enfoque del aprendizaje de la matemática a través de la resolución de problemas, con un énfasis en el desarrollo de habilidades características del pensamiento matemático.

Surge entonces la pregunta: ¿qué tanto están desarrollando las habilidades que son propias del pensamiento matemático los actuales estudiantes?

Derivándose de esta pregunta general otras más específicas como: ¿los estudiantes del tercer grado y secundaria han comprendido los conceptos básicos de la matemática que les permita tener éxito en el estudio de esta disciplina en el nivel preparatorio? ¿cuáles habilidades, características del pensamiento matemático, han desarrollado y cuáles necesitan fortalecer? ¿es el punto de vista del profesor, congruente con la propuesta de aprendizaje de la matemática centrada en la resolución de problemas?

La búsqueda de respuesta a las anteriores preguntas llevó a una investigación de tipo cualitativo del desempeño de un grupo de estudiantes de tercer año de secundaria, frente a la resolución de problemas no rutinarios.

II. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Al centrar el interés de ésta investigación en estudiantes de tercer año de secundaria, se propuso entonces, conocer los planteamientos que hacen para la enseñanza y aprendizaje de la matemática en este nivel, tanto del NCTM, como de la SEP. Por lo que se revisó la parte del documento *Principles and Standards for School Mathematics: Discussion Draft*, correspondiente a secundaria; así como el LIBRO PARA EL MAESTRO. *Educación Secundaria* editado por la SEP en 1994; el cual propone una colección de problemas interesantes y da sugerencias didácticas para sus actividades en el salón de clase.

Se buscaron los puntos de coincidencia de ambos enfoques y también, las diferencias más relevantes. Y se

* Docente investigadora del Centro de Investigación e Innovación Educativas

encontró que hay coincidencias en ambas propuestas. Por ejemplo; enfocan las mismas áreas de contenido, aunque difieren un poco los nombres. El espíritu de ambas propuestas es similar. Se busca que en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática las actividades giren alrededor del razonamiento y entendimiento de los conceptos fundamentales de la disciplina.

La diferencia más relevante es que la propuesta de la SEP no identifica en forma explícita, los procesos del pensamiento matemático que el NCTM identifica y explica ampliamente: resolución de problemas, razonamiento y prueba, comunicación, conexiones y representaciones, pero éstos están implícitos en las actividades y sugerencias a través de todo el LIBRO PARA EL MAESTRO de la SEP. Además, el documento del NCTM, hace énfasis en el uso de tecnología, no solo calculadoras.

En general, puede decirse que ambas propuestas son congruentes, en cuanto a las ideas fundamentales de la matemática que deben desarrollarse en secundaria.

Pero, una reforma curricular no debe ser entendida únicamente como cambio en los planes de estudio, porque aún cuando la intencionalidad curricular sea el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática, es evidente que el profesor es un factor clave, para que esa intencionalidad sea llevada a la práctica. Es necesario que las propuestas curriculares vayan acompañadas de programas de desarrollo profesional para los profesores, que les permita entender los cambios propuestos y se vuelvan conscientes de la importancia de los mismos.

La importancia del desarrollo profesional de los profesores ha sido reconocida por la comunidad de Educación Matemática. Al respecto, el NCTM (1991), a través del documento *Professional Standards for Teaching Mathematics*, reconoce que los profesores son figuras claves para un cambio en la enseñanza y aprendizaje de la matemática, por lo que es necesario que, tengan un largo período de participación, en programas de desarrollo profesional de apoyo en la interpretación de las reformas, así como los recursos adecuados.

Weissglass (1994), comentó que en relación con los cambios educacionales, plantear a los profesores visiones diferentes de la pedagogía de la matemática, nuevos currícula y resultados de investigación, no son suficientes. Sino que es necesario darles oportunidades para reflexionar sobre sus creencias, construir su propio entendimiento de los cambios propuestos, trabajar sobre los sentimientos que puedan inhibir su capacidad de cambiar y tomar sus propias decisiones, sobre cómo responder, tanto a sus estudiantes como a las sugerencias de reforma.

Estudios recientes (Midleton, 1999; Borasi et al, 1999; Pugalee y Malloy, 1999) reportan cómo, a través de

programas de desarrollo profesional, centrados en el entendimiento e implementación de las reformas propuestas, muchos profesores han cambiado sus creencias y se han vuelto conscientes, de la necesidad de una enseñanza de la matemática como una manera de pensar y no como la transmisión de procedimientos mecánicos.

Pero, los cambios en las prácticas de enseñanza de los profesores son difíciles, no suceden de la noche a la mañana, sino que se requiere de una participación en programas de desarrollo profesional de largo plazo. Por ejemplo, Wilson y Goldenberg (1998), reportaron cómo un veterano profesor de matemática de la escuela media, no pudo, en un programa de dos años, cambiar completamente sus prácticas de enseñanza, debido a su fuerte punto de vista autoritario de la pedagogía; aunque él continúa en sus esfuerzos por lograr un cambio más significativo.

Scott (1998) sostuvo, que para que los cambios propuestos en la innovación curricular sean efectivos, la cultura completa de la escuela debe cambiar, lo cual incluye también a los administradores escolares, ya que ellos también tienen creencias acerca de la matemática y su enseñanza, que en muchos casos, no les permiten ver la necesidad de brindar a los profesores, oportunidades de desarrollo profesional.

La propuesta de la SEP, en vigencia desde 1993, contiene las bases para un cambio positivo en el aprendizaje de las matemáticas, pero ¿hay un seguimiento de cómo lo están implementando los docentes en los salones de clase? ¿los estudiantes están desarrollando las habilidades propias del pensamiento matemático? A continuación se presenta un ejemplo de la situación observada en un grupo de estudiantes.

III. MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS

Este trabajo es una investigación de tipo cualitativo, de la situación de enseñanza aprendizaje de 38 estudiantes de tercer grado de secundaria. Para lo cual, se observó su desempeño, en la resolución de problemas no rutinarios y se conoció el punto de vista del profesor, acerca de la enseñanza y aprendizaje de la matemática.

Se usaron dos tipos de instrumentos de recolección de información: dos cuestionarios y la entrevista con el profesor.

La intención en el primer cuestionario era ver si el grupo de estudiantes conocía y sabía usar los conceptos fundamentales de la matemática de la secundaria, por lo que se escogieron problemas no rutinarios, problemas que involucran tanto los contenidos fundamentales para la secundaria, como procesos de pensamiento matemático. Así, el cuestionario quedó conformado con 9 problemas

que involucran distintas estrategias de solución, en las cuales los estudiantes podían mostrar el nivel de desarrollo de procesos como: razonamiento proporcional, visualización espacial, conexiones entre conceptos, uso de representaciones, identificación de patrones, etc. Por ejemplo, uno de los problemas que se les planteó fue el siguiente:

La razón de la longitud de un rectángulo a su anchura es 4 a 3. Su área es 300 cm². ¿Cuáles son su longitud y anchura?

En este problema debían hacer uso del razonamiento proporcional, tenían que conectar los conceptos de: rectángulo, área, razón y proporción; podían utilizar distintas estrategias como: examinar casos particulares organizándolos en una tabla, hacer dibujo o plantear una ecuación.

En las respuestas de ese primer cuestionario se detectaron muchas deficiencias en cuanto a habilidades para hacer buen uso de los conocimientos matemáticos, por lo que se aplicó un segundo cuestionario, con el propósito de indagar si poseían los conceptos matemáticos necesarios para resolver esos problemas, aunque quizá de manera aislada. Y qué tanto han desarrollado algunas habilidades propias del proceso de resolución de problemas, como el monitoreo, visión retrospectiva y comunicación de ideas.

Para este segundo cuestionario, se seleccionaron 5 de los problemas del primer cuestionario y se diseñó en dos partes: en la primera, se les presentaron 4 soluciones diferentes de uno de los problemas; no todas correctas y algunas de las soluciones incorrectas, fueron tomadas de las que los mismos estudiantes plantearon en el primer cuestionario. Aquí, los estudiantes debían decir si esas soluciones eran o no correctas y explicar por qué.

En la segunda parte, se les plantearon preguntas relacionadas con los contenidos involucrados en algunos de los problemas, para ver si los manejaban aunque fuera en forma aislada.

Además se realizó una entrevista con el profesor, para conocer su punto de vista acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática; con el propósito de inferir, si es congruente con la intención de la reforma curricular, lanzada por la SEP en 1993; o si él ha dado otra interpretación al enfoque planteado, manteniendo prácticas de enseñanza, que no contribuyen a desarrollar en los alumnos, las habilidades fundamentales del pensamiento, que los conduzca a un aprendizaje conceptual de la matemática.

Previo a la entrevista, se le pidió al profesor que viera el cuestionario #2, planteado a los estudiantes. Durante la entrevista, se le pidió su opinión acerca de esos problemas

y sus soluciones. Se le plantearon preguntas relacionadas con:

- El tipo de actividades alrededor de la resolución de problemas en el salón de clase.
- La actitud y el desempeño de los estudiantes, en relación con la asignatura en general y con la resolución de problemas, en particular.

IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis se realizó contrastando las respuestas de los estudiantes, con los planteamientos relevantes, tanto de la propuesta de la SEP, como la del NCTM. Y en general, se aprecia que este grupo de estudiantes tiene deficiencias tanto en manejo de contenidos, como en habilidades de proceso: comunicación de sus ideas por escrito, uso de representaciones, conexión de conceptos, resolución de problemas, visualización espacial, identificación de patrones, planteamiento y validación de conjeturas, y razonamiento proporcional.

En relación con el proceso de resolución de problemas se aprecia una tendencia a operar con los datos del problema, sin mostrar un claro entendimiento del mismo y sin identificar las relaciones conceptuales que se dan entre los datos. Por ejemplo, en el problema: *La razón de la longitud de un rectángulo a su anchura es de 4 a 3. Su área es 300 cm². ¿Cuáles son su longitud y anchura?* Pudo verse que no hubo entendimiento, puesto que los estudiantes se limitaron a buscar dos números que multiplicados dieran 300, pasando desapercibida la condición de la razón 4 a 3 que debían mantener las dimensiones del rectángulo. No plantearon un plan de solución y tampoco verificaron si la respuesta tenía sentido.

La falta de un monitoreo en el proceso de solución, la falta de pensamiento crítico para juzgar la validez de las respuestas y la falta de habilidad para comunicar sus ideas se confirmó en las respuestas de la primera parte del cuestionario #2. Por ejemplo, a un grupo de 8 estudiantes se les pidió examinar distintas soluciones del siguiente problema:

Un comerciante paga \$30 por un artículo. Él desea poner una etiqueta con un precio tal que pueda ofrecer un 10% de descuento sobre el precio marcado en la etiqueta y sin embargo tener una ganancia de 20% sobre lo que pagó por el artículo. ¿Cuál es el precio que debe marcar en la etiqueta?

Juan presentó la siguiente solución: Suponiendo que marca \$39 en la etiqueta. Entonces le restamos el 10% de descuento.

El 10% de 30 es $30 \times 0.1 = 3$, $39 - 3 = 36$. El 20% de 30 es $30 \times 0.2 = 6$ y $30 + 6 = 36$, por lo que \$39 pesos es el precio que se debe marcar en la etiqueta.

Alberto presentó la siguiente solución: Sea x el precio que se marcará en la etiqueta; entonces el 10% del descuento es $0.1x$. La ganancia de 20% sobre el costo es $(30)(0.2) = 6$, entonces $30 + 6 = 36$, que es por lo que debe vender el artículo, entonces el precio de la etiqueta será:

$$\begin{aligned} x - 0.1x &= 36 \\ 0.9x &= 36 \\ x &= 36/0.9 \\ x &= 40 \end{aligned}$$

En la etiqueta deberá marcar \$40 pesos.

Erick presentó la siguiente solución: 20% de ganancias y 10% de descuento son 30%. 30% de 30 es $30 \times 0.3 = 9$. Entonces debe marcar en la etiqueta \$39.

La solución de Pedro fue la siguiente: Yo digo que el precio que se debe marcar en la etiqueta es \$40. Ahora lo compruebo.

Se ofrecerá el 10% del precio marcado en la etiqueta, entonces es $(40)(0.1) = 4$,

Entonces el artículo se vendería por $40 - 4 = 36$

Se quería ganar el 20% de 30 que es $(30)(0.2) = 6$, entonces es cierto que se debe marcar \$40 en la etiqueta.

¿Crees que todas esas soluciones anteriores sean correctas?

¿Crees que unas son correctas y otras no? ¿Cuáles? Explica por qué.

La tabla siguiente muestra cómo calificaron los estudiantes las soluciones y la explicación que dieron. El signo $\checkmark$ significa correcta y la X significa incorrecta.

#	Juan	Alberto	Erick	Pedro	EXPLICACIÓN DADA POR EL ESTUDIANTE
1	$\checkmark$	X	$\checkmark$	$\checkmark$	El de Juan si está bien porque primero le resta el 10% de descuento y después le suma el 20% de la ganancia. Lo que hizo Alberto creo que está mal pero no lo puedo explicar porque no le entiendo. Lo que hizo Erick está bien porque hizo lo mismo que Juan solo que con su propio criterio.
2	$\checkmark$		$\checkmark$	$\checkmark$	(No da explicaciones)
3	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	$\checkmark$	Porque usaron los mismos números sólo que cambiaron la operación.
4	$\checkmark$	X	X	X	Porque ahí explica que quitando el 10% ganará el 20%
5*	X	$\checkmark$	X	$\checkmark$	Porque creo que su problema y soluciones son más convincentes que en los otros problemas.
6	$\checkmark$	X	X	$\checkmark$	Juan, porque se supone que le está quitando el 10% y vale \$39 no puede valer lo mismo. Pedro, porque es mayor la cantidad.
7	X	X	X	$\checkmark$	(no da explicaciones)
8	X	X	$\checkmark$	$\checkmark$	Porque son las más acertadas conforme al precio.

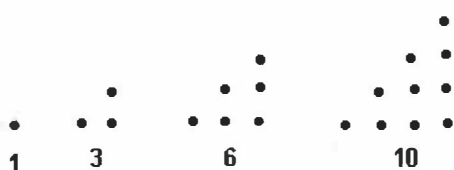
Resumen de cómo calificaron 8 estudiantes las soluciones del problema anterior, dadas supuestamente por Juan, Alberto, Erick y Pedro.

Estos 8 estudiantes no demuestran estar familiarizados con la resolución de problemas como un proceso, puesto que no verifican si la respuesta es válida para las condiciones del problema. No hay un monitoreo del proceso de solución, pues algunos ni siquiera se dan cuenta que las soluciones que están dando como válidas son diferentes, lo que evidencia una falta de pensamiento crítico. También, muestran falta de habilidad para expresar claramente sus ideas por escrito y en sus explicaciones no dan argumentos conceptuales.

El resto de los estudiantes, a quienes se les plantearon soluciones de otros problemas, presentaron las mismas deficiencias.

La falta de habilidad para identificar patrones, plantear conjeturas y validarlas, pudo verse en las respuestas a los siguientes problemas:

- i) *Números triangulares son aquellos que pueden representarse por medio de puntos arreglados en forma de triángulos. Así el primer número triangular es 1, el segundo es 3, el tercero es 6, el cuarto es 10; como se muestra en la siguiente figura:*



¿Cuál sería el quinto número triangular? ¿Cuál el sexto? Encuentra una expresión para el n número triangular.

- ii) *Un club de escritores consigue dos ofertas del costo de impresión de libros. La imprenta México cobra \$100 base más \$4 por cada libro impreso. La imprenta Azteca cobra \$25 de base más \$7 por cada libro impreso. ¿Cómo varía el costo de acuerdo al número de libros impresos? ¿Quién*

tiene el mejor precio?

En el problema i), siguieron el modelo de representación para los casos particulares que se les pedían, pero no examinaron mas casos para buscar la expresión general. Sólo hubo 3 estudiantes que identificaron el patrón, pero no supieron plantear una conjetura para la generalización.

En el problema ii), examinaron unos pocos casos particulares, a lo más para los primeros 5 libros y con esta información concluyeron que una u otra imprenta tenía el mejor precio. Algunos estudiantes concluyeron fijándose nada más en el precio base. Tampoco hicieron uso de la representación gráfica, ni las tablas para organizar información de casos particulares.

En relación con el manejo de contenidos, se apreciaron muchas deficiencias en las respuestas del primer cuestionario, por ejemplo, la mayoría no supo calcular porcentajes, es más, varios sumaron o restaron porcentajes como si fueran números naturales; muchos no recordaron las fórmulas del área del cuadrado y del círculo y no supieron utilizar los conceptos de razón y proporción. Lo anterior se confirmó con los resultados de la parte II, del segundo cuestionario. Por ejemplo, se les planteó:

Observa las siguientes figuras y responde las preguntas a continuación.



¿Cuál es el área del cuadrado?

¿Cuál es el área del círculo?

¿Cuál es el área oscura de la figura?

La tabla siguiente resume la información obtenida de las respuestas dadas por los estudiantes.

PREGUNTAS	RESPUESTAS			
	Acertadas	Erróneas	No respondidas	Total
¿Cuál es el área del cuadrado?	15	7	8	30
¿Cuál es el área del círculo?	10	10	10	30
¿Cuál es el área oscura de la figura?	0	19	11	30

Resumen de la evaluación de las respuestas dadas por los estudiantes a las tres preguntas anteriores

En resumen, la tabla nos muestra, que hay 15 respuestas acertadas con relación al área del cuadrado; aunque cabe mencionar, que 4 de entre esos 15 estudiantes sólo plantearon la fórmula $L \times L$ y aunque tenían la medida de L , no calcularon el área; tal vez porque no supieron interpretar esta información dada en la figura. Hay 10 respuestas acertadas con relación al área del círculo y aquí también, 5 de entre esos 10 estudiantes sólo plantearon la fórmula πr^2 ; pero como no se les dijo explícitamente cual era el radio, tampoco calcularon el área. En la tercera pregunta, donde tenían que combinar las dos áreas anteriores, no hay ninguna respuesta correcta, aunque algunos sí vieron que había que restar áreas; pero habían calculado mal, alguna de las dos áreas anteriores.

De la información de la tabla se deduce que si bien hay estudiantes que conocen las fórmulas, no supieron usarlas; además, hay un buen porcentaje que no recordó las fórmulas.

En las preguntas relacionadas con los contenidos involucrados en otros problemas, se detectó que también hay deficiencias en cuanto a manejo de los mismos.

Un detalle importante es que los estudiantes sí mostraron interés por resolver los problemas, pero al parecer sus conocimientos matemáticos no son suficientes y no están conectados, ¿Qué está sucediendo en el salón de clase? ¿Por qué estos estudiantes no han tenido un aprendizaje sólido? Se propuso entonces entrevistar al profesor que imparte la asignatura, para conocer su punto de vista con relación a la enseñanza y aprendizaje de la matemática. En el análisis de esa entrevista, se centró la atención en las repuestas que tenían que ver con las actividades de enseñanza aprendizaje en el salón de clase.

El profesor deja ver que no utiliza problemas retadores en sus clases y se preocupa del tiempo que puede llevar resolver este tipo de problemas, lo cual es característico de un punto de vista de la enseñanza, donde lo que interesa, es el desarrollo de los contenidos. Por ejemplo, cuando se le preguntó: ¿Cómo andan los estudiantes en cuanto al planteamiento de una ecuación a partir de un problema verbal? Él respondió:

"Se les hace poco difícil. Le diré por el tiempo... perdemos mucho tiempo pienso, y allí me culpo yo, en el aspecto de estar este, reforzando pues lenguaje, reforzar reglas de... de álgebra para establecer un... una operación, una... una ecuación, y... muchas de las veces, poco... poco tiempo le damos al verdadero problema. Ya no más al final, uno, dos, tres problemas..."

¿Al final de desarrollar el contenido?- a esto respondió:

Si, porque el tiempo nos acaba, bueno y siento así, yo

soy muy lento para trabajar, pero me gusta que las cosas vayan parejitas, y la parte final para mi ese es el problema. No me acostumbro todavía a entrar como plato fuerte el problema. Me gusta más trabajar un poquito la secuencia teórica de lo que hemos tenido como experiencia, y ahora si, en la parte final, después de haber sido ejercitado algo, jóvenes aquí tenemos esto, como problema, y ahora sí... desarrollo, en la medida que sus posibilidades y de sus puntos de vista."

Las anteriores respuestas, denotan que su punto de vista, no es congruente con el enfoque de la reforma, esto no significa negligencia, sino más bien, falta de preparación profesional, para adquirir conciencia de la importancia de la reforma.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados en este estudio muestran que los estudiantes no han tenido un aprendizaje conceptual de las matemáticas, que los objetivos planteados en la propuesta de reforma de la SEP no fueron logrados. En la entrevista, el profesor acepta que se ha dedicado más tiempo a una enseñanza de tipo algorítmico y en consecuencia los estudiantes tienen un desempeño deficiente en la resolución de problemas.

Lo anterior confirma la necesidad de plantear a los estudiantes en el salón de clases, problemas no rutinarios, problemas retadores que los lleven a reflexionar sobre sus conocimientos, sobre los conceptos y sus conexiones, que les permitan desarrollar las habilidades del pensamiento matemático, para que puedan hacer buen uso de los conceptos fundamentales de la disciplina y puedan utilizarlos en diferentes situaciones.

Los estudiantes de este grupo sí mostraron interés en la resolución de problemas, pues todos los estudiantes intentaron resolver casi todos los problemas en el primer cuestionario. También se detectaron alumnos con gran potencial. Pero, ningún estudiante podrá desarrollar sus habilidades si no se le da la oportunidad de enfrentarse a problemas en los que tenga que utilizarlas. El no enfrentarlos a problemas donde tengan que reflexionar sobre las ideas, buscar conexiones entre conceptos, utilizar distintas estrategias, etc. los lleva a un aprendizaje aislado de las ideas fundamentales de la matemática.

La propuesta de la SEP identifica los contenidos y procesos fundamentales que deben desarrollarse en la matemática de la secundaria, aunque le hace falta ejemplificar como llevarlo a cabo en el salón de clase, pero, la entrevista con el profesor evidenció que la propuesta de reforma no está siendo implementada. Esto

nos dice que hace falta un seguimiento del proceso de implementación por parte de la SEP, para que se puedan hacer los ajustes pertinentes, recordando como se comentó al principio, que para mejorar el aprendizaje de la matemática no es suficiente el planteamiento de un nuevo plan de estudios, ya que es un proceso complejo donde hay muchos factores involucrados y donde el profesor es uno de los factores claves, pues finalmente es quien conduce ese proceso en la práctica.

La resolución de problemas ha sido reconocida por la comunidad de matemática educativa como el medio de aprendizaje de la matemática, pero es necesario formar a los profesores en la línea de pensamiento, para que puedan implementar esta idea en el salón de clase.

IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En términos generales, puede decirse, que a este grupo de estudiantes, no se les ha brindado atención que les permita, la adquisición de un aprendizaje conceptual de la matemática; en consecuencia, de 38 estudiantes de tercer año de secundaria, la mayoría no posee los conocimientos matemáticos, contemplados en el actual programa de la SEP, y los pocos conceptos que manejan, los poseen en forma aislada; por lo que tienen un desempeño deficiente en la resolución de problemas.

Lo anterior no quiere decir que los estudiantes sean incapaces de aprender matemática, más bien, que no han tenido la oportunidad de enfrentar problemas interesantes, que les permitan desarrollar su habilidades.

Pero tampoco significa que el profesor sea negligente; como se documentó, los profesores no ven la importancia de implementar una reforma, si no entienden el nuevo enfoque. Para que ellos tomen conciencia, necesitan ser atendidos en su desarrollo profesional, de lo contrario, hacen otra interpretación de la propuesta.

La enseñanza y aprendizaje de la matemática es un proceso complejo, y como planteó Scott (1998) para que los cambios propuestos en la innovación curricular sean efectivos, la cultura completa de la escuela debe cambiar.

Es importante que los diseñadores curriculares tomen en cuenta:

- a) Que el proceso de solución de problemas, es un proceso complejo donde hay muchos factores involucrados. Y en la implementación de una reforma curricular centrada en la resolución de problemas, el profesor es un factor clave; puesto que, es quien lo implementa en el salón de clase y sus métodos de enseñanza, son influenciados por

las creencias que tenga de la matemática y su enseñanza.

- b) Que cambiar las estrategias de enseñanza de los profesores no es fácil y requiere de mucho tiempo de preparación profesional de los mismos.

También, es importante que los profesores se hagan conscientes de la importancia de la innovación. Por lo anterior se hacen las siguientes recomendaciones:

1. Más investigación de la situación de la enseñanza y aprendizaje, bajo la implementación de la reforma, que atraiga la atención de la SEP hacia el desarrollo profesional de los profesores.
2. Diseñar y desarrollar programas para los profesores, que les ayuden a entender la profundidad de la reforma y además, proporcionarles los materiales adecuados.

Hacer llegar a los profesores publicaciones de resultados de innovaciones metodológicas exitosas, que despierten su interés por su propio desarrollo profesional.

BIBLIOGRAFÍA

Borasi, Rafaela; Fonzi, Judith; Smith, Constance F.; and Rose, Barbara J. (1999) "Beginning the Process of Rethinking Mathematics Instrucción: A Professional Development Program". *Journal of Mathematics Teacher Education*. Vol. 2, No.1, pp. 49-78. Kluwer Academic Publishers. Netherland.

Coxford, Arthur F (1988), *The Ideas of Algebra*, K-12. The National Council of Teachers of Mathematics, Inc. Reston, VA.

Hiebert, James (1999), "Relationships Between Research and the NCTM Standards". *Journal for Research in Mathematics Education*, January 1999. Vol. 30, No. 1, pp. 3-19. The National Council of Teachers of Mathematics, Inc. Reston, VA.

Hyde, Arthur A., Ormiston, Meghan y Hyde, Pamela (1994). "Building Professional Development into the Culture of Schools". *Professional Development for Teachers of Mathematics*. Yearbook 1994, pp. 49-54. The National Council of Teachers of Mathematics, Inc. Reston, VA.

International Study Center (1997). Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) Boston: Boston College.

Middleton, James A (1999). "Curricular Influences on the Motivational Beliefs and Practice of Two Middle School Mathematics Teachers: A Follow-Up Study". *Journal of Mathematics Education*. Vol. No. pp. 349-358. The National Council of Teachers of Mathematics, Inc. Reston, VA.

National Science Foundation (1992). "NSF STANDARDS-BASED MIDDLE GRADE CURRICULA" www.showmecenter.missouri.edu

NCTM(1991). *Professional Standards for Teaching Mathematics*. The National Council of Teachers of Mathematics, Inc. Reston, VA.

NCTM (1998). *Principles and Standards for School Mathematics: Discussion Draft*. Standards 2000 Project. pp. 77-43. The National Council of Teachers of Mathematics, Inc. Reston. VA.

NCTM (1998). "Innovaciones en el Curriculum". *Mathematics Teaching in the Middle School*. Vol. 4, No.3. pp.160. The National Council of Teachers of Mathematics, Inc. Reston, VA.

Polya, G. (1995). *Como plantear y Resolver Problemas*. Vigésimoprimera reimpresión, junio 1997, México, Trillas.

Pugalee, David K. And Malloy. Carol E. (1999). "Teachers' Action in Community Problem Solving", *Mathematics Teaching in the Middle School*. Vol. 4, No.5, pp. 296-300. The National Council of Teachers of Mathematics Inc. Reston, VA.

Santos Trigo, Luz Manuel (1999). "La Importancia de los Problemas: ¿Qué Preguntas Promueven el Desarrollo de Hábitos de Pensamiento Matemático en los Estudiantes?". (En prensa) Departamento de Matemática Educativa.

CINVESTAV-IPN. México.

Santos Trigo, Luz Manuel (1999). "Problematizar el estudio de las matemáticas: Un aspecto esencial en la organización del curriculum y el aprendizaje de los estudiantes". *Investigaciones en Matemática Educativa II*. Departamento de Matemática Educativa. CINVESTAV-IPN. Editor: Fernando Hitt. pp 425-443. Grupo Editorial Iberoamérica. México.

Scott Nelson, Barbara (1998). "Lenses of Learning: Administrators' Views on Reform and the Professional Development of Teachers". *Journal of Mathematics Teacher Education*. Vol. 1, No.2, pp 191-215. Kluwer Academic Publishers. Netherland.

Secretaría de Educación Pública. (1993) *Educación Básica. Plan y programas de estudio 1993*. pp 42-51. Secretaría de Educación Pública (SEP). México.

Secretaría de Educación Pública. (1996). Libro Para el Maestro. *Educación Secundaria*. Secretaría de Educación Pública (SEP). México.

Tetley, Linda (1998). "Implementing Change: Rewards and Challenges". *Mathematics Teaching in the Middle School* Vol.4, No.3, pp 161-165. The National Council of Teachers of Mathematics, Inc. Reston. VA.

Weissglass, Julian (1994). "Changing Mathematics Teaching Changing Ourselves: Implications for Professional Development". *Professional Development for Teachers of Mathematics. Yearbook 1994*.(pag. 67-68). The National Council of Teachers of Mathematics, Inc. Reston, VA.

Wilson, Melvin and Goldenberg, Paul (1998). "Some Conceptions are Difficult to Change: One Middle School Mathematics Teacher's Struggle". *Journal of Mathematics Teacher Education*. Vol. 1, No.3, pp 269-293, Kluwer Academic Publishers. Netherland.

PROYECTO DE MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DE PRIMER GRADO EN SANTA BÁRBARA*

Mario Alas Solís
Russbel Hernández Rodríguez

I. PRESENTACIÓN

En febrero de 1995, un millón de niños hondureños ingresaron alegres y curiosos a “sus” escuelas, pero, apenas diez meses después, en noviembre del mismo año, 120.000 de ellos llevaron una triste y dura noticia a sus hogares: no aprobaron el grado. Ese año un 11.7% de los alumnos de la escuela primaria estaban repitiendo grado, pese a ello, el 12% del total matriculado reprobó y un 3.7% desertó de la escuela. Sólo 34 de cada 100 niños que ingresan a primer grado terminan su primaria, tardando en promedio, 9.1 años en aprobar los seis grados de ese nivel, en Honduras, a semejanza del resto de América Latina, los alumnos más afectados por la cadena reprobación-repitencia son aquellos cuyos padres tienen los niveles más bajos de ingreso y educación, siendo particularmente grave la situación entre los niños que viven en las zonas rurales aisladas (Schiefelbein, 1993 p. 23). La desigualdad socioeconómica se expresa y retroalimenta a través de una notoria inequidad en el área educativa. Ante esta crítica situación, se han venido realizando varios esfuerzos orientados a mejorar las condiciones de la escuela rural hondureña. En este sentido el Fondo Cristiano para Niños de Honduras (Christian Children's Fund of Honduras) desarrolló durante 1997 un “Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de Educación de Primer Grado en Santa Bárbara” en cuatro escuelas rurales de ese departamento.

El Proyecto incluyó cambios tendentes a mejorar los niveles de aprendizaje en las áreas de lectura, escritura y matemáticas, así como al desarrollo de hábitos y actitudes mediante la organización del Gobierno Escolar y de la Sociedad de Padres de Familia. El presente informe plantea los resultados de una investigación enfocada a evaluar los logros de esta valiosa innovación educativa.

II. INTRODUCCIÓN

A sólo un lustro del siglo XXI, los sectores ligados al quehacer educativo podemos ver el futuro con optimismo: La Educación ha recobrado su centralidad en las agendas de trabajo de los distintos gobiernos a nivel mundial. La educación, junto a la Democracia y el Desarrollo (y más importante aún, como condición indispensable de éstas), son actualmente categorías omnipresentes en los foros nacionales e internacionales en los que se discuten y planifican las prioridades de la humanidad de cara al próximo milenio.

En forma resumida podría decirse que los descubrimientos realizados en las últimas décadas acerca de los factores que influyen en el aprendizaje humano y sobre las contribuciones de la educación al desarrollo, permiten asignarle a ésta un papel preeminente en cualquier proyecto social. Actualmente se sabe que la mayor parte del comportamiento humano es aprendido, y que por lo tanto, las diferencias entre grupos humanos respecto a su productividad en el trabajo, sentido ético, responsabilidad, o cualquier otra expresión de su humanismo (artística, espiritual, etc), expresan diferencias en la socialización de estos grupos antes que diferencias biológicas o genéticas (Reimers, 1990, p.7).

Por ello, la Educación universal es actualmente uno de los ideales más importantes de las sociedades modernas, y se le considera un derecho humano fundamental que abre las puertas al desarrollo integral del individuo, a las variadas vertientes de la cultura, a la activa participación social y ciudadana, a la remunerada inserción de la población en la estructura productiva. Además, dada la relación entre la educación y el éxito material y social de un individuo, la expansión escolar es también percibida como una forma de impulsar la movilidad y una mejor distribución del ingreso (ibídem. P.8).

* El proyecto fue diseñado y supervisado en su ejecución por el profesor Manuel Caballero quién fungió como Supervisor Departamental de Santa Bárbara, durante varios años, destacándose por su dinamismo y su espíritu de trabajo en favor de la educación hondureña.

Sin embargo, en el caso particular de Honduras nuestro optimismo debe ser cauteloso. Es evidente que existe un profundo desfase entre el Sistema Educativo Nacional, cuyos fundamentos se diseñaron en el siglo XIX, y las necesidades de una sociedad que se perfila hacia el siglo XXI en el contexto de una economía mundial englobante, competitiva y discriminadora, que basa cada vez más su desarrollo en el conocimiento, el progreso técnico, la innovación y la creatividad. Al igual que otros países subdesarrollados, Honduras necesita mejorar su competitividad, y para ello es urgente modificar su Sistema Educativo, pues se necesitan grupos cada vez más numerosos de ciudadanos con muy buena formación profesional y ética.

Empero, pese a amplios y costosos esfuerzos que se vienen realizando durante las tres últimas décadas en el área educativa, particularmente en el nivel primario, y que han permitido alcanzar logros significativos respecto a cobertura, infraestructura escolar, matrícula, profesionalización de docentes, etc., es evidente que aún existen serios problemas respecto a los niveles de aprendizaje alcanzados por los alumnos, así como en relación a tasas de reprobación, repitencia y deserción. Es obvio que hay graves deficiencias respecto a la “calidad” de la educación que se ofrece en la escuela primaria hondureña. Es en este contexto que el Fondo Cristiano para Niños de Honduras patrocinó el “Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación de Primer Grado en Santa Bárbara”; respecto al cual, transcurrido un año de ejecución del mismo, se propone un estudio orientado por los siguientes objetivos de investigación:

III. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1. Evaluar el rendimiento académico de los niños de las cuatro escuelas participantes en el Proyecto en las áreas de lectura, escritura y matemática.
2. Comparar el rendimiento académico de los niños participantes en el Proyecto con un grupo control.
3. Conocer las apreciaciones de los maestros y maestras participantes en el Proyecto sobre las innovaciones curriculares que se implementaron para el primer grado de primaria: Método onomatopéyico, clave de la escritura y uso de azulejos para el aprendizaje de las matemáticas.
4. Conocer las disponibilidad y relevancia de los materiales didácticos aportados para el desarrollo del Proyecto.
5. Evaluar el efecto que tuvieron en el Proyecto actividades tales como la organización del gobierno escolar y la participación de los padres y

madres de familia.

6. Conocer los criterios por parte de los padres y madres de familia, sobre el efecto que el cambio curricular y la metodología de enseñanza para la lecto-escritura y matemáticas tuvieron en el aprendizaje de los niños.

IV. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En correspondencia con dichos objetivos se plantearon las siguientes Preguntas de Investigación:

¿Cuáles son los logros alcanzados por los niños y niñas de las cuatro escuelas participantes en el desarrollo del Proyecto, respecto a las áreas de lecto-escritura, matemáticas y formación de hábitos y actitudes?

¿Cómo se ubica el rendimiento escolar de los niños de las cuatro escuelas participantes en el desarrollo del Proyecto respecto a niños y niñas de otras escuelas de características similares?

¿Cuáles son los criterios de los maestros y padres de familia directamente vinculados al Proyecto respecto a los avances de los niños y niñas participantes?

¿Qué efectos tuvieron sobre el Proyecto actividades tales como la organización del Gobierno Escolar y de la Sociedad de los Padres de Familia?

V. JUSTIFICACIÓN

Por regla general, siempre que finaliza el período “experimental” o “inicial” de una innovación educativa quedan algunas interrogantes sobre sus logros y limitaciones. Cuando esas innovaciones son el resultado de iniciativas o propuestas gubernamentales es frecuente que la experiencia *no* se evalúe, y que por lo tanto, se pierdan los resultados como base racional para la toma de decisiones en el área educativa. Este no es el caso del “Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación de Primer Grado en Santa Bárbara” patrocinado por el Fondo Cristiano para Niños de Honduras.

Transcurrido un año escolar de ejecución, se han planteado interrogantes clave respecto a los resultados obtenidos en las cuatro escuelas seleccionadas para su desarrollo.

Considerando imperativo evaluar cada una de las áreas en las cuales se plantearon innovaciones (lectura, escritura, matemáticas, formación de hábitos y actitudes) con el objeto de conocer los alcances y limitaciones del Proyecto tanto en relación a su diseño como a la etapa de ejecución, ya que sólo a partir de esa información se podrán proponer mejoras, correcciones, ampliaciones y/o difusión el mismo.

VI. METODOLOGÍA

El diseño metodológico se elaboró en función de dos tipos de análisis, una primera parte cuantitativa y otra, complementaria a la anterior, de técnicas cualitativas. En relación al primero se analizaron los resultados de las pruebas de lectura, escritura y matemáticas con el objeto de conocer los niveles de aprendizaje alcanzados por los niños y niñas participantes en el Proyecto. Con esta información se realizaron pruebas de diferencia de medias entre los grupos y análisis de varianza. También para el análisis de los criterios de los docentes se elaboraron escalas ordinales y se aplicaron técnicas cuantitativas.

Para el análisis de las apreciaciones presentadas por los padres de familia en relación al progreso de sus hijos, del funcionamiento y aportes del Gobierno Escolar, de la participación de los mismos padres y del Proyecto en general, se desarrollaron pequeños talleres en cada una de las escuelas participantes, en los que se orientó la discusión hacia los aspectos antes referidos, y al final, los padres fueron elaborando sus conclusiones para cada uno de ellos. Los equipos de investigación (cuatro en total), se reunieron para compartir sus observaciones, notas y grabaciones

respecto a los talleres de padres de familia y acerca de otros aspectos de las escuelas de la muestra para identificar las tendencias y características prevaletentes.

Población y Muestra

Se consideró como población de la investigación a las cuatro escuelas que participaron en el Proyecto durante 1997, "Rafael Bardales" de Azacualpa, municipio de San Pedro Zacapa, "Juan Lindo" de la Estancia, municipio de Ilamatepeque, "La Fraternidad" de Las Crucitas, municipio de Santa Bárbara; y la "Patricio Rápalo" de la Huerta, municipio de Trinidad. Se incluyeron las dos secciones de segundo grado de la "Rafael Bardales" (ya que el año pasado las correspondientes dos secciones de primer grado participaron en el Proyecto), y la sección de segundo grado de cada una de las otras tres escuelas. Como unidades de análisis se consideraron los centros educativos y en cada uno de ellos se incluyó al total de alumnos¹ y maestros que participaron durante 1997 en el desarrollo del Proyecto (Ver desglose en cuadro No.1).

Cuadro No. 1
Población del estudio por Escuelas, Alumnos y Maestros
que participaron en el Proyecto durante 1997

Centro Educativo	Comunidad	Municipio	No. Alumnos	No. Maestros
Rafael Bardales	Azacualpa	San Pedro Zacapa	57	2
Juan Lindo	La Estancia	Ilamatepeque	18	1
La Fraternidad	Las Crucitas	Santa Bárbara	29	1
Patricio Rápalo	La Huerta	Trinidad	22	1
			N= 126	N= 5

Dado que los niveles de aprendizaje por sí mismos son difíciles de interpretar (pues no son valores absolutos, sino relativos a un contexto y situación concreta), se seleccionaron para la muestra otras tres escuelas de la región, que tuviesen características similares y estuviesen ubicadas en comunidades de condiciones socioeconómicas y culturales semejantes a las participantes en el Proyecto. Adicionalmente, se consideran para la muestra dos escuelas de Tegucigalpa M.D.C., para tener referencia de

los niveles de aprendizaje alcanzados por los niños y niñas de escuelas públicas en zonas urbanas. De esta manera se escogieron cinco escuelas de referencia, tres en Santa Bárbara y dos en Tegucigalpa, M.D.C., a las cuales en adelante se le identificará como Grupo de Control. Mientras que a los cuatro centros que participaron en el Proyecto se les denomina Grupo Experimental. De acuerdo con lo anterior la muestra quedó constituida de la siguiente manera (ver cuadro número 2):

¹Actualmente (marzo '98), los alumnos están iniciando el segundo grado de educación primaria.

Cuadro No. 2

Tipo Grupo	Escuelas Grupo Experimental	No. de Alumnos	Escuelas Grupo de Control	No. de Alumnos
Rurales con un docente atendiendo dos o más grados.	Juan Lindo de La Estancia	18	Juan Ramón Rosa de la Cañada.	15
	La Fraternidad de Las Crucitas	26	Manuel Bonilla de San Rafael	17
	Patricio Rápalo de La Huerta	16		
Rurales con un docente atendiendo un sólo grado	Rafael Bardales de Azacualpa	45	Luis Bográn de Los Ocotes	16
Urbanas con un docente atendiendo un sólo grado.			Francisco Morazán de Tegucigalpa M.D.C.	16
			Marco A. Andino de Tegucigalpa M.D.C.	9
TOTAL		105		73

Para la información referente a las apreciaciones de los padres de familia y los docentes participantes en el Proyecto, se encuestó a los cinco maestros y se convocó a los padres a una reunión en cada escuela, para desarrollar un taller orientado a evaluar aspectos concretos de la

experiencia. La asistencia de los padres de familia al taller fue superior al 50% del total (asumiendo por cada alumno participante), mientras que en el caso de los docentes se trabajó con los cinco participantes tal como se detalla a continuación:

Cuadro No. 3
Muestra de docentes que participaron en el Proyecto

Nombre	Escuela	Comunidad
Amanda Orbelina Benítez	Patricio Rápalo	La Huerta, Trinidad
Ana Alexis Zúniga	Juan Ramón Rosa	La Cañada, Ilama
Lourdes Suyapa Sagastume	La Fraternidad	Las Crucitas, Santa Bárbara
Reinelda Acosta Quintanilla	Rafael Bardales	Azacualpa, San Pedro Zacapa
Alicia Pacheco	Rafael Bardales	Azacualpa, San Pedro Zacapa

Variables e Indicadores

Para la elaboración de las pruebas que se aplicaron para evaluar los niveles de aprendizaje en lectura, escritura y matemáticas se utilizaron los Rendimientos Básicos.

Se consideraron también el desarrollo de hábitos y actitudes (aspectos conductuales), la disposición y pertinencia de los recursos didácticos, así como los efectos

del Gobierno Escolar y la participación de los Padres de Familia, tal como se desglosa a continuación:

VARIABLE

INDICADORES

- Capacidad de expresarse oralmente
- Seguridad en sí mismos

Desarrollo de aspectos conductuales (formación de hábitos y actitudes)

- Participación en el desarrollo de las clases
- Capacidad para tomar decisiones
- Capacidad de auto-organización
- Actitud positiva hacia compañeros
- Actitud positiva hacia los maestros
- Actitud positiva hacia la escuela

Conocimientos y habilidades relacionados con la lecto-escritura

- Fluidez de lectura
- Lectura con signos de puntuación
- Comprensión de lectura
- Manejo de vocabulario
- Escritura en letra "de molde"
- Escritura en letra "de carta"
- Habilidad para tomar dictado
- Ortografía

Conocimientos y habilidades Matemáticas

- Lectura de números de 0-99
- Escritura de números de 0-99
- Ordenamiento de números
- Adición de números de 0 - 99
- Sustracción de números 0-99
- Problemas aplicando adición o sustracción
- Elementos de Geometría
- Sistema de medidas

Efectos de organización del Gobierno Escolar

- Desarrollo de sentido de responsabilidad
- Desarrollo de confianza en sí mismos
- Capacidad de expresarse oralmente
- Capacidad de tomar decisiones
- Capacidad de organizarse

Efectos de la participación de la sociedad de Padres de Familia

- Disciplina en el aula
- Aprendizaje
- Cumplimiento de tareas
- Colaboración en actividades escolares.

Disposición y pertinencia de Recursos Didácticos en las diferentes áreas temáticas.

- Lectura
- Escritura
- Expresión oral
- Aritmética
- Geometría
- Medidas

Instrumentos y recolección de información

La presente investigación implicó varios niveles de recolección de información. En primera instancia se realizó un trabajo documental acerca de estudios relacionados con la lecto-escritura y el rendimiento escolar en alumnos de primer grado. En segunda instancia se desarrolló una serie de entrevistas con expertos en la temática de la lecto-escritura, incluyendo a cuatro maestras de educación primaria que han aplicado el método onomatopéyico y que ostentan además más de quince años de experiencia en la docencia de niños y niñas de primer grado.

Otro nivel de recolección de información fue la elaboración y aplicación de pruebas de lectura, escritura y matemáticas (desarrolladas con base en los Rendimientos Básicos de Español y Matemáticas de Primer Grado). La primera incluyó dictado de palabras y dictado de oraciones, la segunda la lectura oral de un cuento breve y la aplicación de preguntas de comprensión al final de la misma, mientras que la de Matemáticas incluyó reactivos referentes a aritmética, geometría y sistemas de medidas.

Un tercer nivel de recolección de información se desarrolló con los docentes que participaron en el proyecto durante 1997, a los cuales se les aplicó una encuesta para que expresaran sus criterios respecto a los avances de los niños y niñas participantes en el Proyecto, comparándoles con otros alumnos de ese nivel que han atendido en años anteriores, en las áreas de lectura, matemáticas y formación de hábitos y actitudes. También se les solicitó que opinaran sobre los aportes del Gobierno Escolar y la participación de los padres de familia. Respecto a estos dos últimos aspectos, los Padres de Familia de los escolares participantes en el Proyecto también expresaron sus criterios durante los talleres antes referidos que se desarrollaron en cada una de las cuatro escuelas del Grupo Experimental². En resumen se aplicaron los siguientes instrumentos de investigación (ver cuadro No. 4):

²Las cuatro escuelas en las cuales se desarrolló el Proyecto durante 1997

Cuadro No. 4
Instrumentos Aplicados en el Estudio

Tipo de instrumento	Aplicado a:
Entrevista semi-estructurada	Expertos en la temática de lecto-escritura
Pruebas (escritas y orales)	Alumnos que actualmente inician el segundo grado tanto del Grupo Experimental como de Control.
Encuesta	Docentes que participaron en el Proyecto en 1997.
Preguntas-guía para taller	Padres de Familia cuyos hijos participaron en el Proyecto durante 1997.

VII. HALLAZGOS PRINCIPALES

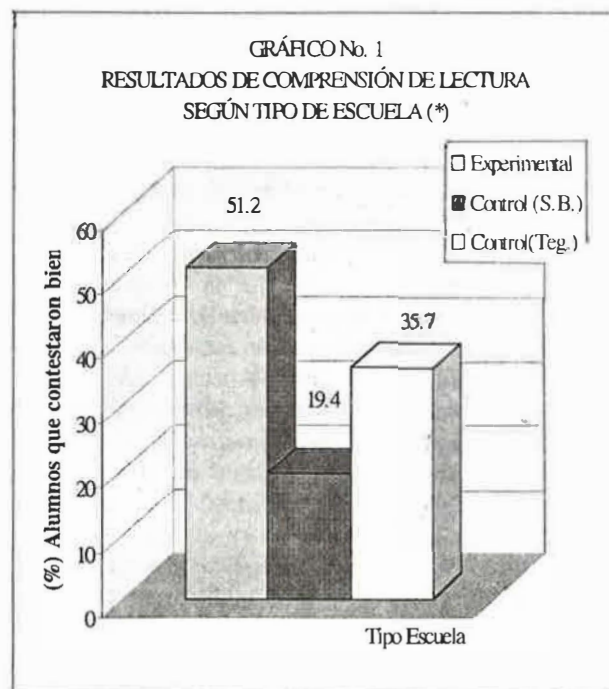
1. Los escolares que participaron en el Proyecto muestran logros significativos en las áreas de comprensión de lectura y en matemáticas.

Los resultados de las pruebas de matemáticas indican que los niños y niñas que participaron en el Proyecto durante 1997 alcanzaron niveles de aprendizaje superiores a los correspondientes a los alumnos de escuelas de características similares de esa región e incluso superiores a los alcanzados por escolares que han tenido acceso a estudios de dos años de pre-escolar y asisten a centros urbanos, en el área de comprensión lectora.

Los puntajes en Matemáticas muestran que los alumnos de las escuelas del Proyecto son superiores a los de los otros centros educativos de la zona, con promedios porcentuales de 55.5% y 43.5% respectivamente, para las escuelas con aulas multigrado ("Juan Lindo" de La Estancia, "La Fraternidad" de Las Crucitas y "Patricio Rápalo" de La Huerta), y 53% respecto a 49% para las escuelas en las que cada maestro atiende únicamente un grado ("Rafael Bardales" de Azacualpa). Las diferencias en los puntajes son estadísticamente significativas tanto para los valores globales de la prueba de matemáticas como para las calificaciones parciales en las temáticas de geometría y aritmética. Los resultados por centro educativo indican que los niños y niñas de la escuela "Juan Lindo" de La Estancia, llama, son los que han alcanzado mejores niveles de aprendizaje en matemáticas (niveles comparables a los de las escuelas de Tegucigalpa, M.D.C. de la muestra), mientras que los niños de La Fraternidad presentan los niveles más bajos del Grupo Experimental, pero siempre superiores a los correspondientes a las escuelas del Grupo de Control de Santa Bárbara.

Pese a que los resultados respecto al porcentaje de alumnos que fueron capaces de leer todo el texto no indican

diferencias entre los escolares que participaron en el Proyecto y los alumnos de otros centros educativos de esa región, en relación con la comprensión de lo que leen sí aparecen importantes diferencias. En esta área específica, los niños y niñas que aprendieron con el método onomatopéyico presentan ventajas incluso respecto a los escolares de los centros urbanos de la muestra (los cuales han cursado en su mayoría, kinder y preparatoria).



(*) Las escuelas del Grupo Experimental son los cuatro centros que participaron en el proyecto durante 1997.

El gráfico 1 muestra que un 51.2% de los estudiantes de las escuelas del Proyecto fueron capaces de contestar correctamente las interrogantes respecto al contenido de la

lectura, mientras que sólo un 19.4% de los alumnos de las escuelas del Grupo de Control de la región, y un 35.7% de los niños de las escuelas urbanas del Grupo de Control alcanzaron esa condición.

Comparando los resultados entre los centros participantes en el proyecto se tiene que la escuela “Rafael Bardales” de Azacualpa y “La Fraternidad” de Santa Bárbara son las que alcanzaron mayores logros. Todos los resultados de las pruebas (matemáticas, lectura y escritura), tanto para las escuelas del Proyecto como para las “de Control”, evidencian estar influenciados por el hecho de que el maestro atienda un sólo grado o se trate de aulas multigrado, siendo marcadamente superiores los resultados para el primer caso.

2. Los escolares participantes en el Proyecto evidencian importantes avances en el área de formación de hábitos y actitudes.

La observación de los centros educativos así como los criterios expresado por los maestros y padres de familia permiten percibir que hay logros significativos en el área de formación de hábito y actitudes de los escolares. La observación permitió identificar aulas ordenadas en su mobiliario y materiales didácticos, aseadas, decoradas con ilustraciones apropiadas a los contenidos de aprendizaje, con alumnos mostrando orden y disciplina.

Por su parte, los maestros consideran que estos niños y niñas han venido desarrollando, como resultado de las innovaciones curriculares propuestas por el Proyecto, una serie de aptitudes, hábitos y actitudes que son complementarias a su formación académica. En relación a ese último aspecto señalaron que la “Capacidad de expresarse oralmente” de los escolares es “Superior” a la de otros alumnos del mismo grado en esa región, e iguales condiciones identificaron para aspectos tales como “Participación en el desarrollo de las clases”, “Capacidad para tomar decisiones individuales o grupales”, “Actitud positiva hacia los maestros”, “actitud positiva hacia la escuela”, “Seguridad en sí mismos” y “sentido de responsabilidad”.

Los padres de familia por su parte destacaron que perciben un alto grado de identificación de sus hijos con “su ” escuelas y todo lo que en ella ocurre y, en estrecha relación con ello, una actitud bastante positiva hacia las actividad y tareas escolares.

Los padres de familia elogiaron la organización tanto del Gobierno Escolar como de la Sociedad de Padres de Familia, señalando que consideran que ambas actividades son importantes para el buen desempeño de sus hijos.

3. Maestro y Padres de Familia desconocen cuáles son los resultados esperados respecto a la formación de los niños y niñas participantes en el Proyecto.

Aun cuando maestros y padres de familia coincidieron en señalar que los alumnos que participaron en el Proyecto muestran logros importantes tanto en el área académica como en la formación de hábitos y actitudes escolares, ambos grupos mostraron que desconocen cuáles son los patrones de rendimiento esperados como producto de la ejecución del Proyecto. Ello se evidencia en el hecho de que los docentes señalaron que consideran “normal” que sus alumnos “terminen de aprender a leer” hasta el segundo e incluso el tercer grado (como ocurre en la gran mayoría de las escuelas rurales con aula multigrado), y de forma análoga se expresaron respecto a las dificultades para tomar dictado de algunas palabras y oraciones, así como a ciertos temas de matemáticas (sumas “llevando”, restas que implican “préstamo”, problemas con aplicaciones de adición y sustracción).

De forma análoga, los padres de familia señalaron su satisfacción para los casos en los cuales sus hijos “leen de corrido”, por el hecho de que escriban en “letra de carta”, por su buena actitud hacia la escuela y las tareas que allí se le asignan, así como por la realización de un proyecto agropecuario (aspecto que fue considerado particularmente importante por varios de ellos). Sin embargo, es claro que los padres de familia ignoran cuáles son los resultados esperados en cada una de las áreas contenidas en el Proyecto, a semejanza de lo mostrado por los maestros, y en estrecha relación con ello, no expresaron tener claridad respecto a que la ejecución del mismo implica establecer objetivos y metas educativas específicas, con patrones de rendimiento diferentes a los que han venido alcanzando en la zona, y que el logro de ellos es una responsabilidad tanto del docente como de los padres de familia.

4. Los docentes conocen poco acerca de las potencialidades y la importancia del Gobierno Escolar y la Sociedad de Padres de Familia.

El trabajo desarrollado por los docentes en relación a los Gobiernos Escolares fue limitado (reduciéndose a menudo a una práctica de elección democrática de “autoridades” entre sus compañeros y la asignación de algunas tareas específicas), y la entrevista con ellos evidencia que conocen muy poco de la riqueza de esta modalidad metodológica en relación a la formación integral de los escolares. De manera similar, el desempeñado por los padres de familia se limitó a su función tradicional: escuchar los informes de

maestros (académicos, disciplinarios, problemas que enfrenta la escuela, etc.) y aportar algún tipo de colaboración material y/o en trabajo. El hecho de que fuesen solamente los mismos docentes (y no la institución patrocinadora y/o autoridades de la comunidad y/o de la Secretaría de Educación) quienes organizaron y estuvieron en relación con ellos durante el año escolar ha sido determinante para no lograr mejores resultados en ésta área.

5. Los docentes consideran que el material didáctico de apoyo y la capacitación fueron las áreas más débiles en la ejecución del Proyecto.

En general (cuatro de los cinco), los docentes mostraron una actitud bastante positiva hacia el Proyecto y evaluaron muy satisfactoriamente los logros de éste. Señalando que, a su criterio, los niños y niñas que participaron en el Proyecto muestran niveles de aprendizaje superiores a los correspondientes a escolares de esta región que asisten a centros educativos de características similares, y que además están desarrollando una serie de aptitudes, hábitos y actitudes muy importantes para su formación individual.

Sin embargo, los maestros de las cuatro escuelas participantes en el Proyecto coinciden plenamente respecto a que no dispusieron de material didáctico de apoyo ni de la capacitación correspondiente a los niveles requeridos. En relación a lo primero plantearon que si bien se les proporcionó laminarios y programas para el desarrollo del método onomatopéyico (que fueron entregados tardíamente), faltaron otros materiales complementarios tales como material de lectura extra, material para práctica de escritura, material para la enseñanza de la matemáticas, etc. La falta de estos recursos didácticos y su entrega en los períodos adecuados, dificultó el trabajo del maestro y limitó los resultados de los escolares, de acuerdo con el criterio de los docentes. Este fue también el motivo aducido por los maestros para la no aplicación de la “metodología de los azulejos” en aritmética.

A este problema se suma el hecho de que las capacitaciones fueron, a juicio de ellos, muy cortas y muy pocas. Los maestros no se mostraron insatisfechos respecto a los contenidos desarrollados en las capacitaciones, ni con la calidad de los expositores, pero sí expresaron su desacuerdo con el tiempo asignado a este rubro. Pues consideran que debieron ampliarse, tanto en número como en duración, para poder hacer más énfasis en las aplicaciones metodológicas, en el desarrollo de clases demostrativas y en la elaboración del material didáctico apropiado a la metodología propuesta. Los docentes también sugirieron ampliar los destinatarios de las capacitaciones, ya que con las rotaciones de los grados

asignados que ocurren todos los años al interior de las escuelas, ocurre con frecuencia que los que no han recibido las capacitaciones son los que atienden los grados correspondientes en los años subsiguientes.

6. Las comunidades en las cuales se ha venido desarrollando el Proyecto tienen en alta estima a éste y a la institución patrocinadora.

Los padres de familia de las cuatro comunidades en que se desarrolló el Proyecto (“Las Crucitas” en Santa Bárbara, “La Huerta, en Trinidad, “Azacualpa” en San Pedro de Zacapa y “La Estancia” en Ilama) expresaron un amplio agradecimiento a la institución patrocinadora del Proyecto y una actitud positiva hacia las actividades que con su apoyo se han venido desarrollando. Es más, tanto docentes como padres de familia expresaron repetidamente su preocupación por los resultados de la evaluación de los alumnos, en tanto pudiesen no ser satisfactorios a criterio de los responsables de la institución Fondo Cristiano para los Niños de Honduras. Señalando que además de la ayuda material que se ha brindado a sus hijos (cuadernos, útiles escolares, uniformes, etc.), han percibido también cambios conductuales en ellos (como responsabilidad con las tareas escolares, actitud hacia la escuela, etc.), y elementos de su aprendizaje (como la escritura con letra “de carta” y el desarrollo de un proyecto agropecuario) que les satisfacen mucho, por lo que les preocupa que no se de continuidad al trabajo realizado hasta la fecha.

VIII. RECOMENDACIONES

1. Propiciar que la comunidad se identifique con el Proyecto.

La institución patrocinadora del “Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación de Primer Grado en Santa Bárbara” tiene muy buena imagen en las cuatro comunidades en las cuales éste se desarrolló, ya que la población lo percibe como una valiosa fuente de ayuda desinteresada, que trabaja para el beneficio de las mismas comunidades. Esta situación puede rendir sus frutos en el sentido de propiciar que el proyecto sea percibido como una actividad en la que la comunidad no es una simple receptora de ayuda y donaciones, sino que sus miembros deben participar en los esfuerzos que se realizan para mejorar el desempeño del centro educativo en el que se forman sus hijos.

Al iniciarse una nueva etapa del Proyecto es deseable que se informe a la población y sus representantes sobre la

naturaleza de éste, sus características, sus metas y sus actores, de manera que sepan que algo “nuevo y diferente” está ocurriendo en la escuela de sus hijos. Igualmente debería informárseles durante el proceso de ejecución, acerca de los logros alcanzados así como de los problemas afrontados, propiciando así que, en la medida en que se alcancen logros destacables, la comunidad se identifique positivamente y participe en la dinámica de “su” escuela y el Proyecto que allí se ejecuta.

2. Modificar el papel de la Sociedad de Padres de Familia.

Debe aprovecharse el interés de los padres de familia para mejorar la labor de la escuela. Los padres de familia han acogido muy bien tanto al “Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación de Primer Grado en Santa Bárbara” como a la institución patrocinadora. Expresaron su beneplácito con las actividades que han venido desarrollándose en el Proyecto, con algunos cambios conductuales que han percibido en sus hijos así como con algunos contenidos de aprendizaje que han conocido a través del diálogo con ellos. Asimismo, expresaron su preocupación porque no se le brinde continuidad al Proyecto, ya que consideran que ha sido de mucho beneficio para sus hijos y la comunidad en general.

Esta actitud de los padres puede aprovecharse para propiciar su mayor participación en las actividades escolares, vinculándolas no sólo para informarles o pedirles colaboración material, sino también para que estén informados y supervisen como miembros participantes y no como simples espectadores, acerca de los avances de los niños y niñas, de sus dificultades, de sus logros, de las metas propuestas en cada área desarrollada por el Proyecto, del trabajo de los docentes, de los contenidos curriculares, de las evaluaciones, etc. Es decir, propiciar una activa participación de los padres durante todo el año escolar, orientándola a mejorar la labor de la escuela.

3. Seleccionar los maestros que van a participar en la innovación educativa.

Uno de los principales hallazgos de años de investigaciones educativas acerca de los resultados de innovaciones en diferentes partes del mundo, es que ninguna reforma, proyecto o programa educativo puede alcanzar los resultados esperados si los docentes no se vinculan e identifican con él. La participación de los maestros es clave para determinar si una innovación da frutos o no. En este sentido es vital que las escuelas seleccionadas para desarrollar o continuar el Proyecto sean

aquellas en las cuales el o los docentes expresen motivación para participar. En relación con ello, deben crearse mecanismos extra para motivar a los maestros, vía reconocimientos académicos y/o económicos, méritos escalafonarios, etc., para lo cual se puede buscar acuerdos con la Dirección Departamental, o vía apoyo de la comunidad (que como se planteó en otro numeral anterior, ha expresado mucho interés en la continuidad del Proyecto).

Comprometer a los maestros y padres de familia con resultados del Proyecto.

La primera fase de ejecución del Proyecto durante 1997 muestra ya sus bondades respecto a los logros que pueden alcanzarse en la formación de los escolares, y los que cabría esperar una vez corregidos algunos problemas y limitantes identificados. En base a ello, y en concordancia con las tres recomendaciones anteriores, debe propiciarse el establecimiento de una especie de convenio en el que docentes y padres de familia se comprometan ante la comunidad y la institución patrocinadora a realizar su mejor esfuerzo para el buen desarrollo del Proyecto. Debe quedar claro que la comunidad, los padres de familia y el maestro mismo están siendo destinatarios de una valiosa ayuda, pero que deben presentarse resultados acerca de cómo ésta se está aprovechando.

Debe favorecerse este compromiso como otro mecanismo de motivación y control para los actores del proceso, pues éste es uno de los puntos débiles identificados en la fase de ejecución de 1997. La eficacia de este convenio está en relación con el establecimiento claro y explícito tanto de los logros esperados en la formación académica y en aspectos de conducta de los alumnos, como de las responsabilidades asumidas por los maestros y por los padres de familia, para alcanzar dichos resultados.

5. Establecer los logros y metas específicas esperados en cada área.

En base a la experiencia de 1997, y contando con el concurso tanto de los maestros que participaron en esa etapa (el equipo que diseñó y supervisó el Proyecto, los maestros participantes en las cuatro escuelas), como de los que van a participar en la siguiente etapa, deben explicitarse cuáles son los resultados calendarizados que pretenden alcanzar en lectura, escritura, matemáticas y en la formación de hábitos y actitudes de los escolares. Es fundamental que los maestros que van a ejecutar una segunda fase del Proyecto participen activamente en la elaboración de los objetivos, metas, patrones de rendimiento, adaptaciones metodológicas, etc., como forma

de que se “apropien” de los mismos y no los perciban como “impuestos” a ellos. Una vez establecidos los objetivos y metas por áreas, deberán ser difundidos entre los padres de familia, miembros de la comunidad que muestren interés y los representantes de la institución patrocinadora, como forma de fortalecer el compromiso de docentes y padres de familia con el buen suceso del Proyecto.

6. Desarrollar un programa de capacitación de docentes y de dotación de recursos didácticos adecuados a la innovación curricular.

Junto a la activa participación del docente y su identificación con la innovación propuesta, es fundamental proporcionar las capacitaciones y los medios necesarios para su desarrollo. Los maestros que participaron en el Proyecto argumentaron que en buena medida los resultados alcanzados estuvieron limitados por la insuficiente capacitación que se brindó y la falta de material didáctico adecuado. Para corregir esta situación las capacitaciones deberán planificarse con suficiente tiempo para proporcionar no sólo los fundamentos teóricos de la metodología, sino también poder desarrollar clases demostrativas por áreas temáticas así como talleres para la elaboración de materiales didácticos.

En el diseño del programa de capacitación deberán participar los docentes que van a ejecutar la segunda fase del Proyecto así como los que lo hicieron en 1997. Además, es recomendable que sea acompañado del seguimiento y la supervisión sistemática correspondiente para poder evaluar sus resultados de acuerdo al trabajo en el aula, y evitar así la asistencia de los mismos por el simple interés de obtener diplomas de capacitación.

7. Supervisar y evaluar periódicamente los resultados referidos a niveles de aprendizaje en lecto-escritura y matemáticas.

Si bien los resultados de los niños y niñas participantes en el Proyecto son significativamente superiores a los de escuelas de características similares de la región en las áreas de matemáticas y comprensión de lectura, los resultados en cuanto a porcentaje de alumnos que “saben” leer y tomar dictado son insatisfactorios. Mejorar estos niveles de aprendizaje es factible si junto a la capacitación y dotación de recursos didácticos arriba indicada, se elabora y aplica un programa de supervisiones y evaluaciones periódicas referidas a estas áreas.

Las supervisiones deberán desarrollarse no en el sentido tradicional de “inspección”, sino de asesoría, de

retroalimentación a la labor del docente, en forma complementaria a la capacitación. Sin embargo, las evaluaciones deberán tener toda la objetividad del caso y el docente debe ser responsabilizado de los avances que muestren los alumnos (salvo los casos y excepciones que el buen sentido indica como imponderables o fuera de control), pues son un reflejo de la labor que está desarrollando en el aula, y el tiempo y recursos invertidos en la capacitación deben mostrar sus frutos en ella.

8. Propiciar la asignación de docentes que atienden únicamente primer grado para la ejecución de la innovación educativa.

Los resultados de la evaluación indican claramente que los logros alcanzados por los escolares están fuertemente influenciados por el hecho de que el docente atienda un sólo grado o varios (los índices de las dos secciones de la Escuela “Rafael Bardales” son significativamente superiores a los de los otros participantes en el Proyecto), ello concuerda plenamente con los resultados de otras investigaciones sobre la escuela primaria hondureña, por lo que en esta primera fase de validación de la innovación educativa, en la que el maestro va a necesitar tiempo extra para su comprensión, aplicación y manejo, es recomendable propiciar las condiciones para que atiendan únicamente el primer grado.

9. En una primera fase de validación, no deben ampliarse las áreas que incluye la innovación curricular propuesta por el Proyecto.

En una primera fase de introducción de la innovación educativa propuesta por el Proyecto no es recomendable ampliar las áreas de trabajo en tanto no se hayan optimizado los resultados en lecto-escritura, matemáticas y formación de hábitos y actitudes escolares. Estas áreas seleccionadas son fundamentales en el primer grado y la ampliación hacia otras puede causar confusión y distraer recursos y tiempo de los docentes que también están aprendiendo estas modalidades metodológicas.

10. Aún no es recomendable la difusión masiva del Proyecto.

Dado que todavía se están realizando ajustes y correcciones tanto al diseño como a la ejecución del Proyecto, no es recomendable su difusión masiva a otros centros educativos. Solamente cuando las escuelas en las

que se desarrolla la innovación presenten resultados significativamente diferentes en todas a casi todas las áreas consideradas, podría recomendarse con suficiente fundamento la difusión del modelo.

X. BIBLIOGRAFÍA

- 1.- Chávez de Aguilar. M., et. Al. La reprobación en la Escuela Primaria en Honduras, UPNFM, Honduras, 1993.
- 2.- CONPES. El Salto Educativo. Educación: Eje del Desarrollo del país. Revista Colombiana de Educación, No. 29, Colombia, 1994.
- 3.- Garagorri. X., Didáctica de la prelectura y de la preescritura Mimeo, 1992.
- 4.- Reimers, Fernando. Educación para todos en América Latina en el Siglo XXI. Trabajo presentado en Taller organizado por UNICEF en Lima, Perú, Diciembre de 1990.
- 5.- Salgado, R. et. Al. Capacitación de Maestros y uso de materiales educativos, AED. Honduras 1994.
- 6.- S.E.P. Informe sobre la aplicación de pruebas 1993, Secretaría de Educación. Mimeo. Tegucigalpa, M.D.C. 1993.
- 6.- Schiefelbein E. et al. Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. SEP, México, 1993.
- 7.- Schiefelbein E., Y Wolffl. Repetición y rendimiento inadecuado en Escuelas Primarias de América Latina. Boletín 30 Proyecto Principal de Educación, Chile, 1993.
- 8.- Schmelkes, S. Repetición y rendimiento inadecuado en escuelas de América Latina. Chile, 1989.
- 9.- Perdomo, I. et al, Factores asociados con el rendimiento escolar UMCE. Honduras, 1997.
- 10.- PNUD. Informe sobre Desarrollo Humano. 1994.

LA CURIOSIDAD COMO PRINCIPIO PEDAGÓGICO

Claudio Perdomo*

I. INTRODUCCIÓN

Desde una visión inmediata se podría empezar afirmando que la posmodernidad es un momento de continuidad del mundo moderno en el cual el hombre busca ocupar los espacios científicos, tecnológicos, culturales, educativos, etc., que no se lograron “cubrir” en el período anterior. También se podría comprender el paso de la modernidad a la posmodernidad admitiendo una relación de oposición entre sus contenidos particulares, pero concediendo a este encuentro una naturaleza armónica en la cual los cambios son simples sustituciones reflejadas en las ideas y prácticas que el hombre manifiesta en los distintos órdenes de la realidad, y no negaciones dialécticas en las que aflora la ruptura y la conflictividad.

La literatura actual ofrece al respecto distintos puntos de vista que difieren entre sí por el sesgo ideológico manejado por sus autores, por la posición que los mismos mantienen de acuerdo con la toma de partido en función de las circunstancias de sus pueblos, esto es, del lado en que están en la totalidad inorgánica que constituye la globalización o de su participación material o intelectual en el seno de las sociedades o instituciones a las que pertenecen.

Desde la filosofía del conocimiento y según los caracteres de su exposición, estas posturas pueden situarse como dogmáticas, escépticas, relativistas o en el mejor de los casos como críticas, y en ellas hay, más que confesiones, focalizaciones sobre el mundo, que debemos valorar cuidadosamente en la formación de los juicios que expresan nuestra adhesión o nuestro rechazo.

El acercamiento o la llegada a la compleja encrucijada que ofrece la posmodernidad, es susceptible de ser abordada a través de distintas vías, pero, hay que considerar que en sus accesos metodológicos o en sus mediaciones reflexivas nunca se debe desconocer las sobre determinaciones que inciden en el acontecer actual.

Atendiendo estos supuestos teóricos, y desprendiendo del amplio marco de la realidad una de las esferas que soporta la crisis social y existencial en la que se halla inmerso el hombre, en este ensayo se plantea, en primera instancia, un análisis sobre la situación educativa presente,

destacándose las posibilidades y límites bajo las que se presenta la vida escolar; y en segunda instancia, se repiensa la curiosidad como principio pedagógico inicial para fomentar el espíritu de indagación o investigación que desde la escuela nos conduzca a revalorar el sentido lógico de las representaciones, como una manera para la formación y la apropiación de los conceptos que den cuenta del destino humano y que colateralmente contribuyan en la disolución del imperio de la imagen y al rescate de la palabra y del pensamiento.

II. DE LA CURIOSIDAD COMO PRINCIPIO PEDAGÓGICO

El mundo presente, que no es necesariamente “nuestro mundo”, se haya penetrado de una radicalidad que en su movimiento torna su posibilidad universal en infinitas expresiones de consistencia cada vez más voluble. Vivimos momentos en que las transformaciones además de rápidas, se vuelven continuamente contingentes. El testimonio sobre la historia vigente está matemáticamente lleno de bordes sin asideros y escaso de umbrales para construir su inteligibilidad.

El hombre se ve resignado a “pescar apariencias” para creer en sí mismo, como un acto de resistencia de parte de sus facultades ante un acontecer que lo borra. Pero, a pesar de su empeño, los cordeles se van achicando, rompiendo, y la angustia sobrepasa los límites de lo afectivo para ser en el espacio intelectual objeto y tendencia.

En las investigaciones que aún quedan, se busca afanosamente la aprehensión de una lógica intrínseca, de una lógica del contenido que contribuya a comprender lo que ocurre. Sin embargo, lo que con frecuencia se obtiene es un formalismo que nos aleja de la captación de los fundamentos esenciales.

De esta manera, la autoconcepción humana se conforma a través de la multiplicidad de pequeños fragmentos dispuestos difusamente. De su dispersión brota una profunda crisis de identidad que por un lado, impide la autoafirmación del sentido de sus existencia, y por el otro,

* Docente investigador del Centro Regional Universitario de San Pedro Sula.

suscita extrañamiento frente al mundo del cual no se siente parte. Y precisamente este es uno de los puntos más tensos: Permanecer en el mundo sin estar en él. Este es el nudo sin desnudar: Abrir el camino para la realización del yo soy.

La identidad hecha añicos, sufre el peso de las anticipaciones y la atención se guarda más para lo que vendrá porque lo real ya no es el modelo para entender lo virtual, éste ha acaparado la existencia y la imaginación para constituirse de inmediato como lo autárquico y para ejercer como mediación el dominio sobre lo que antes fue su fuente: la realidad.

En este sendero que lleva a infinitos domicilios, la política, la economía, la educación, la ciencia, la tecnología e incluso la moral, se ven deteriorados como quehaceres antropológicos, y lo que en apariencia parece marcar el esplendor último de la humanidad, no es más que el renacimiento narcisista en el que el hombre se admira y re-mira a sí mismo en la exclusividad de su imperio, dejando de lado a “los otros” por su supuesta incompetencia o por su fealdad intelectual.

Esta actitud se ha extendido desde la dimensión individual hasta la dimensión universal, alimentándose de prejuicios, ideologías, conveniencias, ambiciones, comportamientos etnocéntricos, juicios deliberados e intrigas. Asimismo, ha cambiado la relación explotador-explotado que durante muchos años ocupó el estudio de pensadores marxistas, anarquistas y liberales radicales; a través de una dualidad distinta que divide al mundo en incluidos y excluidos, y que ha animado el juego de la inclusión de los excluidos o de la exclusión de los incluidos. Por ello, una de las paradojas que el hombre intenta resolver en la posmodernidad, estriba en la preferencia entre ser excluido o ser explotado.

Las utopías descargadas en el olvido tienen en este momento mayor necesidad de encarnación y sus construcciones deben reaparecer para levantar el pensamiento postrado y desdichado. Que la buena intención se apodere de la máquina, que la política por fin se cristalice en el bien común, que la economía crezca y se desarrolle entre la abundancia y la justicia, que la calidad tan mencionada no sea absorbida por la cantidad tan disimulada; son los anhelos del transeúnte solitario, del hombre escindido para quien soñar cuesta caro.

La utopía rebelde debe brotar una vez más como crítica a los determinismos, sobre todo a aquellos en los que ciertas naciones se basan para legitimarse, para concebirse a sí mismas como los demiurgos del mundo no natural, del mundo de las cosas hechas por el hombre a través de la actividad creadora de la “conciencia civilizada”. Dentro de esta percepción se formula un estatuto en el que se establece su jerarquía, su función de rectoras del destino de

las demás naciones, las cuales se hayan inducidas, gobernadas, controladas y moldeadas por aquel argumento enajenante. Así, aunque el mundo cambie en su inherencia múltiple, la visión sobre el destino humano es inmovilista, al estar centrada en un pensamiento único dominante: la concepción neoliberal o su versión instrumentalizada: la globalización.

El discurso hegemónico, al estar enfrascado en una sola creencia, logra que sus adeptos se apeguen y dobleguen ante los nuevos fetiches que se les inculcan, que permanezcan bajo la influencia de nuevos ídolos que irrumpen en la vida social para dar contenido a la glorificación de la normativa que rápidamente va uniformando las formas de pensar para producir “ideas glaciales”, ideas libres de afecto y de sensibilidad frente al hambre, la angustia y el sufrimiento de las grandes masas de la población mundial.

Dentro de este contexto, las sociedades, sus instituciones y sus miembros se dirigen por lo programado externamente. La práctica social y sus actividades particulares giran sin autonomía. Permanecemos regulados por las leyes del mercado, el venerado ídolo de nuestro tiempo. Este, ha rebasado a través de sus artificios los espacios de las tiendas, fábricas, restaurantes, hoteles, sitios de diversión, etc. llegando a penetrar en las entrañas de la paideia, logrando tambalear al humanismo y cambiando la palabra por la imagen.

De ahí, que nuestro propósito de entender el significado actual de la educación, conlleve la necesidad de dar cuenta de las condiciones imperantes tanto en la comunidad nacional como en el amplio horizonte de la sociedad internacional, transitando de lo universal a lo particular y de lo particular a lo universal, y examinando en su especificidad, las implicaciones profundas de los fenómenos que condicionan la vida escolar y a los sujetos que participan dentro de ellas de acuerdo con sus proyectos.

A este respecto Pablo Gentile indica que “...los mercados expresan siempre tendencias y necesidades heterogéneas. Reconocer tal diversidad forma parte de la habilidad gerencial de quienes conducen las grandes corporaciones. ¿Qué tiene que ver esto con la educación? La respuesta es simple: Si el sistema escolar debe configurarse como mercado educacional las escuelas deben definir estrategias competitivas para actuar en tales mercados, conquistando nichos que respondan de manera específica a la diversidad existente en las demandas de consumo por la educación”¹.

¹Gentile, Pablo y otros: Cultura, Política y Currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Losada, Buenos Aires, 1997, pag. 50.

El papel de la escuela se orienta de esta manera, a dar respuesta y satisfacer necesidades de una entidad impersonal: el mercado, que como fetiche cobra vida para regular los sistemas educativos, implantar políticas y modelar a la persona. Aquella relación humana entre escuela y sujeto que constituía el eje de la interpretación clásica del por qué educar, se encuentra hoy pasando por un desgaste extremo, por una pauperización acelerada.

La educación se ha cosificado-entre otros motivos- porque el conocimiento se distribuye y adquiere como mercancía, porque se le ha proclamado como valor económico. Pasar por las escuelas, pedir información sobre las carreras que se ofrecen, sus costos, requisitos para el acceso, etc. es una actividad análoga a la que la gente efectúa cuando va de compras por las tiendas.

Entre tanto, y como resultado de la revolución tecnológica de las comunicaciones, ocurre que “se aprende y se enseña en un contexto donde la escuela en cualquiera de los niveles, ya no monopoliza la transmisión de saberes”². Esto no indica literalmente la popularización del saber, entrega a manos llenas, ni mucho menos encuentro dialéctico entre adquisición- producción -crítica; porque en el trasfondo mismo de su comunicación de lo que se trata es de desmasificar al hombre para eliminar la intersubjetividad vigilante. Este arrebato puede significar también desconfianza sobre la fidelidad de los agentes educativos para reproducir el pensamiento dominante en forma ortodoxa. Por tanto, existe desinterés en mantener la idea y la práctica de la educación como vínculo moral-afectivo entre personas, por el contrario, lo que interesa es formar al individuo disidente de su procedencia humana, al individuo que reniegue de su naturaleza social. La amplia variedad de estímulos y de informaciones que llegan a niños, jóvenes y ancianos, por los otros medios distintos a los escolares deben valorarse con sumo cuidado porque puede ser que estén muy distantes de constituirse como riqueza de posibilidades para el perfeccionamiento de la condición humana.

Uno de los aportes claves en el análisis de este problema, es el que ofrece Giovanni Sartori cuando afirma: “...Me preocupo de la primacía de la imagen, es decir, de la preponderancia de lo visible sobre lo inteligible, lo cual nos lleva a un ver sin entender. Y esta es la premisa fundamental con la cual examino sucesivamente la video-política, y el poder político de la

televisión”³.

Desde otro ángulo de interpretación, José Luis Caraggio afirma: “las propuestas de reorganización del sistema educativo desde el tope hasta el aula tiene como efecto introyectar en el sistema educativo los valores del mercado. Eso se ve transparentemente cuando se introducen toda clase de mecanismos competitivos para mejorar la eficiencia y la eficacia del sistema educativo”⁴.

Este pensamiento establece una sola y rígida escala de valores, donde la posibilidad para que la conciencia valorativa pueda deliberar críticamente es muy limitada. Son valores que se informan, que la gente los asimila mediante un acto instruccional, que se van interiorizando violentamente. No son valores que se discuten puesto que el cuestionamiento ha dejado de ser una mediación válida para esta visión de esquemas dogmáticos. La ganancia privada, la calidad a bajo costo, la competitividad, la productividad, el orden, la eficacia, el desarrollo tecnológico; al estar despojados del interés por lo humano devienen a ser valores propios de un mundo inhumano que nos llevan a una nueva forma de morir.

Queda pues, un solo sentido para la existencia humana: Permanecer para producir y permanecer para consumir. Ello explica el énfasis sobre el fomento de valores, habilidades y destrezas funcionales como piezas claves para el diseño y el desarrollo del currículum, tanto de los países que marchan a la vanguardia del movimiento globalizador como de los países que sin decirlo, nos vemos insertos en esta dinámica planetaria. “Tenemos que trabajar siempre para crear productos de alta calidad y tenemos que esforzarnos para hacerlos a costos más bajos. Si de esta manera, logramos ocupar el sector del mercado más grande, entonces estamos cumpliendo con nuestra misión.”⁵

Así, a medida que el mundo de los objetos producidos va creciendo, simultáneamente va apropiándose del quehacer humano, de sus motivaciones más intrínsecas. El hombre permanece reflejado en la exterioridad fabricada, en lo fácticamente posible, rodeado de exigencias, metas y de

² Cullen Carlos: Crítica de las razones de educar. Temas de Filosofía de la Educación. Paidós, Buenos Aires, 1997, pag. 194.

³ Sartori, Giovanni: Homo Videns. La Sociedad teledirigida. Taurus, España, 1998, pag 12.

⁴ Caraggio, José Luis y otros: Políticas, Instituciones y Actores en Educación. Coedición Ediciones Novedades Educativas/ Centro de Estudios Multidisciplinarios, Buenos Aires, 1997, pag.23.

⁵ Chomsky, Noam y Dieterich, Heinz: La sociedad Global. Educación, Mercado y Democracia. Joaquín Mortiz, México, 1995, pag 52.

abundante mercancía. Pero como analiza Erich Fromm, “si el principio económico preponderante es producir más y más, el consumidor debe estar preparado para querer, esto es, a consumir más y más”⁶. El homo faber es a la vez homo consumens.

La escuela permanece en un mundo no acostumbrado, cuya consolidación es asumida mediante la fundación de una cotidianidad distinta, que la empuja constantemente hacia un nuevo derrotero. De esta manera, la escuela recibe sus influencias pero además es concebida como un instrumento para reproducir tal cotidianidad, para ir acomodando en las estructuras de pensamiento de los educandos y de la sociedad, fórmulas de ajuste y patrones de conducta que vayan en consonancia con el interés privado.

La escuela coparticipa junto a otras instancias del mercado para formar al individuo dentro de un panorama de competencia orientadas hacia la utilidad inmediata. El alumno es preparado para que se convierta en una pieza pulida del aparato productivo. La educación escolar, también responde a otra demanda, formar al individuo insaciable, para quien el consumo es un valor que proporciona status y prestigio social, un individuo que aborrece el ahorro y la ponderación por ser estos, valores anticuados. “La pedagogía de la calidad total se inscribe en esta particular forma de comprender los procesos educativos, no siendo otra cosa que un intento más por transferir a la esfera escolar, los métodos y estrategias de control propias del campo productivo”⁷

El pensamiento pedagógico, antes esparcido en la inmensidad de la existencia humana, se encuentra en la actualidad sometido a la monocausalidad económica en la cual encuentra coherencia y pertinencia. La condicionalidad mundial sobre los sistemas educativos tiende a estandarizar sus estructuras y proyectos sin considerar las particularidades o características de la realidad de cada pueblo. El propósito ulterior consiste en homogeneizar al hombre mediante analogías forzadas desde arriba, y en este sentido el concepto de sociedad global se establece a través del irrespeto de las diferencias.

Las prácticas educativas se identifican con una parte de la realidad la cual corresponde a la esfera productiva, y desde aquí se pretende generar las formas de convivencia, los roles del estado, los valores y el funcionamiento general de la sociedad. La visión abstracta (en el sentido

hegeliano) que subyace en esta forma de comprender la realidad parte de un sentido común vigorizado a través del paso regresivo de los conceptos a las representaciones, siendo éstas las que se ponen al alcance de los individuos para ser asimiladas y aplicadas funcionalmente en el campo laboral. La tecnología es así, una mediación que desgasta los conceptos para hacer aparecer en su lugar representaciones; y en su tránsito sucesivo, postulados ideológicos, mediante los cuales se asegura la permanencia del hombre en la sociedad posmoderna.

Siguiendo precisamente este ímpetu ideológico, Milton y Rose Friedman plantean su apología al orden neoliberal expresando: “La situación es muy distinta cuando el poder está en manos de un gobierno central. El ciudadano individual se siente que tiene, y de hecho es así, poco control sobre las autoridades políticas distantes e impersonales.

En la educación, los padres y los hijos son los consumidores y el profesor y el administrador de la escuela, los productores. La centralización educativa ha supuesto unidades de mayor tamaño, una reducción de las posibilidades de elección del consumidor y un incremento de poder de los productores”⁸

Actualmente es muy común escuchar a burócratas de Estado, a algunos dirigentes del gremio magisterial, a representantes de la empresa privada, etc., pronunciarse calcando aquellos términos para referirse a los cambios que se ofrecen en el sector educativo del país. Se aduce que el gobierno no tiene la capacidad para atender todas las necesidades que tiene la población y que las estructuras del sistema educativo deben ser removidas para ampliar la oferta escolar y mejorar la administración del servicio. Dentro de ello se contempla la descentralización de la educación, la urgente ampliación de la participación de la iniciativa privada y el control por parte de los padres de familia sobre la educación que reciben sus hijos y sus hijas. Además, se promueve la idea de que los padres de familia y los alumnos tienen más y mejores opciones para escoger el tipo de educación a la que aspiran y que, en consecuencia, la escuela dirigida bajo esta mística se constituirá en una institución social plenamente identificada con la familia y la sociedad. Pero, ¿realmente todos y cada uno de los miembros de la sociedad gozaremos de esta libertad de elección?

Sin dejar de pensar en algunos rasgos positivos o aportes que esta nueva forma de ver la educación puede tener para la sociedad y con el propósito de que tales propuestas no resbalen en un optimismo desmesurado e ilusorio, debemos

⁶ Fromm, Erich: *La Revolución de la Esperanza* FCE. México, 1992, pag.46

⁷ Gentile, Pablo y otros: *Op. Cit.* Pag 53.

⁸ Friedman, Milton y Rose: *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico.* Planeta-Agostini, Barcelona, 1993, pag. 220.

de convenir con Norma Paviglianiti cuando en su crítica al neoconservadurismo, afirma que "...hay que conocer mejor algunos de los cambios significativos propios de las nuevas formas de cultura autoritaria que se desarrollan en América Latina en las últimas tres décadas. Estos cambios han llevado a una cultura de la desmovilización y disciplinamiento de las masas, de las tácticas adaptativas y de las estrategias de la movilidad individual, del temor o del mero conformismo, del distanciamiento de la política y del enfrentamiento de las ideología."⁹

La actitud frente a la vida que se fomenta en el hombre y la mujer de hoy a través de la tecnología de las comunicaciones, de la educación, del derecho y de la forma peculiar de concebir la política, está orientada a satisfacer obligaciones generalmente descomprometidas con la finalidad social de su existencia.

Actualmente está apareciendo un ser humano distinto al que el humanismo existencialista había llegado a conceptualizar desde su dimensión ontológica-antropológica. Hemos llegado a tiempos en los que el hombre ya no puede elegir por sí mismo. La manipulación y el adoctrinamiento constante que influye sobre él a través de vías muy sofisticadas le impiden manifestarse con verdadera libertad. Al constreñirse su capacidad de elección debido al impacto de las estrategias globalizadoras, el hombre es llevado a una adhesión inconsciente con lo extraño-para-sí, fijándolo en un permanecer-domesticado.

Hoy los caminos ocultos y las premisas enmascaradas tejidas por tecnólogos e ideólogos del discurso dominante nos han quitado la tradición legendaria de pensar por nuestra cuenta. Por ello he venido acuñando el término "permanecer" en lugar de "vivir", porque para volver a vivir necesitamos recuperar nuestra esencia o su construcción continua, lo que significa recuperar sus atributos fundamentales: la moral, la razón y la libertad.

En este tránsito hacia lo no-elegido se nos hace renunciar al interés común para alimentar el interés privado y en consecuencia, a dejar de identificar nuestra existencia con la vida de la comunidad; renunciar a la responsabilidad social, al pluralismo y a la política como actividad generadora de consenso social; renunciar a la opinión la cual pierde su valor como instrumento de dominio y aplicabilidad común para discutir, ordenar y racionalizar los asuntos que conciernen a todos los miembros de la comunidad social.

A este respecto y para evidenciar la crisis de este

principio originado en la condición del hombre de nuestros días, resulta oportuno citar el estudio de Kropotkin¹⁰ sobre apoyo mutuo en las sociedades salvajes en el cual sostiene que si consideramos que esta organización compleja se ha desarrollado entre los hombres que ocupan los peldaños más bajos de desarrollo que conocemos, y que se mantuvo en sociedades que no conocían más autoridad que la autoridad de la opinión pública, comprendemos enseguida cuán profundamente arraigados debían estar los instintos sociales en la naturaleza humana. El salvaje podía vivir en tal organización sometiendo por propia voluntad a las restricciones que constantemente chocaban con sus deseos personales.

La disolución de la opinión pública deja en cautiverio el derecho a disentir, lo cual produce la abolición de una de las competencias más costosas ganadas por el hombre a través de la historia. Nadie ignora los tiempos de intolerancia vividos por el hombre, el penoso camino que se tuvo que recorrer para ejercer la libertad de pensamiento.

El discurso dominante creó nuevas fábulas que fueron apoderándose del contenido de nuestro pensamiento, de su objeto más preciado: el hombre y su mundo. Envejeció con diligencia los hallazgos más significativos, las convenciones y las conquistas construidas desde las calles, los campos, los parlamentos y la literatura. Espantó todo aquello que pudiera desestabilizar la verdad absoluta quebrantando la voluntad y la reflexión mediadora, pasando estas a ser anécdotas que la automatización fue descamisando para fundar una nueva prehistoria, y como algo coesencial a ella, una religión novicia forzada a madurar para mantener a los hombres sometidos bajo la misma creencia.

En todo esto, la tecnología de las comunicaciones ha jugado un papel determinante, creando el prototipo de hombre adecuado para el orden propio de la posmodernidad. El hombre de ideas maniatadas cuyo pensamiento sólo asoma sin alcanzar a desarrollar plenamente su naturaleza autónoma y autorreguladora. Se trata de un pensamiento simplificado por las apariencias que bajo las formas de imágenes llegan a la conciencia, la cual nunca tiene tiempo ni espacio para desglosarlas, criticar su consistencia o determinar sus límites.

La incidencia de todo este acontecer, llega con sorprendente plasticidad a las concepciones y prácticas pedagógicas, arrasando con los paradigmas habituales y paralelamente, sometiendo las posturas humanistas a un estadio de relatividad inagotable en la que padres de

⁹ Paviglianiti, Norma: Neoconservadurismo y Educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90. Libros del Quirquincho, Buenos Aires, 1991, pag. 13

¹⁰ Kropotkin, Pedro: El apoyo mutuo. Segunda edición, Zero, Madrid, 1978, pag.112.

familia, alumnos y maestros, se aferran y se sueltan con el mismo grado de precocidad a lo novedoso, que fácilmente deviene viejo.

Al tratar el problema del aprendizaje desde esta dimensión, Alvin Toffler ha propuesto que “dada la creciente aceleración debemos concluir que los conocimientos serán cada vez más perecederos. Lo que hoy es un hecho mañana se convierte en un error. Por tanto, las escuelas del mañana no deberán enseñar solamente datos, sino también la manera de manipularlos. Los estudiantes tienen que aprender a rechazar las viejas ideas, así como el tiempo y el modo de sustituirlas. En una palabra, deben aprender a aprender” ¹¹.

Desde el punto de vista gnoseológico, el conocimiento es el resultado de la relación entre el sujeto y el objeto, esta relación tiene un carácter unitario, contradictorio y problemático y como tal, supera los vínculos de exterioridad fundados sobre posiciones unilaterales en las que se privilegia el papel de la conciencia o la supuesta verdad de lo objetivo, por ser este susceptible a la verificación, comprobación o constatación empírica.

Durante mucho tiempo y a raíz de los debates en torno a la naturaleza del conocimiento, se han planteado distintas explicaciones sobre su validez y su verdad, para citar solo algunos de ellos, se puede recordar la crítica que Platón esgrime en su diálogo Teeteto, contra la percepción sensible como base del conocimiento verdadero puesto que parte de la idea de que los sentidos sólo alcanzan a percibir lo cambiante, lo ilusorio y que el verdadero objeto del conocimiento ha de establecerse sobre lo fijo y estable.

Los estoicos mantuvieron una posición antitética respecto a la doctrina platónica y señalaron que la percepción sensible es el fundamento del conocimiento verdadero, porque éste sólo puede constituirse sobre objetos particulares.

San Agustín, pensador del mundo antiguo, pero identificado con el pensamiento medieval por el giro que le da a su temática teológica-filosófica, coincide con Platón acerca de que el conocimiento sólo se puede fundar sobre lo necesario, eterno e inmutable, con la diferencia que para él estos atributos corresponden a Dios y no a las ideas como lo ha sustentado Platón.

En la modernidad, los racionalistas propusieron validar el conocimiento a través de la razón y los empiristas mediante la experiencia. Mas tarde el pragmatismo defendió la tesis de que la verdad del conocimiento depende de la concordancia entre el pensamiento y los fines prácticos, mientras que los marxistas utilizaron la

praxis como criterio de verdad.

Aunque la exposición anterior parezca tener un carácter simplista, el propósito perseguido consiste en marcar algunos antecedentes que nos puedan permitir opesar la postura de Toffler sobre la consistencia del conocimiento en el mundo actual, así, podemos preguntarnos: ¿cuál es el criterio que seguimos para validar el conocimiento que tenemos? ¿importa el conocimiento verdadero? ¿tiene el hombre la posibilidad de alcanzar la verdad?, ¿qué se enseña en la escuela?, ¿los conocimientos recontextualizados por el discurso pedagógico deben enseñarse como incertidumbres?, ¿por qué el alumno debe aprender a manipular datos efímeros?, ¿por qué deben rechazarse las ideas viejas?, ¿lo viejo equivale a falso y lo nuevo equivale a verdadero?, ¿será este relativismo la fuente del conocimiento verdadero?, pero, ¿cómo argumentarlo en la escuela?.

Es posible realizar diversos estudios para intentar responder a estas interrogantes, es también posible proponer en el análisis, oposiciones entre certeza / incertidumbre, verdad/falsedad, movimiento/quietud, sabiduría/ignorancia, cambiante/inmutable, adhesión/ruptura, etc., pero ello no explicaría a cabalidad la compleja problemática que enfrentan todas las prácticas sociales llevadas a cabo por el hombre, y en especial la de la escuela como distribuidora de conocimientos. La explicación lineal fracasaría frente al congestionamiento y a la multitudinaria cantidad de imágenes que ofrece el mundo posmoderno.

Pero, démosle la palabra a Toffler para que presente una vez más su planteamiento sobre el deber ser de la educación para el mundo futuro: “Para crear una educación superindustrial, debemos producir, ante todo, imágenes sucesivas y alternativas del futuro, presunciones sobre la clase de trabajos, profesiones y vocaciones que necesitamos dentro de veinte o cincuenta años; presunciones sobre los modelos familiares y problemas éticos y morales que se plantearán...” ¹².

Las presunciones a las que se refiere Toffler, tampoco generan certidumbre para el hombre, que desde la modernidad estuvo acostumbrado a que la razón instrumental le ofreciera alternativa para vivir en un ambiente de confianza y comodidad. La vida general y la vida escolar se mueven entonces dentro de la probabilidad, el futuro es incierto para todos a pesar de las predicciones que la tecnología contribuye a formular. “Hoy día, el aprendiz, el alumno, es un mutante, condicionado culturalmente en su competencia para recibir y producir

¹¹ Toffler, Alvin: El shock del futuro. Plaza y Janes Editores, Barcelona, 1998, pag 437.

¹² Ibídem. Pag. 426

saberes.”¹³

¿Dónde está entonces el pensamiento humano? Ensayemos algunas contestaciones parciales: primero, el pensamiento yace en el objeto convertido en mercancía, y por tanto, en estado cosificado; segundo, el pensamiento esta en los medios de que nos valemos para alcanzar los fines propuestos; tercero, el pensamiento ha sido sustituido por las máquinas inteligentes y; cuarto, el pensamiento sigue estando en el sujeto como condición para su libertad.

Analícemos la primera posibilidad. Uno de los orígenes principales de la crisis existencial en que vive actualmente el hombre, reside en el dominio que la objetivación de su propia conciencia está ejerciendo sobre él. La creatividad humana se manifiesta a través de las cosas producidas pero al mismo tiempo, desplaza todo el contenido de su subjetividad en los objetos, dejando de ser para sí y siendo ya para el objeto, en este vaciamiento la conciencia pierde su relación reflexiva y crítica con el mundo objetivo.

Erich Fromm ha advertido como “la tendencia a colocar el progreso técnico como el valor más alto se halla ligado no sólo al énfasis excesivo que concedemos al intelecto sino, a una profunda atracción emocional hacia lo mecánico, hacia todo lo no vivo, hacia todo lo hecho por el hombre”¹⁴

Respecto a la segunda respuesta es oportuno citar la posición de Cullen cuando dice que “se trata de imaginar el funcionamiento de la razón en términos puramente manipulativos de la realidad, desde el supuesto de que la única lógica posible es la de medios y fines, y que el único modelo de realidad son las cosas. Esta razón instrumental, erigida en canon o regla de la razón y del conocimiento mismo, es un obstáculo para la convivencia, porque implica pensar al otro como medio y no como fin en sí”¹⁵.

El paso de la razón especulativa a la razón instrumental marca desde sus inicios una nueva forma de relación del sujeto con la realidad. Aquí el pensamiento es expropiado de su “pureza” al ser empleado como un medio antideterminista respecto al dominio que la naturaleza había venido ejerciendo sobre su existencia. Esta concepción original sirvió además, como base para construir la ideología a través de la cual se estableció una jerarquía en la que “el cómo” resulta más importante que él “por qué” y él “para qué”. La razón interesada que coparticipa de este planteamiento, contempla a los medios

de trabajo y a los individuos bajo un mismo espectro instrumental y el principio de vida útil probable es aplicable indistintamente para ambos. De esta manera, los medios determinan a los fines, se instala una servidumbre del pensamiento respecto a los medios y el pensamiento convertido ya en simple medio, en sustancia corpórea independiente, se halla alejado de su fuente genealógica: el ser humano.

Con relación a la tercera contestación, se puede partir diciendo que el advenimiento de la máquina como acontecimiento científico-tecnológico, ha ocasionado el apareamiento de dos sentimientos encontrados en la sociedad, por un lado, causa satisfacción como logro alcanzado por la humanidad, pero por el otro, ha sido motivo de hondas preocupaciones por las consecuencias de sus usos y modos de empleo. De esta manera, a la vez que contribuye a mejorar la vida del hombre en distintos campos y situaciones, aquella ha venido desplazando cada vez más a la persona en actividades donde su presencia era imprescindible. Pero, a pesar de ello, la comunidad científico-tecnológica ha continuado compartiendo sus descubrimientos, invenciones y perfeccionamientos con el artefacto más que con las masas.

Esta idolatría ha conducido no solo a la publicación de ficciones en novelas y cintas cinematográficas, sino a que la máquina además de su mecanicidad inherente vaya apropiándose de un atributo humano que antes no era negociable: la inteligencia, cuya transferencia a lo inerte sigue y seguirá siendo tema de debate, cuestionamiento y angustia.

La antropomorfización de la máquina ha traído para ella la conquista de mayores espacios de independencia respecto a la influencia humana, a tal grado de que hoy se habla con beneplácito por parte de algunos sectores, del fin del trabajo, que de llegar a radicalizarse significaría también hablar del fin de la cultura, entendida en su sentido genérico, como todo lo producido por el hombre.

Finalmente, y no obstante la fatalidad a la que puedan arrastrarnos los comentarios anteriores, tenemos la alternativa de seguir creyendo que el pensamiento sigue estando en el sujeto como condición para su libertad y que la manipulación e intimidación que proviene del imperio de la imagen es perfectamente socavable, que la inmediatez en la que cobra vida es muy insuficiente para enseñorearse sobre nuestra voluntad e inteligencia.

Pensar para ser libres y ser libres para pensar, desde una perspectiva de reciprocidad que se mueve en espiral y no cíclicamente, entender lo que pasa ascendiendo metodológicamente desde la totalidad abstracta hacia la totalidad concreta, valorar en su dimensión verdadera las distintas representaciones que han tenido y tienen los hombres en su antigua y en su nueva cotidianidad.

¹³ Cullen, Carlos: Op.Cit. pag. 173

¹⁴ Fromm, Erich: Op.Cit.pag. 51

¹⁵ Cullen, Carlos: Op.Cit.pag. 214

construir conceptos a partir de la síntesis de múltiples determinaciones de las cosas y no a partir de una de ellas, resucitar la indagación, son, entre otras, las tareas que el humanismo actual debe volver a atender en su confrontación con el mundo invertido en el que permanecemos.

Dentro de este humanismo, ¿qué corresponde a la escuela? Volviendo a Cullen, “En la escuela, no sólo enseñamos contenidos científicos y no sólo enseñamos contenidos vitales, sino que debemos enseñar también contenidos emancipadores, que puedan hacer frente tanto a las desilusiones del pasado y del futuro como a las ilusiones de la creatividad genial o de la eficiencia competitiva”¹⁶.

Esto implica apreciar en toda su magnitud el carácter transutilitario que tiene el hombre en su relación con el mundo y el carácter transutilitario que deben tener los contenidos desde la óptica escolar. Por tanto, los contenidos emancipadores devuelven a la persona la capacidad para inquirir, la autonomía para pensar, crear e investigar; la participación crítica en los espacios educativos, el respeto a la dignidad del otro, la desalienación de nuestra conciencia que nos lleve a valorar al otro y a nosotros mismos como autores del saber, la liberación racional respecto a los medios, etc.

En esta ardua labor de reconstitución de la persona, que es la reconstitución del sujeto pensante, se puede hacer acopio de distintas estrategias pedagógicas, no necesariamente geniales y espectaculares. Y en este caso propongo asumir una estrategia naturalista, propongo partir de lo no convencional, volver a la inquietud, a la actitud infantil. Hay que desatar los pies que desde muy temprana edad nos amarraron, hay que destruir las rejas y desalienar a los carceleros que enclaustraron nuestras preguntas. Sin duda alguna, es este un momento en que la curiosidad debe reaparecer como rudimento de la inteligencia, porque siendo ella un elemento peculiar de la naturaleza humana distinto al contenido previamente elaborado y, ciertamente distinto de la construcción discursiva que el propio entendimiento realiza para descubrir y exponer verdades o para urdir sofismas interesados en inhibir el entendimiento de otros hombres, difícilmente podrá ser sometida por la apariencia de lo novedoso. En ello también la curiosidad se diferencia del asombro, porque mientras este sufre el impacto de lo externo, dejándose atrapar por el espectáculo que tiene frente a sí, por las muestras excepcionales que trae consigo la existencia de la realidad y todo lo que hay en ella,

aquella sabe sobreponerse para buscar otras manifestaciones en las cosas que se le ofrecen, dado que en lo espontáneo, encontrará el impulso que siempre la avivará para cumplir su oficio: interrogar acerca de lo que las cosas son.

La curiosidad es un mundo de relación entre el sujeto y el mundo, es la génesis de la problematización, es decir, el punto de arranque para convertir las cuestiones en problemas. De aquí se deriva el valor lógico no tanto cronológico o temporal que tiene su contenido formado por representaciones.

La misma curiosidad nos agujonea al interperlarnos a nosotros mismos, para cuestionarnos sobre cómo explicar el empobrecimiento actual del pensamiento conceptual, la retirada de la comunicación dialógica y la gran caída en las pantallas, las cavernas de este tiempo pseudoiluminadas por imágenes.

La curiosidad es entonces, actitud del hombre frente a la vida, principio y conservación del espacio intelectual. Por esta razón sería equivocado pensarla como algo dejado atrás, por el contrario, la curiosidad es presencia porque es humana. En este sentido, la vida escolar como formación cultural que se debate entre lo enseñado y lo aprendido, lo copiado y lo creado, lo autónomo y lo heterónomo, tiene en aquella un acicate para retomar el principio de todo intento educador: la humanización del hombre.

Pensar la curiosidad como principio pedagógico, implica situarse más allá de los criterios de autoridad mediante los que se asume el conocimiento. Implica no aceptar que sobre el sujeto descenden ideas acabadas sino que éste, justificado por su perfectibilidad deshace la armonía aporética e inventa en cada situación una óptica anormal que irrumpe el entresijo de la relación conciencia-fenómeno; siendo siempre inconforme con lo que este le manifiesta, pero reconociendo su necesidad para empezar a escudriñar lo que hay detrás de él.

El poder pedagógico de la curiosidad desencuaderna las ideas-guía del discurso especializado asumidas como contenidos curriculares en la vida escolar, y se resiste a la práctica educativa secuenciada, porque la interrupción es para su situación en fundamento espacio-temporal para inquirir. Desde esta perspectiva, los maestros y los alumnos que no se detienen en el camino para abrir sospechas, por la pretensión de salir “ilesos” después de cumplido el proceso parcial de una clase o de algo más prolongado como el trayecto de una carrera profesional, es, o bien porque tratan de esconder inútilmente su ignorancia o porque temen a su propia libertad.

El conocimiento oficial es, sin duda, un refugio al que siempre se ha acudido para consolidar la autoridad del docente o la autoridad del contenido a estudiar. Desde luego, se trata de un conocimiento que por ser autoritario

¹⁶ Cullen, Carlos: Op. Cit. Pág 133.

resulta incuestionable y al mismo tiempo, externo a la naturaleza del educando. La intención de rebasar el conocimiento dado conduce a buscar el verdadero significado de los contenidos encontrando en la realidad, en la cultura, en la naturaleza psicológica y social de la persona, y en sus distintas interacciones, elementos portadores de sentido cuya riqueza normalmente se pierde al realizarse el recorte mediante el cual se delimitan los estudios. Por otra parte, no sólo la palabra escrita o la teoría presentada en afinados fragmentos debe ser contemplada como contenido curricular, sino todo aquello que por el carácter simbólico de la convivencia humana haga referencia a significados adecuados para contrarrestar el prospecto de las imágenes.

Quien gusta sospechar y quien prefiere la curiosidad en lugar de la creencia, está siempre dispuesto a “descascarar” su conciencia y a dar paso a la lógica mediante la cual la interrogación nace y renace, así alcanzamos a comprender y aceptar que el pensar debe ser siempre justificado y que por tanto, hay una diferencia irreconciliable entre la percepción de las emanaciones procedentes de la tecnología de las comunicaciones y el acto de pensar.

La vida escolar es un transcurrir programado, en el que el éxito de mentores y educandos se determina a priori según preceptos que actúan como cintas métricas que delimitan el claro-oscuro camino por el que hay que pensar. Los objetivos instruccionales indican el patrón de rendimiento que los alumnos deben mostrar para hacerse acreedores al prestigio y el reconocimiento frente a compañeros y padres de familia. Pero, pocas veces las concepciones de los alumnos, lo que sienten por la vida y lo que piensan sobre ella, tienen “rienda suelta” para alcanzar la trascendencia necesaria para fundar el vínculo entre aprendizaje y existencia.

Las teorías psicopedagógicas parecen estimar las potencialidades de los estudiantes, visualizándolas como condiciones que deben ser estimuladas, es decir tocadas e iluminadas desde afuera. Las potencialidades son entendidas así, como “cosas guardadas”, como mendrugos de la plastilina inmanentes a la naturaleza humana con el que se pueden seriar juegos didácticos, esculpir sobre el material de las personalidades no formadas y por ende ciegas y defectuosas.

Ocurre entonces, que quien “enseña” cree encontrar a través de sus espejuelos, la casualidad que marca el principio y el fin de la práctica educativa: tomar al ser informe e inducirlo con pericia para que sus pensamientos resulten siempre castos. Esta castidad de pensamiento, presupone la ausencia de la duda, de la investigación, de la capacidad propositiva. De lo que se infiere dos elementos axiológico-pedagógicos: primero, que es propio

del hombre curioso el no ser casto y el afirmar para sí mismo y para los demás hombres el derecho de pensar, y segundo, que la apropiación de nuestra inteligencia por la intervención de otros es moralmente indigna.

La curiosidad no parte del acuerdo celebrado entre los hombres, ni se detiene frente a quienes ostentan el poder. La curiosidad es anárquica por naturaleza, es fuente de la pedagogía de la libertad. Una de sus principales ventajas, reside en al no ser parte de la normativa educacional, al no estar determinada por el método, la prueba de evaluación o el programa escolar, su extensión o marco de aplicabilidad comprende un espacio mayor que la educación escolar.

Es posible entonces, que como presencia, sea una valoración de la conciencia que posibilite construir la inteligibilidad sobre la realidad y la virtualidad infinita fragmentada, y sobre el porvenir que le espera al hombre. También es posible el retorno a la vida simbólica y con ello la recuperación del significado de la vida misma.

La curiosidad no es un naturalismo reduccionista desde el cual se pretende dar cuenta de la problemática escolar y la problemática planetaria que embarga al hombre, precisamente, sus implicaciones se establecen fuera del pensamiento unidimensional, porque su cometido se establece interactuando con las distintas manifestaciones del mundo y de la cultura. En este sentido, constituye para nuestra época una posibilidad para pensar, para decir la palabra, para reedificar la vida, el reencuentro con el otro.

Intentar alejarnos de este escenario es como esbozar nuestra fuga sobre puentes de vidrio. Permanecer en él como simples medios es dar lugar a una existencia histórica, fuertemente deformada por la celeridad y la automatización.

BIBLIOGRAFÍA

- Caraggio, José Luis y otros: **Políticas, Instituciones y Actores en Educación**. Coedición Novedades Educativas/ Centro de Estudios Multidisciplinarios, Buenos Aires, Argentina, 1997
- Cullen, Carlos: **Crítica de las Razones de Educar. Temas de Filosofía de la Educación**. Paidós, Buenos Aires, Argentina, 1997.
- Chomsky, Noam y Dieterich, Heinz: **La Sociedad Global. Educación, Mercado y Democracia**. Joaquín Mortiz, México, 1995.
- Fromm, Erich: **La Revolución de la Esperanza**. Fondo de Cultura Económica, México 1992.
- Friedman, Milton y Rose: **Libertad de Elegir. Hacia un Nuevo**

Liberalismo Económico. Planeta – Agostini, Barcelona, España, 1993.

Gentile, Pablo y otros, **Cultura, Política y Currículo. Ensayo Sobre la Crisis de la Escuela Pública.** Losada, Buenos Aires, Argentina, 1997.

Kropotkin, Pedro: **El Apoyo Mutuo.** Segunda edición, Zero,

Madrid, España, 1978.

Sartori, Giovanni: **Homo Videns. La Sociedad Teledirigida.** Taurus, Madrid, 1978.

Toffler, Alvin: **El Shock del Futuro.** Plaza y Janes, Barcelona, España, 1998.

NIVELES DE ACERCAMIENTO A LA TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA: ANIMACIÓN, INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN

Rosa María López Hernández*

I. INTRODUCCIÓN

A partir del presente artículo, se tiene por objeto, plantear un conjunto de ideas en torno a la relación que hay entre los niveles de caracterización como son la animación, innovación e investigación y la práctica que desarrollan los maestros. Para ello se ha creído conveniente plantear los siguientes propósitos:

1. Señalar las características relevantes a cada nivel
2. Ubicación en torno a los puntos de encuentro de cada nivel y nuestros proyectos.

II. ANIMACIÓN PEDAGÓGICA.

Decir cómo son llamados los fenómenos que atraviesa hoy la Escuela es intentar más allá de las palabras-pantallas, distinguir la o las realidades de la institución escolar de hoy. Hablar del profesor (a) animador de estrategias de aprendizaje o incluso de innovaciones pedagógicas y de investigación-acción no es neutral y merece toda la atención: operar una discriminación y una clasificación resulta de un lenguaje pedagógico diferente, puede ser el signo de que suceda algo en ciertos lugares de la institución escolar.

Orígenes de la Animación Pedagógica.

Aunque la animación pedagógica haya sido siempre un fenómeno habitual, ligado a la irradiación y a las influencias de la Escuela sobre su entorno inmediato o lejano, la aldea y el barrio, la aparición del fenómeno animación, designado como tal, resulta reciente en la institución escolar. Su manifestación se halla relacionada con las mismas causas sociales y económicas que la animación sociocultural, pero por las finalidades mismas de este lugar, comportará numerosas diferencias y

especificidades. A partir de los años sesenta se ha podido asistir en la escuela, a una introducción de la animación bajo la forma de hogares socio educativos e incluso de clubes. Con frecuencia se trataba de crear en la institución escolar un lugar reservado a actividades para escolares: cine-clubes, talleres de fotografía, teatro, marionetas y hasta diferentes actividades deportivas. La responsabilidad de este lugar se hallaba confiada a un animador que según el caso no siempre tenía la competencia técnica necesaria. Pese a todo, tales intentos permitieron en diferentes centros escolares establecer entre los alumnos una nueva forma de comunicación; ya no estaban en clase sólo para estudiar matemáticas o historia. Esta descentralización con respecto a los contenidos escolares resultó beneficiosa en la medida en que la institución escuela, los alumnos podían aprender otras cosas además de lo que brindaba la enseñanza tradicional.

Los elementos de análisis de los medios socioculturales y pedagógicos ayudan a demostrar en qué puntos ha sido progresivamente invadido el medio escolar por esta necesaria aliada que es la animación. Una de las maneras de abordarla en sus fundamentos teóricos y en algunas de sus manifestaciones es, creemos, estudiar el desarrollo de la corriente psicosociológica en educación, por eso es importante destacar los elementos que han inspirado a los innovadores en animación escolar y estimulado numerosos ensayos e intuiciones de profesores convertidos en animadores.

La pedagogía institucional representa una de las tradiciones pedagógicas de esta corriente (Mendel, Labrot, Rogers, Baudelot, Establet) numerosos enseñantes ignoran radicalmente la naturaleza de la corriente psicosociológica o de la pedagogía institucional pero a pesar de todo, se preocupan por cambiar su relación con los alumnos y aceptan de buen grado realizar animación en su clase.

Es cierto que una fracción de innovadores tales como Freinet, Cousinet y Dewey de forma que siguió siendo marginal, orientó a los enseñantes a la consideración del

* Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional de México

grupo como realidad educativa y fundamental y trató de liberar a la pedagogía de la coraza de la enseñanza magistral, muy poco preocupada del aspecto grupal. Las investigaciones de Aide Vásquez y de Fernad Aury, apoyándose en los trabajos de Freinet para prolongarlos en una perspectiva institucional, han revalorizado también en la enseñanza primaria la dimensión relacional y han facilitado la producción de todo un discurso iniciado por la problemática de la animación sociocultural, ha obtenido su legitimación y toda su credibilidad gracias a las aportaciones conceptuales de psicosociología a través de la pedagogía institucional. De esta manera todo profesor, en la ola de cambio, se convertía en animador mientras que la clase pasaba a ser un grupo-clase.

Realización de la Animación Pedagógica.

Se ha advertido que los términos animador y monitor eran frecuentemente empleados en las experiencias de psicosociología para definir nuevas funciones de conducta y de presencia en los grupos.

En una formulación general, pero que posee la ventaja de indicar un denominador común a todas las formas variadas que pueden revestir la animación, Imhoff¹ escribe:

“se designa por animación toda acción en o sobre un grupo, una cotidianidad o un medio encaminado a desarrollar la comunicación, a estructurar la vida social, recurriendo a métodos semidirectivos: éste es un método de integración y de participación. En este sentido la función de la animación se define como una función de adaptación a las formas nuevas de la vida social, con los dos aspectos complementarios de remedio, a las inadaptaciones y de elementos del desarrollo individual y colectivo”.

Como la animación pedagógica no es un concepto estabilizado, objeto de un consenso por parte de los que la utilizan o de quienes apelan a ella, optamos pues, por dar una definición provisional que nos permitirá, como instrumento de análisis, avanzar en el estudio. Adaptando la formulación general de Imhoff diríamos que la animación pedagógica puede ser comprendida como una acción encaminada a desarrollar la comunicación y a estructurar la vida escolar a la vez el tema escolar en su conjunto. Asimismo las características del lenguaje de la animación: son luchas contra la burocracia, disposición de espacios libres, pero también apertura de la escuela hacia el medio

exterior. Por tal motivo no hay renovación pedagógica sin animación, marcada por la influencia sociocultural, o por la corriente psicosociológica (pedagogía institucional, no directividad) la animación pedagógica se ha infiltrado en los diferentes niveles del sistema escolar, ofreciendo a menudo la apariencia de una renovación armonizada, pero provocando también emergencia de nuevos datos, tanto con la identidad de los formadores como con las modalidades de acción pedagógica.

III. INNOVACIÓN

Es necesaria la clasificación semántica de la noción de cambio. En consecuencia y a partir de los términos más empleados (renovación e innovación) recogeremos las aportaciones de las diferentes propuestas estudiadas.

Renovación

Hemos señalado que la renovación es generalmente admitida como un remozamiento, sin alteración, en la continuidad, de lo que existía anteriormente² La renovación sería pues uno de los efectos buscados por una animación orientada, a nivel de intercambios, a revitalizar la estructura o a proporcionarle un nuevo impulso sin que eso signifique modificarla fundamentalmente. Cabría decir que en el caso de una estructura, satisfactoria por su adecuación a unas finalidades aceptadas, los procesos de renovación permitirán asegurar una regulación interna (homeostasis), renovar puede ser entendido en el mismo sentido que < hacer aparecer bajo un aspecto nuevo, transformándolo > .

La innovación

La definición de innovar propone dos formulaciones::

1. Introducir alguna novedad en un campo particular.
2. Aportar algo nuevo.

Asimismo se refiere que la innovación trata de una cierta reorientación del programa educativo, es decir, que la verdadera innovación presupone siempre unos nuevos objetivos deducidos por una investigación prospectiva.

¹ Imhoff, cit. En Benmard, P.L.'animation socioculturelle. PUF, París, 1980.

² Moomoy. Innovation et renovation, en: Vocabulaire de l'education. PUF, París, 1979.

Huberman³ identifica tres tipos principales de modelos como ha tenido lugar el cambio. Se trata, pues, de una clasificación operada a partir de análisis de trabajo y no modelos teóricos destinados a una aplicación.

Modelo de investigación y desarrollo según Haverlock: este modelo comprende principalmente tres características.

La primera hipótesis señala que:

< la innovación es una serie racional de actividades que pasan de la investigación al desarrollo, después al condicionamiento y finalmente a la difusión > .

En segundo lugar, la innovación considera, a gran escala, provocadora de una cierta definición de trabajo, definitoria de las relaciones entre los medios de la investigación, las prácticas y los consumidores y por fin la tercera característica define precisamente el público buscado:

< éste debe ser un consumidor bien determinado y pasivo que acepte la innovación, si la recibe por la vía que conviene de la manera y en el momento en que conviene > .

Así este modelo comprende cuatro etapas: investigación, desarrollo, difusión y adopción. Este modelo, empleado sobre todo en los medios industriales se hace frágil, según Huberman, por obra de la escasez del trabajo en equipo.

Modelo de Interacción Social.

En este modelo se considera que el éxito de la innovación dependerá de los contactos personales y que < la unidad de análisis es la persona a quien está destinada la innovación > . Se estima que todos los individuos pasan por las mismas etapas sucesivas de la forma de conciencia: la manifestación, el interés, un tiempo de ensayo y de evaluación, un tiempo de puesta a prueba y finalmente la adopción. De tal modo Huberman indica que < la identificación con un grupo o con un guía desempeña un papel importante en la difusión de ideas nuevas, porque los individuos adoptan y mantienen las actitudes y las conductas que asocian con su grupo de referencia > .

Modelo de resolución de problemas.

En este modelo se insiste en la idea de que el destinatario -al que se sigue denominando utilizador- debe resolver por sí mismo los problemas a pesar de la ayuda de fuentes externas: él es el punto de partida de la innovación. Se dará una gran importancia a la definición de un diagnóstico que procederá a la búsqueda de soluciones, porque los problemas a los que se supone profundos, habrán de ser investigados. Por otro lado, queda reconocida la importancia de los recursos internos del grupo.

La consideración aportada al aplicar en este género de modelo queda reforzada por la solidez del cambio cuya iniciativa corresponde al utilizador:

Existen más probabilidades de asimilar una innovación a la que se considera como propia, es decir algo que se posee, mediante una decisión libre y meditada, aceptada para responder a una necesidad especial.

Así para facilitar la gestión de la resolución de problemas, se recurrirá a diferentes técnicas. Tales como la formación en equipo, en donde se buscará la superación de las relaciones jerárquicas, < el retorno de informaciones > que permita a cada uno, tras una indagación, situarse personalmente mejor con relación al conjunto y, finalmente, al diagnóstico institucional realizado < por el conjunto del personal adulto que se reúne durante varios días para estudiar los problemas, tomar las decisiones > .

En este sentido, el interés de los trabajos de Havelock y de Huberman, estriba en haber precisado a través de numerosas realizaciones algunas constantes y haberlas traducido en modelos.

Estos últimos no son excluyentes unos de otros y comprenden en la realidad diferentes combinaciones posibles. Es así que permiten plantear mejor las preguntas esenciales sobre la innovación:

1. ¿Cuál es el origen de la innovación? ¿Los centros de investigación, los decisores públicos, los utilizadores?
2. ¿Cómo puede desarrollarse en función de su origen diferentes procesos de innovación, determinados como se hallan por su punto de partida?

³ Haverlock, R. y Huberman, A.M. Innovación y problemas de la educación. UNESCO, París, 1980.

3. ¿De qué naturaleza puede ser la innovación en función de su origen y de la organización que de ellos resulta?

Finalmente, el examen de trabajos sobre la innovación realizados en otros contextos, contribuirá a la elaboración de posibles respuestas.

La innovación de caracteriza por la manifestación de dinamismo e implicaría a todos los que luchan por la mejora de la enseñanza. Citando a numerosos teóricos de la pedagogía, Pestalozzi, Montessori, Decroly, Dewey y Freinet, vistos como innovadores, se insiste sobre el espíritu de invención, de iniciativa y de libertad de construcción práctica. Diferenciándose de los proyectos demasiados amplios y ambiciosos.

La existencia de las innovaciones espontáneas, permitiría esperar unos efectos duraderos gracias a < sus efectos acumulativos >. Su campo privilegiado será micro social porque: < al comienzo de una innovación, existe siempre una memoria activa, de pequeños grupos, incluso de la mayoría >.

Rasgos Característicos de los Enseñantes Innovadores.

Vamos a proceder al inventario de los rasgos que caracterizan a los enseñantes innovadores a través de diferentes escritos sobre la innovación.

Una imaginación visionaria. Baez estima por su parte que: <la innovación requiere frecuentemente un pionero, de imaginación visionaria que esté dispuesto a lanzarse hacia lo desconocido sin conocer el resultado final, pero a quien su dinamismo impulsa al trabajo de concepción >

Así la innovación sigue siendo una tentativa encaminada consciente y deliberadamente a introducir un cambio.

Al calificar a los innovadores de <creadores o de campeones del cambio > Huberman aporta una respuesta:

< Están convencidos de que la nueva práctica es mejor que la que está en vigencia y tienen tendencia a considerar que es útil una evaluación sistemática >.

Participación Activa de los Enseñantes.

Numerosos estudios definen el rol de los enseñantes como primordial. Husén piensa que⁴: <la estrategia principal para aportar cambio e innovación ha consistido en ejercer una acción sobre los enseñantes o, en el mejor de los casos, en beneficio de ellos, pero jamás con ellos >.

Este autor insiste también mucho en una organización del sistema escolar que permita reforzar <las actividades innovadoras, la participación creadora > entre los enseñantes..

La constitución de equipos unidos y dinámicos.

El entorno del innovador estará en la escala micro social y será el establecimiento, o el equipo. Baez, indica como uno de los principios rectores de la innovación la necesidad de formación de un equipo: < cuyo jefe deber ser capaz por su personalidad, por su situación o por sus cualidades intelectuales de atraer a un grupo de colaboradores competentes y entusiastas >.

Esta es también una de las conclusiones de Ferry, quien estima que el enseñante ya no puede hacer frente por sí solo a las dificultades con las que se encuentra.

La organización de Seminarios/Talleres.

Tras sus análisis sobre la enseñanza de las ciencias, Baez indica algunas estrategias posibles para el cambio y precisa particularmente la organización de seminarios/talleres que en el campo científico permitirían facilitar unas presentaciones y unos intercambios de experiencias, pero además producir un material de enseñanza, etc. Finalmente este autor toma en consideración los efectos de contagio de estos grupos, porque cada participante debe proseguir los ensayos en su propia enseñanza y dar a conocer a sus colegas los resultados obtenidos.

Ser productor de instrumentos pedagógicos.

Así podríamos caracterizar finalmente al innovador como difusor no solo de ideas, sino también de producciones pedagógicas e indudablemente se diferenciaría del animador a través de esta distinción. En efecto la innovación se caracteriza por la elaboración de trabajos y por su comunicabilidad, es decir, el grado en el que sus resultados pueden ser fácilmente demostrados y hechos

⁴ Husén T. Las estrategias de la innovación en materia de educación, en: La educación en marcha. UNESCO, Teidé, Barcelona, 1976.

visibles a todos los interesados⁵.

Thomas insiste en la circulación de las informaciones, que no debe ser de sentido único <de la cumbre a la base, sino también de la base a la cumbre>. Además, este autor estima que debe velarse por desarrollar los intercambios entre los centros de investigación o de experimentación y las escuelas y los profesores. Havelock y Huberman, recuerdan también la urgencia de crear publicaciones relativas al proceso de innovación. Les parecen necesarios dos tipos de producción. Por un lado, las que constituirán unas guías de procedimiento y que darían indicaciones prácticas por otro lado, las que bajo la forma de catálogos o manuales presentarían una determinada categoría de innovación.

Hemos querido hasta ahora mostrar las tendencias que caracterizan al innovador, destacando sobre todo, su función social, de la misma manera que su inserción en un equipo y su capacidad para constituirlo. Todo esto confirma que su campo de acción es local, a escala micro social.

IV. INVESTIGACIÓN

Al plantear las exigencias de una investigación y los problemas con los que se encuentra, no pensamos proceder a un estudio exhaustivo de este tema; quizá ha sido objeto de numerosos escritos; sino que nuestro interés consiste en un intento de articulación entre la investigación pedagógica y la conducción del cambio en la escuela. Esto equivale a decir que la entrada en este debate se sitúa más en la lógica de la acción de renovación de un saber científico cuyo estatuto en las ciencias de la educación parece exigir hoy una redefinición.

Se ha hecho referencia anteriormente a la ambigüedad del término investigación en educación. Ello se debe al hecho de que esta investigación no puede comportar las mismas características que una investigación en física o en matemáticas: se refiere al ser humano, por consiguiente a uno mismo. Filloux precisa <que hacer investigación> lo que significa <llevar una investigación> es este último caso: <la investigación comienza en el momento y sólo en el momento en que la innovación, la experiencia es analizada, observada por un agente de investigación explícitamente definido como tal>.

Como tal, la investigación, para resultar útil a los profesores, exige que éstos comprueben en sus aulas sus implicaciones teóricas. Los profesores que desean iniciar

una investigación pueden emplear adecuadamente un marco de investigación-acción como medio de descubrir hipótesis cuya comprobación puede conducir al perfeccionamiento de la práctica y servir como una ruta alternativa a la generación de teoría.

¿Qué es la Investigación?

Se empezará por dar una definición mínima: la investigación es una indagación sistemática y autocrítica.

Como este término indagación se halla basado en la curiosidad y en un deseo de comprender; pero se trata de una curiosidad estable, no fugaz, sistemática en el sentido de hallarse respaldada por una estrategia. Por tal motivo decimos un proyecto, en el sentido de un proyecto de investigación que se constituye por la definición del objeto, la delimitación del objeto, la selección de las formas de acercamiento al objeto y de los instrumentos conceptuales, la formulación de hipótesis, la definición del tipo de publicación a la que dará lugar. También en el sentido del proyecto de investigar (maestro (a)) entendido éste cómo el proceso que se propone realizar en función de sus motivaciones e intereses personales, de la imagen que se hace de su rol en el sistema en el cual ha decidido trabajar, de las satisfacciones que compromete en el proceso.

Una investigación encuentra su origen en las diversas interrogaciones que surgen en la práctica de los maestros o de los formadores de maestros, a los cuales parece no poderse encontrar respuesta si no es emprendiendo un estudio sobre el terreno de la realidad escolar.

Pensamos que una investigación que pretenda explorar las posibilidades de cambio de una práctica social y a definir las condiciones no puede ser sino una investigación activa. Una investigación activa (o investigación-acción) no en el sentido general que ésta tiene sobre las acciones y en que ella analiza los efectos, sino en el sentido más particular de una investigación a la cual están asociados los maestros. Y aún más, una investigación que no se concibe sino es realizada sobre una práctica llevada a cabo con los actores de esa práctica y para ellos, al mismo tiempo que para los investigadores, es decir, a su voluntad y para el beneficio de ambas partes, conduce a la noción de investigación-intervención.

Lo cierto es que toda investigación sobre la práctica social supone inevitablemente una intervención, en el sentido de que el investigador se introduce en el campo de esta práctica y de una manera u otra, se interpone entre los actores. El investigador, de cualquier manera que se tome (interviene) criterios de la eficacia de la investigación.

Para discutir sobre la utilidad de la investigación en la enseñanza, vamos a referirnos a 6 criterios de los que la

⁵ Janne, H. y Roggemans, M.C. Tendances nouvelles de l'education des adultes en: L'education en deveniir. UNESCO, París, 1975

investigación educativa forma parte:

(1) La investigación es el medio de enriquecer la discusión de la teoría pedagógica contribuyendo a afianzar y reelaborar el conocimiento que tenemos sobre la enseñanza. Una teoría es un modelo mediador para captar la realidad, comprenderla y discutirla.

Se dice a veces que la utilidad o impacto de la investigación educativa sobre la práctica de la enseñanza es más de tipo indirecto que directo y uno de esos impactos indirectos y difusos consiste en que el desarrollo de la investigación, la generación de hipótesis que supone los propios conceptos que desarrolla, sirven incorporados al lenguaje corriente de educadores, padres, etc., para entender la realidad de forma diferente. La investigación, como ha destacado Jackson (1977), puede contribuir a que cambiemos los profesores, muy fundamentalmente, la visión del mundo que nos rodea, los conceptos y lenguaje que utilizamos para captar ese mundo, resaltando la importancia de unos rasgos sobre otros, definiendo lo que es más sustantivo e importante en un momento dado.

(2) La investigación es una ayuda en la fijación de objetos para la enseñanza, porque permite concebir a que <futuros posibles> pueden aspirar los alumnos dentro de unos ciertos límites.

Por la investigación se sabe que con determinados métodos se puede estimular la creatividad o mejorar la autoestima del alumno, por ejemplo. Y al lado de estos ejemplos de ampliación de metas para la educación, la investigación nos ofrece ejemplos de que otros objetos no pueden lograrse hasta que el sujeto no llegue a ciertos niveles de desarrollo. La psicología de Piaget es un ejemplo de esto último.

Es decir que la investigación puede ayudar a que la práctica pedagógica sea más científica y menos ideológica, en el sentido de que puede matizar nuestras aspiraciones para conducir la enseñanza en una dirección determinada, preconcebida más de acuerdo con nuestros intereses y aspiraciones que de acuerdo con las posibilidades reales.

(3) Una aportación fundamental que realiza la investigación, está en el conocimiento que nos proporciona sobre la realidad en la que tenemos que actuar. Es un medio indispensable para develar la realidad y tomar decisiones consecuentes.

Nos referimos a que la investigación es una ayuda inestimable para comprender la realidad compleja que tenemos delante, colaborando a establecer juicios precisos

sobre cómo es ella. En muchos casos, por ejemplo, se dice que la investigación sirva para confirmar las opiniones que de hecho se tienen sobre como funciona en la práctica un determinado fenómeno.

En tanto la investigación está llamada a desempeñar un papel importante en la transformación del funcionamiento de la educación, necesita que, cuando sus conclusiones supongan crítica y descubrimiento de aspectos negativos, exista un clima que acepte esa situación.

(4) Una parte importante de la investigación va dirigida a mejorar el cómo actuar en las aulas para cambiar la metodología, el comportamiento del profesor, programas, materiales, etc.

Es una investigación directamente dirigida a ofrecer alternativas al funcionamiento de la enseñanza.

El problema fundamental que plantea este tipo de investigación es el de cómo implantar en la práctica real los descubrimientos que se llevan a cabo en experiencias pedagógicas alejadas del contexto natural de la educación.

La investigación que no sea consciente de esta situación en lugar de mejorar y analizar las prácticas reales, puede contribuir a afianzarlas. La investigación requiere, pues, la crítica.

Sólo una teoría crítica y explícita que sirva de fundamento a la investigación educativa podrá dar más utilidad a ésta como elemento innovador de la práctica real.

(5) La investigación educativa mejorará la educación en forma indirecta en la medida que quien la practica pueda a su vez, ser mejor profesor. El propio investigador y las instituciones en las que ejerce su actividad mejorarán su propia enseñanza.

Cuando un profesor se forma cercano o en contacto con la actividad investigadora, la enseñanza que el desarrolla será de más calidad, en términos generales, aunque sólo sea no ya por el uso del propio método científico, sino porque la investigación para no ser repetición, requiere una inexorable puesta al día del investigador. De aquí la importancia también de que exista una estrecha comunicación entre formación de profesores e investigación educativa.

(6) Finalmente, aludiremos a un efecto de la investigación en tanto es desarrollo profesional de quien la realiza, como una mejora del investigador dentro de la comunidad de investigadores.

Este efecto sería una nota más y no la más importante dentro de todo lo que llevamos dicho, si no fuera porque en

muchos casos no es éste un simple resultado, son la causa misma de la investigación y de la selección de temas sobre los que se investiga en educación, como ocurre en otros campos.

Lo que si es cierto, es que puede existir y de hecho existe un conflicto entre las necesidades de investigación que se produce desde los especialistas que ejercen su actividad dentro de determinadas disciplinas relacionadas con temas educativos y las necesidades de la práctica, la de los profesores y las necesidades de los administradores de la educación. En la medida que esas necesidades sentidas por esos colectivos no coincidan, la comunicación entre unos y otros será menos propicia en orden al mejoramiento de la realidad de la enseñanza.

V. CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación-acción es un enfoque de la investigación social que procura el conocimiento de la realidad, con el fin de actuar sobre ella para transformarla, en orden a mejorar su racionalidad, su justicia y situación concreta.

Tuvo sus orígenes en la psicología social norteamericana, a mediados de la década de los cuarenta. El más claro exponente de esta línea de pensamiento ha sido Kurt Lewin, quien desarrolló sus ideas a partir de los estudios llevados a cabo con grupos minoritarios discriminados (en EE.UU.) e investigaciones realizadas en torno a cambios de los hábitos alimentarios. Según este autor “el proceso de investigación-acción supone una planificación, la concreción de los hechos y la conceptualización de los problemas”.

La investigación-acción (I-A) es contextualizada en los años 70, en el marco de la colaboración que se dio entre los profesores e investigadores en el desarrollo del currículum en la Gran Bretaña. Su objetivo fundamental ha sido desarrollar el proceso de cambio curricular como proceso de transformación profesional. La finalidad perseguida era lograr una mayor emancipación profesional de los profesores, justificada en la mejora del proceso educativo de los alumnos. La investigación no puede mejorar la enseñanza –afirma Stenhouse (1979)- sin ayudar al profesor a desarrollar destrezas en el mismo contexto en que él decide su acción. Es decir, que la investigación se incorpora más fácilmente al pensamiento y comportamiento docente del profesor, cuanto más significativo sea para él en el desempeño de sus tareas como profesor <por ello –continúa el autor- la investigación-acción podría mejorar decisivamente el arte de la enseñanza si: a) ofrece hipótesis cuya aplicación pueda verificar porque el profesor

los pueda probar en clase; b) ofrece descripciones de cosas o generalizaciones sobre cosas lo suficientemente ricas en detalle como para proporcionar un contexto comparativo en el que juzgar mejor al propio caso o situación personal > .

Si no existen puentes entre la investigación y la práctica –piensa este autor- es por falta de investigación sobre el terreno.

La investigación, lo que puede darnos en todo caso, son ejemplos –hipótesis- que cada profesor debe tratar de trasladar a su propia clase, ya que no existen dos cosas iguales que permitan la generalización. De aquí el reto que se desprende para educar a profesores según este modelo.

Otro de los principales impulsores de esta modalidad de investigación Jhon Elliot, la caracteriza así: la investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como: a) inaceptables en algunos aspectos (problemáticos); b) susceptibles de cambio (contingentes); c) que requieren una respuesta práctica (prescriptiva).

Es decir, las funciones que la I-A pretende desplegar no son sólo descubrir e informar, sino convertir esta iluminación en nuevos recursos de actuación práctica comprender en términos de actividad pedagógica tanto las limitaciones de las teorías como los de la propia práctica profesional.

Stenhouse (1979) define el proceso de investigación-acción a partir de la distensión entre “actos de investigación y actos sustantivos”. Un acto de investigación es una acción para promover una interrogación, una pregunta sobre la realidad; un acto sustantivo “Es una actuación para promover algún cambio escolar”.

La investigación-acción es un tipo de investigación en el que el acto de investigación es necesariamente un acto sustantivo, es decir, el acto de interrogación es emprendido con la obligación de beneficiar a otros y no sólo a la comunidad de investigadores académicos.

Por consiguiente, como proceso epistemológico la investigación-acción tiene tres “objetos” de indagación primordiales: la práctica educativa, la comprensión que los participantes tiene sobre la misma y la situación social en la que tiene lugar.

La investigación-acción es...una forma de indagación auto-reflexiva llevada a cabo por los participantes sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión sobre las mismas, y la situación en las que son llevadas a cabo (Carr y Kemmis 1986). Según Carr y Kemmis (1986) la investigación-acción posee cuatro momentos interrelacionados: Planificación, acción, observación y reflexión. Estos cuatro momentos a su vez, se organizan a través de dos dimensiones: la primera hace mención al carácter reconstructivo-constructivo y la segunda al paso discursivo

o práctico del proceso. Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva a una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción.

Por otro lado, en su aspecto metodológico, la investigación-acción está ligada con los criterios y premisas de la lógica de la investigación interpretativa (Carr y Kemmis 1986).

La investigación en esta acepción que otros llaman cualitativa, está tomando bastante auge en el campo educativo, ligada, precisamente, a procesos de innovación

puntuales, proyectos curriculares, evaluación de experiencias, etc.

En educación, recogiendo la distinción de Elliot (1978) quizá se haya hecho bastante investigación sobre educación, pero menos en investigación educativa. Las características diferenciadoras de una y otra serían las siguientes según el autor: investigación-curricular, psicopedagógica, metodológica, etc. y del plano del conocimiento profesional (actitudes, valores), ya que plantea un nuevo tipo de profesionalidad del maestro.

RELEVANCIA DEL DISCURSO PEDAGÓGICO Y DEMOCRATIZACIÓN POLÍTICA EN HONDURAS

Autor: Rogers Daniel Soleno*

I. LA RELEVANCIA DEL DISCURSO PEDAGÓGICO EN LAS REFORMAS EDUCATIVAS DE FIN DE SIGLO

El papel de la escuela y de lo que se enseña dentro de ella ha sido ampliamente discutido por diversos especialistas en diferentes épocas. En la década del '70 se privilegió a la escuela como un ámbito por excelencia de reproducción del orden social imperante, como un espacio de reproducción social. Desde esta perspectiva, la escuela fue vista como un espacio principal de socialización y de reproducción.

Se comienza así, a generar desde la corriente sociológica de los reproductivistas, una serie de trabajos que apuntan fundamentalmente a denunciar la **no neutralidad** del Discurso Pedagógico. A su vez, se crean marcos teóricos que permiten comprender la relación explícita o implícita entre las relaciones de poder que se dan en la sociedad y su incidencia en el Discurso Pedagógico.

En esta línea se ubican los trabajos que siguieron la corriente crítico-reproductivista, fundamentalmente con la apropiación de variados conceptos como el de Aparatos Ideológicos del Estado (Althusser); el ejercicio de la Violencia Simbólica (Bourdieu - Passeron); la Red de Escolarización (Baudelot - Estabiet), el concepto de Habitus y Capital Cultural (Bourdieu), las Disposiciones de la Personalidad (Bowles y Gintis), etc.

Su tesis principal ha consistido en plantear que el Discurso Pedagógico es portador de significaciones que sirven como dispositivos para la reproducción del orden social imperante.

Su principal aporte ha sido el hecho de denunciar que tras la supuesta ingenuidad del Discurso Pedagógico se esconden intereses sociales. Al mismo tiempo han demostrado en reiteradas ocasiones que toda transmisión de contenidos lleva implícito no sólo intereses sociales, sino determinadas visiones hegemónicas acerca del mundo.

Los trabajos ubicados en esta línea de investigación

muestran algunos rasgos comunes: casi todos se enmarcan dentro de un carácter sincrónico, siendo casi inexistentes las investigaciones con un carácter histórico; por otra parte, su énfasis está puesto en el grado supuestamente homogéneo del tratamiento de distintos contenidos; así también, se privilegia como objeto de análisis la inculcación ideológica, la cual es considerada también homogénea.

A estas características comunes hay que agregarle algunas reflexiones: en primer lugar, fueron investigaciones que abrieron una nueva perspectiva de estudio y desplazaron la imagen ingenua del Discurso Pedagógico; en segundo lugar, aún con este importante aporte, su perspectiva sincrónica de estudio forzó a una homogeneización de aspectos que tenían un carácter contradictorio y conflictivo; en tercer lugar, su énfasis puesto en la reproducción del orden social no permitió ver el espacio escolar. Es decir, el reduccionismo reproductivista impidió ver una sencilla ecuación: para reproducir es necesario producir, y toda producción implica en algún momento una transformación; vista como transformación se convierte en un espacio de lucha. Pero esta sencilla ecuación no pudo ser vista en tanto que no se prestó atención a la importancia de la llamada "caja negra".

Sin embargo, en los '80 se da un giro importante en cuanto al papel de la escuela, y de lo que en ella se enseña y aprende. Esta se sigue viendo como un ámbito de socialización, pero se fue rechazando el criterio absoluto del reproductivismo. La escuela pasa a ser vista entonces como un lugar no homogéneo sino heterogéneo; heterogeneidad que se hace presente en lo que se conoce como cultura escolar. Aunque se sigue admitiendo la transmisión de la ideología por medio del Discurso Pedagógico, al mismo tiempo se jerarquiza el espacio escolar como un lugar donde se transmiten **conocimientos socialmente significativos**.

En esta misma década se destaca una línea de

Doctor en Educación.

pensamiento que tiende a vincular el saber transmitido o no, con el poder¹.

Este proceso histórico sobre el papel de la escuela y lo que en ella se transmite desemboca en una forma superadora de pensar tanto a la escuela como al saber, esto es, permitió verla no sólo como un espacio de reproducción social y de socialización, sino fundamentalmente como el lugar donde se transmiten saberes socialmente significativos.

Ahora bien, pensar la escuela como un ámbito de transmisión de saberes socialmente significativos, es **colocar como elemento de análisis privilegiado la cuestión del Discurso Pedagógico; dicho en otros términos, el conocimiento que ha sido seleccionado para ser enseñado y para ser aprendido.**

La problemática del Discurso Pedagógico como punto central en la agenda de las políticas educativas de fin de siglo en la región latinoamericana tiene un fuerte soporte empírico y teórico. Hoy en casi todas las fundamentaciones curriculares, así como en las líneas de política educativa de la región, se suele colocar al conocimiento como clave para el desarrollo de los países².

Esta situación ha llevado a numerosos especialistas a evaluar lo referente al conocimiento que se enseña en la escuela, fundamentalmente a la calidad del mismo. De ahí ha surgido una hipótesis que cada vez ha venido cobrando más fuerza, es el plantear la crisis de la educación como una crisis de calidad. Por tanto, se aduce que una de las tantas variables de la crisis de la calidad de los sistemas educativos, es la crisis de los contenidos que dichos sistemas enseñan. Sus diagnósticos apuntan a señalar tanto la desactualización como la falta de cientificidad de los contenidos que se enseñan, así como la fuerte carga ideológica que tienen.

En esta línea, se asume que la escuela es un lugar propicio tanto para la transmisión como para la construcción de conocimientos, considerándola además como un lugar apto para la transmisión del acervo cultural considerado valioso.

En resumen, se puede decir que tanto la función social de la escuela, como el papel del Discurso Pedagógico se han resignificado considerablemente en los últimos años.

Sin embargo, que la escuela y el Discurso Pedagógico se hayan resignificado, no significa que se haya producido un

cambio cualitativo en forma mecánica en los mismos; por el contrario, pensar la resignificación de ambos obliga a estudiar cómo se recomponen las prácticas del ejercicio del poder entre los contextos y dentro de los contextos. Entre los contextos, ubicando la discusión entre el contexto escolar y el contexto extra escolar; y dentro de los contextos, en tanto que análisis del posicionamiento de los sujetos y su papel en un contexto determinado.

Analizar el espacio entre los contextos de producción y reproducción de discursos, nos lleva a reflexionar no sólo por el posicionamiento de las agencias y agentes de control simbólico³ que tienen lugar en la relación **en y entre** ambos, sino también por el paradigma o paradigmas hegemónicos que establecen, condicionan o determinan esa relación.

Sobre esto, Bernstein (1993) afirma que “El significado de la teoría, de la cultura y de las relaciones sociales contemporáneas ha sufrido grandes cambios y el papel que la educación ha tenido en estos ha sido fundamental. El efecto simbólico sobre la reorganización de la cultura y de sus prácticas, ha conducido (...) el papel mediático que juega el discurso pedagógico en esta transformación. Este se ha convertido en una condición dominante en los procesos de mercantilización del discurso, y de comodificación y pedagogización de la vida cotidiana. La reproducción cultural se ha convertido en un objeto discursivo, comunicacional e informatizado. En las sociedades contemporáneas que han comenzado a definirse como sociedades semióticas, el discurso pedagógico ha asumido un papel hegemónico.” (pp. 28-29).

La combinación de las características que adopte el campo de control simbólico, así como los paradigmas hegemónicos en ambos contextos, marcan el rumbo no sólo de la escuela como institución, sino por sobre todo, del Discurso Pedagógico.

En la cita anterior Bernstein arroja luz sobre lo que se ha dado en llamar la colonización de la esfera económica hacia otras esferas de la sociedad (Habermas), dentro de ellas la educativa. A su vez, la racionalidad tecnocrática, el discurso eficientista, así como las propuestas neoconservadoras se apoderan cada vez más de lo educativo.

Asimismo Bernstein (1994), haciendo alusión a esta temática señala: “Se dice que actualmente se está

¹ Aquí se destacan diversos trabajos que siguen la línea de pensamiento de Foucault.

² El documento CEPAL-UNESCO, 1992 **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**, es probablemente un ejemplo paradigmático.

³ Para Bernstein (1993), el estudiar la relación entre contexto de producción y contexto de reproducción de discursos, así como las diversas relaciones que se establecen entre los agentes y sus agencias en un contexto determinado. De esta forma entiende por control simbólico “el medio por el cual se asigna a la conciencia una forma especializada, a través de formas de comunicación que transmiten una distribución dada del poder y categorías culturales dominantes”. (p.45).

produciendo una deshumanización del discurso pedagógico, debido a la inserción de una relación de mercado entre el saber y el conocedor, entre la postura interna ante el saber y su forma externa.” (p. 14).

Hoy día parece obligado mantener una postura de vigilancia epistemológica para “hacer visible lo invisible”, esto requiere no sólo una toma de posición frente al hecho educativo, sino sobre todo, una toma de distancia.

Al respecto Popkewitz (1987), plantea que “Las diversas visiones del conocimiento y de la sociedad no agotan las posibilidades de la relación entre pedagogía, psicología y teoría política. Son un ejemplo de lo que podrían ser considerados simples actos de planificación o gestión de aula, pero que en realidad contienen profundos y complejos principios de autoridad, legitimidad y relaciones de poder.” (p. 66).

En la puesta en práctica de la construcción social del Discurso Pedagógico se da un doble proceso: de un lado una resocialización, recontextualización y reubicación que le imprime la institución escolar mediante los diversos espacios y mediadores, así como producto de la fuerte carga simbólica que tiene la escuela; de otro, los principios de legitimidad y poder con que se introduce en la institución escolar dicho discurso.

Así las cosas surgen algunas reflexiones: ¿cuál es la relación que tienen estos principios de legitimación, con la forma en que se re-presenta el Discurso Pedagógico en la institución escolar? Al mismo tiempo cabría preguntarse, ¿qué relación existe entre los principios de legitimación y poder del Discurso Pedagógico, y los espacios ideológicos del mismo?

Tomando en cuenta al Discurso Pedagógico como un espacio donde se dan cita principios de legitimación y poder, surgen algunas preguntas más: ¿qué contenidos se deben seleccionar para que sean enseñados y qué contenidos no?, ¿para qué proyecto de sociedad se seleccionan unos contenidos en desmedro de otros?, ¿los contenidos deberían estar en función de un proyecto político?; y por último, ¿cuál sería el tipo de hombre que se desea formar con esos contenidos, en función de un proyecto social?

En el siguiente apartado, se tratará de dar algunas pistas para estudiar el papel del discurso pedagógico en el contexto hondureño, tomando como elementos de análisis las agencias y agentes del campo de control simbólico, así como el posicionamiento de los mismos.

Es decir, se pretenderá ver cómo la combinación de agentes y agencias de control simbólico, de contextos de producción y reproducción discursiva, del posicionamiento de los agentes en ambos contextos y de las características particulares que adopten las relaciones de poder, dan como

resultado un particular Discurso Pedagógico.

II. DISCURSO PEDAGÓGICO Y POLÍTICA EDUCATIVA EN HONDURAS

A partir de 1982, Honduras entra en un período democrático, con ello se gestan nuevas y renovadas esperanzas de democratización de lo educativo, aunque los cambios en este ámbito no han sido importantes. En Honduras, a diferencia de otros países de la región, el cambio en el sistema político no tuvo incidencias directas en las políticas educativas y especialmente en los contenidos que circulan en la escuela. Pero, dentro del sistema mismo comienzan a darse cambios que son muestras de una educación con un carácter más democrático. Así aumenta la cobertura y tiene lugar una mejoría de la calidad en la infraestructura de las instalaciones escolares, principalmente en el nivel primario y medio.

Por su lado, dentro de las prácticas pedagógicas se establecen vínculos con un matiz más democrático, con metodologías renovadas, con nuevas formas de concebir el trabajo docente, al docente mismo y al alumno.

Se comienzan a gestar lo que Bernstein llama prácticas pedagógicas con una pedagogía invisible que, en la versión oficial hondureña, no suplantando a las tradicionales pedagogías visibles, sino que se combinan. Es importante resaltar que lo nuevo aquí, no es la aparente democratización de la práctica pedagógica, mediante la presencia de pedagogías invisibles; por el contrario la presencia de experiencias de prácticas pedagógicas con pedagogías invisibles es una cuestión que ha venido teniendo lugar en el campo de la educación no formal, y en iniciativas aisladas en el campo formal. Lo nuevo entonces, consiste en el reconocimiento por parte del Estado de dos situaciones fundamentales, la necesidad de democratizar la práctica pedagógica; y la política tendente a incentivar experiencias orientadas en esa línea.

Sin embargo la democratización interna que se ha venido dando en el sistema educativo se ha visto incompleta. Esta no ha sido acompañada por una democratización cualitativa, esto es por una democratización en lo referente al Discurso Pedagógico. Ha hecho falta una democratización cualitativa que afecte a los contenidos mismos y al acceso que se tenga con relación a ellos.

En los últimos dos gobiernos han habido intentos por tocar este aspecto. Con el Gobierno de Rafael Leonardo Callejas (1990-1994) se dio cuerpo a un programa de Modernización de la Educación; el mismo por haber sido

concebido como un programa de gobierno y no como una política de Estado, tuvo su final al concluir su mandato.

La implementación de la Reforma Educativa denominada “Escuela Morazánica” fue de carácter más abarcativo que la reforma anterior. Su impacto repercutió en todos los niveles del sistema educativo hondureño.

Así, en el marco del Discurso Pedagógico se han dado cambios significativos; éstos se materializan en una nueva forma de ver los contenidos, en una nueva organización y presentación de los mismos, así como en colocar la validez, significatividad y calidad de éstos como centro de la política educativa.

El colocar la **validez, significatividad y calidad** de los contenidos que se enseñan en la escuela, como centro de una política educativa es un aspecto que adopta un carácter importante. Requiere al menos, el estudio de cómo se construye el Discurso Pedagógico en este nuevo contexto, de cómo se vuelve socialmente válido el mismo y de cuáles son los atributos que le confieren el carácter de ser un conocimiento de calidad.

En otras palabras, estudiar el proceso de construcción social del Discurso Pedagógico, dentro de la democratización de las políticas educativas de fin de siglo XX en Honduras, implica al menos cuatro aspectos:

Primero, ver los actores que entran en juego en dicho proceso⁴; ya sea como sujetos políticos con poder de decisión; ya sea como sujetos sociales con capacidad “científica” y altura moral para realizar el proceso de selección, organización y fundamentación del Discurso Pedagógico; u otros agentes y agencias sociales que le den tanto un carácter democrático como legitimador al proceso⁵.

Es decir, ver como se articulan lógicas políticas, científicas, morales y sociales; y el papel que juegan cada una de éstas en el proceso de construcción social del Discurso Pedagógico.

Segundo, ver cuáles son los criterios de organización de tales contenidos en este particular contexto hondureño. Esto requiere preguntarse el por qué de la opción de organizar los contenidos curriculares en productos, desconociendo los procesos.

Con el modelo de la Escuela Morazánica, se rompe con el “viejo” esquema de organización del contenido curricular, característico del sistema técnico curricular.

⁴ Es decir, los agentes y agencias del campo de control simbólico, tanto del contexto de producción como del contexto de reproducción discursiva.

⁵ Por ejemplo padres de familia, sindicatos, medios de comunicación y otros actores de la sociedad civil.

Hasta antes de la Escuela Morazánica, los contenidos estaban organizados bajo tres aspectos específicos, a saber: objetivos, contenidos y actividades.

Esta propuesta ha organizado los mismos en lo que se ha dado en llamar “Rendimientos Básicos” Semejante organización deja grandes espacios para reformulaciones curriculares por parte de otros actores, dentro de los que sobresalen casi en forma exclusiva, los autores de libros de texto.

La casi exclusividad de los libros de texto para darle cuerpo de contenido, a un currículum prescrito y organizado con base en los Rendimientos Básicos, deriva de las particularidades del contexto, en especial la cultura política del país.

En el caso de las particularidades políticas, no hay que olvidar que Honduras es un país unitario y no federal, por tanto los espacios de autonomía departamental para la interpretación de los contenidos es inexistente; por otro lado, el proceso de descentralización⁶ solamente se remite a la transferencia de funciones puramente administrativas, quedando concentradas lo referente a los contenidos, tanto en lo que hace a la selección como organización y evaluación de los mismos.

Otro elemento importante tiene que ver con las lógicas de contratación docente, en donde son determinantes los criterios políticos por sobre cualquier otro criterio, contratando de esta forma a docentes sin título⁷. Esta práctica clientelar política trae aparejado como consecuencia una práctica pedagógica por demás importante, es el hecho que ante la ausencia de una sólida formación del docente sin título, éste se ve obligado a auxiliarse del texto -casi en forma exclusiva- para

⁶ En su versión de desconcentración como es el caso hondureño.

⁷ Esta particular situación se visualiza claramente en los porcentajes de docentes en ejercicio sin título habilitante. Las cifras oficiales para 1996, redondeaban el empirismo docente en el Nivel Medio en más del 60%. Sin embargo, oficialmente se toma como docente empírico aquel que ejerce la docencia sin título de Profesor; pero en ningún momento se confronta la posesión de determinado título con la actividad que realiza. Así, no aparecen como docentes empíricos, profesores de música que sirven la asignatura de Estudios Sociales, o profesores de Inglés dando clases de Educación Cívica, o Educación Física. Como es obvio, de tomarse en cuenta estos criterios, las cifras se elevarían considerablemente. Una mayor profundidad de esta problemática se desarrolla en Soleno, Rogers, 1995, **Currículum y Textos en la Enseñanza de los Estudios Sociales en Honduras, Tesis de Maestría, FLACSO, Programa Argentina.**

desarrollar su clase⁸ Y por último, la ausencia de una política de control de la producción de textos escolares, así como de una evaluación de los mismos.

Aquí se presenta una paradoja, en tanto que por un lado, se apela a la validez del discurso que en la escuela se transmite, por otro, no existe un control sobre ese discurso, se dice de él que es válido, pero decirlo no garantiza nada acerca de su validez.

En tercer lugar, hay que ver la significatividad del mismo. Pero, ¿qué es lo que hace que un conocimiento se vuelva significativo?, ¿existe un patrón para guiar esa significatividad? Sin duda que lo referente a la significatividad tiene relación directa con la relevancia de determinados contenidos en un contexto específico. Se asume la significatividad haciendo alusión a tres aspectos importantes: la permanente apelación a la ciencia y a la validez que la misma le confiere; la supuesta consulta con sectores representativos de la sociedad civil; y la correspondencia y actualización de estos conocimientos con los avances que se tengan en la sociedad.

En cuarto lugar, hay que ver los criterios utilizados para afirmar que tales conocimientos son de calidad. Aquí, se apela generalmente a los mismos criterios de significatividad, con el agregado que mientras la significatividad no se evalúa, la calidad sí. Se pretende así darle el atributo cualitativamente alto -en tanto que conocimiento de buena calidad- con criterios cuantitativos. Es decir, por un lado se levanta la bandera de la calidad, pero al momento de operacionalizarla, ésta se reduce a aspecto puramente cuantitativos, a aspectos medibles, a indicadores de cobertura, repetición, retención, rendimiento, etc.

Por todo lo anterior, estudiar el Discurso Pedagógico escolar hoy en el contexto hondureño, es estudiar espacios de incertidumbre. Es un discurso que se presume válido,

⁸ Estudios empíricos recientes (Morel, 1995; Soleno, 1995), demuestran que los textos en el caso del nivel medio están más generalizados en los docentes que en los alumnos. Esto es así, entre otras cosas, porque ante la ausencia de una formación sólida en la asignatura que enseñan, los docentes se apropian del discurso del texto dándole mayor complejidad al mismo. Es decir, el texto pasa de ser un auxiliar pedagógico complementario, a ser el que en última instancia prescribe qué se enseña y qué no.

significativo y de calidad pero no se tienen ni los menores indicios de su validez, significatividad y calidad.

Sin embargo, es en el marco de esta democratización educativa, que se hace necesario estudiar la democratización del Discurso Pedagógico y de las prácticas educativas en la Honduras de fin de milenio.

BIBLIOGRAFÍA

APPLE, Michael W., 1995, **El conocimiento oficial**, Paidós, Madrid.

BERNSTEIN, Basil, 1989, **Clases, códigos y control**, Tomos I y II, Akal, Madrid.

BERNSTEIN, Basil, 1993, **La construcción social del discurso pedagógico**, El Griot, Bogotá.

BERNSTEIN, Basil, 1994, **La estructura del discurso pedagógico**, Morata, Madrid.

FILMUS, Daniel y C. Braslavsky, 1986, "Algunos límites a la democratización del sistema educativo", en **Plural**, N° 3, Bs. As.

MANNHEIM, K., 1964, "Los determinantes políticos y sociales del conocimiento", en Horowitz, I., **Historia y elementos de sociología del conocimiento**, EUDEBA, Bs. As.

MOREL, Judith Susana, 1995, **La construcción social de lo femenino y lo masculino en los libros de texto de Educación Cívica de Honduras**, Tesis de Maestría FLACSO, Argentina.

SOLENO, Rogers Daniel, 1995, **Currículum y Textos en la enseñanza de los Estudios Sociales en Honduras**, Tesis de Maestría FLACSO, Argentina.

STUBBS, Michael, 1984, **Lenguaje y escuela**, Edit. Cincel-Kapelusz, 2^{da} Edic.

LUGAR O NO LUGAR. LA TENSION ENTRE EL SER Y EL NO SER DE LA ESCUELA

Judith Susana Morel*

"El lugar y el no lugar son más bien polaridades falsas: el primero no queda nunca completamente borrado y el segundo no se cumple nunca totalmente."

(Marc Augé, 1993)

I. INTRODUCCIÓN

La época en que vivimos está siendo calificada de variadas formas, según cual sea la "mirada" que se le esté dando. Así, es mayoritariamente denominada "postmoderna" (Lyotard); pero también "transmoderna" (Rodríguez Magda); o "sobremoderna" (Augé). Por otra parte, hay quienes hablan de que nos encontramos justo en una etapa de "cambio epocal" o de transición.

Sin adentrarnos en ninguna de estas posturas individualmente, valoramos todas en su conjunto como manifestaciones, muestras claras e ineludibles de que a nuestra época ya no podemos catalogarla precisamente como "moderna".

No podemos negar, por cierto, la realidad del "como si" "que nos rodea", la realidad "light". Al decir de Rodríguez Magda (1989): "*Light* es nuestra realidad y *lights* son los objetos que la pueblan" (p. 21). Tampoco podemos negar la rapidez con que se suceden hoy los acontecimientos (Augé, 1993) y el "zapping" (Sarlo, 1994) que practicamos no sólo frente al televisor, sino frente a la vida misma. Este "zapping" es el que nos lleva a pensar -también al decir de Rodríguez Magda- que podemos "cambiar de canal" frente a la vida cuantas veces queramos.

Nuestro mundo contemporáneo con sus cambios y transformaciones aceleradas ha dado lugar -según Marc Augé- al nacimiento y proliferación de "no lugares". Característicos de la época, son la contracara de lo que se denomina "lugar antropológico".

Pero, ¿qué son cada uno de ellos? Veamos: se denomina "lugar antropológico" a "esa construcción concreta y simbólica del espacio que no podría por sí sola dar cuenta

de las vicisitudes y de las contradicciones de la vida social pero a la cual se refieren todos aquellos a quienes ella les asigna un lugar, por modesto o humilde que sea. () **el lugar antropológico, es al mismo tiempo principio de sentido para aquellos que lo habitan y principio de inteligibilidad para aquel que lo observa.** () todos son lugares cuyo análisis tiene sentido porque fueron cargados de sentido, y cada nuevo recorrido, cada reiteración ritual refuerza y confirma su necesidad." (Augé, 1993, pp. 57-58).

Estos lugares tienen por lo menos tres rasgos comunes. Se consideran **identificatorios, relacionales e históricos**. Identificatorios en tanto que -ya sea como lugar de nacimiento o lugar al que recurrimos- es constitutivo de la identidad individual; relacionales en tanto que en un mismo lugar común coexisten individualidades con elementos distintos y singulares; e históricos en tanto que conjugan identidad y relación.

El lugar antropológico es mucho más que un lugar físico. Es la idea que se hacen de un territorio aquellos que lo comparten. En él adquieren importancia los recorridos que allí se hacen, los discursos, el lenguaje que se comparte y la "complicidad" de sus habitantes. El lugar antropológico puede definirse como lugar de identidad, el no lugar sería su contracara; y no puede definirse ni como relacional, ni como histórico, ni como espacio de identidad.

Los "no lugares", por su parte, son hijos de la sobremodernidad y de los excesos que la caracterizan. Los no lugares son aquellos necesarios para la circulación acelerada de personas y bienes, como las vías rápidas, los empalmes de rutas, los aeropuertos; como los medios de transporte mismos, o los "mall" o centros comerciales, y

Doctora en Educación.

los supermercados. En suma, los lugares de ocio, los lugares de paso, aquellos que son -a la vez- de todos y de nadie. Aquellos donde nos sentimos "en casa" aunque estemos a muchos kilómetros de distancia de ella, precisamente por la planificada similitud que los caracteriza y los identifica. Quien una vez ha estado en un MacDonald's, un Burger King o cualquier otro similar, sabrá muy bien qué hacer en cualquier otro de cualquier parte del mundo; ya que precisamente *esa* es la idea.

Este es el panorama de nuestra época; inserta en ella persiste la **escuela sistematizada**, institución social producto de la modernidad. Hay quienes piensan hoy que la escuela es todavía como una "isla" (una isla moderna, podríamos agregar) dentro de la postmodernidad. Otros, quizás piensen que ya se ha incorporado a la actual cultura hedonista y que no podrá ser más la escuela que hemos conocido.

Ante esto, el cuestionamiento gira en torno a si todavía podemos catalogar a la escuela como un "lugar antropológico", o si quizá podría estarse convirtiendo en otro "no lugar".

II. LA ESCUELA EN LA ENCRUCIJADA

Si nos atenemos a la conceptualización de lugar antropológico presentada por Augé, destacan en ella tres características fundamentales que lo hacen ser tal. Estas son, el ser un lugar a la vez, identificadorio, relacional e histórico. ¿Posee la escuela **hoy** esas características? ¿es la escuela de **hoy** todavía un lugar antropológico? ¿o acaso la escuela sufre una especie de debilitamiento que la podría llevar a convertirse en otro no lugar?

Cuando se escucha a las personas mayores recordar su época escolar, los adjetivos que emplean no suelen variar mucho entre unos y otros; casi todos usan términos como "mi escuela", "la escuela de mi barrio", "la escuela a la que fuimos todos los hermanos", "mi escuela lo fue también de mi padre y de mi madre". Es fácil oírlos también contar sus anécdotas de encuentros o rivalidades entre "mi escuela" y "la escuela del otro barrio", cargadas por supuesto, de nostalgia por lo que ya no se tiene, recordando los ratos que en ella se vivieron.

Sin embargo, ya hoy damos por seguro que no serán éstas las expresiones que oiremos si nuestra conversación tiene lugar con adultos muy jóvenes, o simplemente jóvenes que hace muy poco dejaron las aulas.

Ante esto cabe preguntarse qué pasó, cómo se dio este cambio de significado, **cómo la escuela pasó de ser un referente a no ser más que una referencia.**

Desde ciertas posturas podría decirse que fue la escuela la que perdió sentido, la que se vació; desde otras, podría decirse que fue la rapidez y el exceso de su entorno lo que hizo que ésta perdiera sentido. Es decir, **el tiempo se vive cada vez con más celeridad -como diría Augé, hoy la historia nos pisa los talones-; los acontecimientos se suceden con tanta rapidez que a la escuela se le hace imposible "seguirles el paso".**

Por otra parte, el exceso también de actividades, espacios y ámbitos donde transcurre hoy la vida, hace que se relativice el tiempo dedicado a la escuela, o se debilite la intensidad con que se lo vive. Ya su ámbito no es el único donde se dan los aprendizajes significativos, los descubrimientos los aprendemos por la televisión mucho antes que ni siquiera se piense en incorporarlos como contenidos. Por la computadora nos conectamos rápidamente con cualquier parte del mundo; también ésta nos permite escribir con buena caligrafía y sin errores sin tener que practicar escritura o aprendernos de memoria las reglas ortográficas. En fin, el mundo en el que se inserta hoy la escuela es multirreferencial, y esa es la realidad de los alumnos que ingresan a ella.

La escuela existe aun en ese contexto, pero ¿es la misma? Si conceptualmente podemos definir a los no lugares como aquellos espacios que no son de nadie y al mismo tiempo nos pertenecen a todos, podría pensarse que la escuela pudiera llegar a serlo también si continúa, entre otras cosas, la impersonalidad que se va imponiendo también dentro de ella.

Un docente hoy ya no es -por numerosas razones de diversa índole, las cuales merecerían otro análisis que escapa al que nos convoca desde estas páginas- aquel docente dedicado a tiempo completo a una institución. Ya hablamos de "profesores-taxi", dado que se movilizan de un lugar al otro, de una institución educativa a otra, sin poder llegar a identificarse con "su" institución, perdiendo el sentido identificadorio y relacional con la escuela. Podría decirse que el sentido de pertenencia del docente para con "su" escuela está debilitándose.

Por otra parte, la infraestructura física de las escuelas -sobre todo las más nuevas- es cada vez más parecida. Esto permite, como en el clásico no lugar, saber precisamente qué hacer y cómo moverse en todas una vez que se ha estado en una. Ya no son solamente los "mall", los supermercados y los aeropuertos los que se diseñan deliberadamente con una planificada similitud, sino también las escuelas. Esto puede apreciarse en varios países latinoamericanos. La infraestructura aparece así como una aliada más para el debilitamiento de sentido de la escuela.

Las reformas educativas, por su lado, promueven los contenidos básicos o mínimos comunes (dependiendo del

Las reformas educativas, por su lado, promueven los contenidos básicos o mínimos comunes (dependiendo del país en que nos encontremos), bajo la finalidad que éstos provean al estudiante con conocimientos básicos o mínimos comunes que les permitan la movilidad, tanto a nivel interno de un país como a nivel regional. En este sentido también, podríamos decir que quien como alumno posee "las herramientas básicas" podrá moverse de una institución educativa a otra como si siempre estuviera "en casa", siendo la escuela "de todos y de nadie". El establecimiento de contenidos básicos comunes que permitan la movilidad nacional y regional de los alumnos es otro indicador del debilitamiento de sentido de la escuela.

En un sentido antropológico, la escuela era antes un "Centro"; entendiendo al "Centro" como aquello que le da sentido a nuestra vida, siendo a la vez el origen, el punto de partida, lo que da cohesión y unidad, pero también llegada, finalidad. El ser humano, por su parte, tiene la necesidad de "encontrarse situado", en otras palabras, de tener un centro; solamente así construye su mundo y le da sentido dentro de un universo simbólico.

Cuando se pierde el centro, la acción educativa se ve amenazada, y con ella la escuela misma como lugar antropológico. La pérdida del centro significa la pluralización y la relativización de los valores. En la época actual han desaparecido "El Centro" y "El Sentido" (ambos con mayúsculas), aunque esto sin embargo no significa que no haya "sentidos" (Mèlich). Bajo esta idea, ya no se puede sostener seguramente que exista un rito común a todos los contextos y entornos educativos, porque no hay ya un arquetipo central que lo sostenga. La idea misma de escuela con su carga simbólica está debilitada, ya que si bien los ritos dentro de ella se mantienen, éstos han perdido su valor simbólico, configurando un universo signico. La desimbologización sería también otra aliada en el debilitamiento de la escuela y en su proceso de conversión en no lugar.

III. FIN DE SIGLO: ¿PRINCIPIO O FINAL DE LA ESCUELA?, ¿DE QUÉ ESCUELA?

El lugar antropológico es aquel en el que encontramos identidad y relación, en el no lugar experimentamos solitariamente la comunidad de los destinos humanos. El anonimato del no lugar no crea ni identidad ni relación, solamente soledad compartida. Ante esta diferenciación, ¿dónde podemos situar a la escuela, todavía -heroicamente- como lugar antropológico; quizás ya como no lugar; o

tendremos que ubicarla en la tensión entre uno y otro?

La escuela sistematizada, como proyecto de la modernidad, es la escuela que aún tenemos; en parte sí se puede afirmar que es todavía una isla moderna flotante en este mar postmoderno. Conserva muchos de sus ritos, sus símbolos y sus signos, los que permiten seguir viendo a la educación que dentro de sus paredes tiene lugar como una acción simbólica, ya que negar lo simbólico en la acción educativa significaría privarle de un elemento esencial. Así también los ritos siguen repitiéndose en la escuela, con la intención (ese es el cometido del rito) de organizar la vida en común dentro de ese espacio.

Sin embargo, es el sentido de estos ritos y estos símbolos lo que ha cambiado, lo que se ha debilitado. **Los excesos de espacio, tiempo e individualidad con los que Augé caracteriza a la sobremodernidad no se quedan ya frente a las puertas de la escuela, sino que ingresan a ella sin permiso. Las características de los no lugares comienzan a ser visibles también dentro de la escuela.**

Un espacio podrá ser un lugar o un no lugar según el posicionamiento y el punto de vista de cada uno de aquellos que lo compartan. Quizás sea que en este punto se encuentre la escuela, todavía con Sentido (con mayúsculas) para algunos, pero sólo con parte de algún sentido para otros. Aunque, si concordamos en que la historia "nos pisa los talones", esta celeridad no nos permitirá la posibilidad de recuperación de la escuela como Centro. Quizás se resignifique, y pueda cumplir su cometido siendo tan sólo uno más de los tantos centros que ahora tenemos.

Las dudas continúan, pero las esperanzas también. Un lugar existe igual que un no lugar, es decir, no existe nunca bajo una forma pura. **Posiblemente la escuela se encuentre justo aquí, ni ya El Lugar que fue, pero tampoco el no lugar que no deseamos que sea.**

También -y por qué no- a lo mejor los no lugares lleguen a convertirse en lugares antropológicos, y quizás los ritos se resignifiquen, renazcan, y la escuela sea de nuevo el referente. No el que fue, sino otro, de acuerdo a la época. **¿Será ésta la utopía de la escuela del nuevo siglo?**

BIBLIOGRAFÍA

- AUGE, Marc, 1993, *Los "No Lugares" Espacios Del Anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, Primera Edición, GEDISA Editorial, Barcelona, España.
- BERGER, Peter L. y Thomas Luckman, 1994, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu Editores, Buenos Aires.

IZUZQUIZA, Ignacio, 1990, *La sociedad sin hombres. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo*, Edit. Anthropos, España.

LYOTARD. Jean-François, 1993, *La condición postmoderna*, Planeta-Agostini, España.

MÈLICH, Joan-Carles, 1996, *Antropología simbólica y acción educativa*, Paidós, Papeles de Pedagogía, España.

RODRIGUEZ MAGDA, Rosa María, 1989, *La Sonrisa de Saturno: Hacia una Teoría Transmoderna*, Primera Edición, Editorial ANTHROPOS, Barcelona, España.

SARLO, Beatriz, 1994, *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*, Ariel, Buenos Aires.

LA UNIVERSIDAD Y EL DESARROLLO DEL PAÍS*

Ventura Ramos

El desarrollo independiente no puede promoverse sin una buena dosis de ciencia y técnica y, como todos saben, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras es en el país la más alta institución encargada de formar nuestros cuadros científicos y técnicos. Pero no podría cumplir con su significativa misión aislada de los problemas que presenta el desarrollo.

Esa misión no puede ser otra que la de ofrecer los conocimientos científicos y técnicos que demanda la superación de los problemas del atraso.

Por estas razones, el primer acercamiento entre la Universidad y los sectores empresariales abre la puerta, no sólo a la útil comprensión entre una y otra parte, sino a la necesaria unidad de acción de los sectores de la producción más conscientes de su papel y la entidad encargada de formar la base de científicos y técnicos que esa producción reclama.

En el intercambio de opiniones es visible el mutuo desconocimiento entre fuerzas productivas que tienen que trabajar unidades en la renovación de las estructuras económicas.

Y si hemos de reconocer la verdad, resulta necesario decir que no sólo ha habido desconocimiento sino también una actitud de desconfianza entre los grupos empresariales y la comunidad universitaria.

Tal desconfianza ha tenido por base la carencia de discusión amplia de los diferentes problemas nacionales. No sólo ha faltado la libre discusión, sino la amplitud mental indispensable para comprender el libre juego de las opiniones.

Una Universidad cerrada a la libertad de sustentar una filosofía ya no puede concebirse en la época presente.

Cerrada ideológicamente, esta institución no podría adquirir una visión crítica de los problemas del país. Y si pensamos en el desarrollo, es necesario adquirir una mentalidad que permita ver los defectos del atraso económico y social, en lo que tiene de caduco y de injusto, así como en lo que haya de positivo.

Por otra parte, el aprendizaje del desarrollo no puede ser simplemente teórico. La ciencia en nuestro país tiene que dejar de ser especulativa y abstracta, como ha venido siendo en el pasado. Debe tener un objetivo bien concreto, el desarrollo de las fuerzas productivas de Honduras.

La separación entre la Universidad y esas fuerzas productivas no ayuda. Por el contrario, es un obstáculo que limita la capacidad científica y técnica en la entidad formadora de cuadros humanos.

Esa limitación no puede menos que repercutir negativamente en el aumento de la producción y la de la productividad.

Algunas personas piensan que para que la Universidad vuelque su cooperación en la sociedad tiene que resolver sus problemas internos que permiten a sus adversarios de fuera deformar su imagen.

Pero, a nuestro juicio, algunas desviaciones en la comunidad universitaria son consecuencia de la desvinculación con los problemas reales que plantea el desarrollo.

Las lecciones de práctica sirven para probar lo que sabe y lo que puede hacerse. Nos ubica en la etapa en que vivimos sin dar lugar a ninguna duda, no como ocurre cuando sólo se manejan conceptos en el campo de la teoría.

La Universidad sola no podría resolver los problemas del desarrollo. Pero unida a los sectores productivos que se han liberado de la mentalidad del atraso, su contribución es mucho más efectiva, al mismo tiempo que se ensancha su campo de investigación y de aplicación de los resultados de sus estudios en la realidad viva del país.

Si llega a alcanzarse la deseada unidad entre la teoría y la práctica, tal conquista sólo podrá consumarse a través de la unidad de esfuerzos entre la Universidad y las demás fuerzas productivas.

Y así será posible que el primer centro de estudios ayude efectivamente a la sociedad en que vive, y a la vez que ésta misma sociedad, que busca un futuro mejor, dé toda su cooperación a la Universidad Nacional.

10 de junio de 1974

*Tomado de: Ventura Ramos Alvarado (2000) Educación, Democracia y Desarrollo en Honduras, Guardabarranco, Tegucigalpa, Honduras.

LOS EDUCADORES TIENEN QUE SER REEDUCADOS*

Ventura Ramos

El cambio educativo no es menos importante que la reforma económica. Los dos sistemas, el educativo y el económico tienen que ser reformados, si de verdad Honduras va entrar en un proceso de transformación.

Esto es así porque la producción es acción humana sobre la naturaleza, con base en el conocimiento de la materia que se trata de utilizar, para convertirla en artículos de consumo.

La ciencia, tanto aquella puramente especulativa como la que se aplica inmediatamente, avanza de una manera vertiginosa y por esta razón los enseñantes tienen que actualizarse constantemente, ya que en ese avance extrarrápido los graduados pronto quedan rebasados.

En verdad que entre nosotros esta desactualización no se opera con tanta rapidez, pues todavía no nos llega esa revolución científica y técnica, sino a cuentagotas.

Sin embargo, es tal el atraso en materia científica que buena parte de los conocimientos no alcanzan a enjuiciar nuestra realidad, excepto en aquellos casos esporádicos en que se investiga y se crea ciencia, en vez de copiarla de libros que cuando llegan por acá ya fueron superados en su propio lugar de origen.

La verdad científica siempre ha consistido en un proceso de aproximación a los objetos de estudio, y en la actualidad en el campo de las ciencias sociales esas aproximaciones se suceden con una rapidez pasmosa.

La sociología tradicional ya no se parece mucho con el fruto de las investigaciones que se realizan en la América Latina y en otras partes del mundo.

Ya no es posible ahora, como lo fue antes, copiar las valoraciones de la sociedad dinámica del llamado Tercer Mundo, realizadas por científicos de los países cuyos intereses son totalmente ajenos a los problemas de nuestro continente. Y no se pueden copiar por su militancia contraria a los objetivos nacionales de nuestros países.

En estas condiciones el elemento humano enseñante no

puede permanecer satisfecho con el saber que su escuela le dio, sino que tiene que actualizarse sobre la marcha.

El saber nuestro ha tenido y tiene un carácter contemplativo. Es más gimnasia mental que orientación efectiva para cambiar nuestra realidad de atraso y dependencia.

Pero ya no se trata de aprender a memorizar con miras a garantizar la promoción de un curso al otro, sino de aplicar en la práctica transformadora la validez de esas verdades. ¿Están listos los educadores para desempeñar este papel de teóricos y prácticos en las actuales condiciones?

En parte, por lo menos, existe la disposición a llenar todos los vacíos del educador, y en buena parte predomina la formación tradicional, ese saber contemplativo e inactual.

No ha sido posible reeducar al educador. Y por que no ha sido posible esa readaptación, la formación humana es muy escasa, ya que el factor más abundante en la educación es aquel que asfixia inquietudes juveniles en vez de promoverlas y orientarlas.

Rechacer al educador constituye una necesidad y un gran problema, ya que no todos son conscientes de que su actitud dogmática es un estorbo en escuelas e institutos.

Unos son muy exigentes en la memorización, en ese aprendizaje que abre una brecha profunda entre el saber teórico y la práctica.

Exigentes y a la vez inconscientes de su falta de eficiencia como formadores de la persona que creen estar educando.

En general nuestra escuela no responde a las necesidades que el desarrollo plantea.

Las deformaciones de ciertos enseñantes afectan y retrasan la formación de las nuevas generaciones, sin que por el momento se tomen medidas para la necesaria reorientación en tareas tan delicadas.

6 de diciembre de 1974.

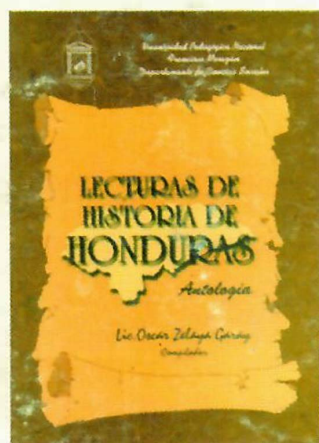
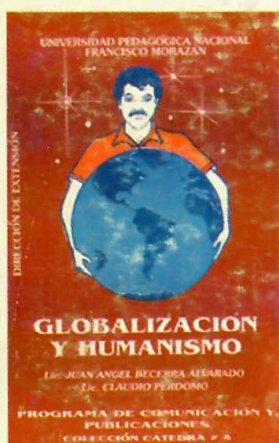
*Tomado de: Ventura Ramos Alvarado (2000) Educación, Democracia y Desarrollo en Honduras. Guardabarranco, Tegucigalpa, Honduras.

FONDO EDITORIAL

FE

UPNFM

Los mejores textos universitarios



FONDO EDITORIAL
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Boulevard Miraflores, Tegucigalpa, Honduras, C. A.
Tel: (504) 235-8702