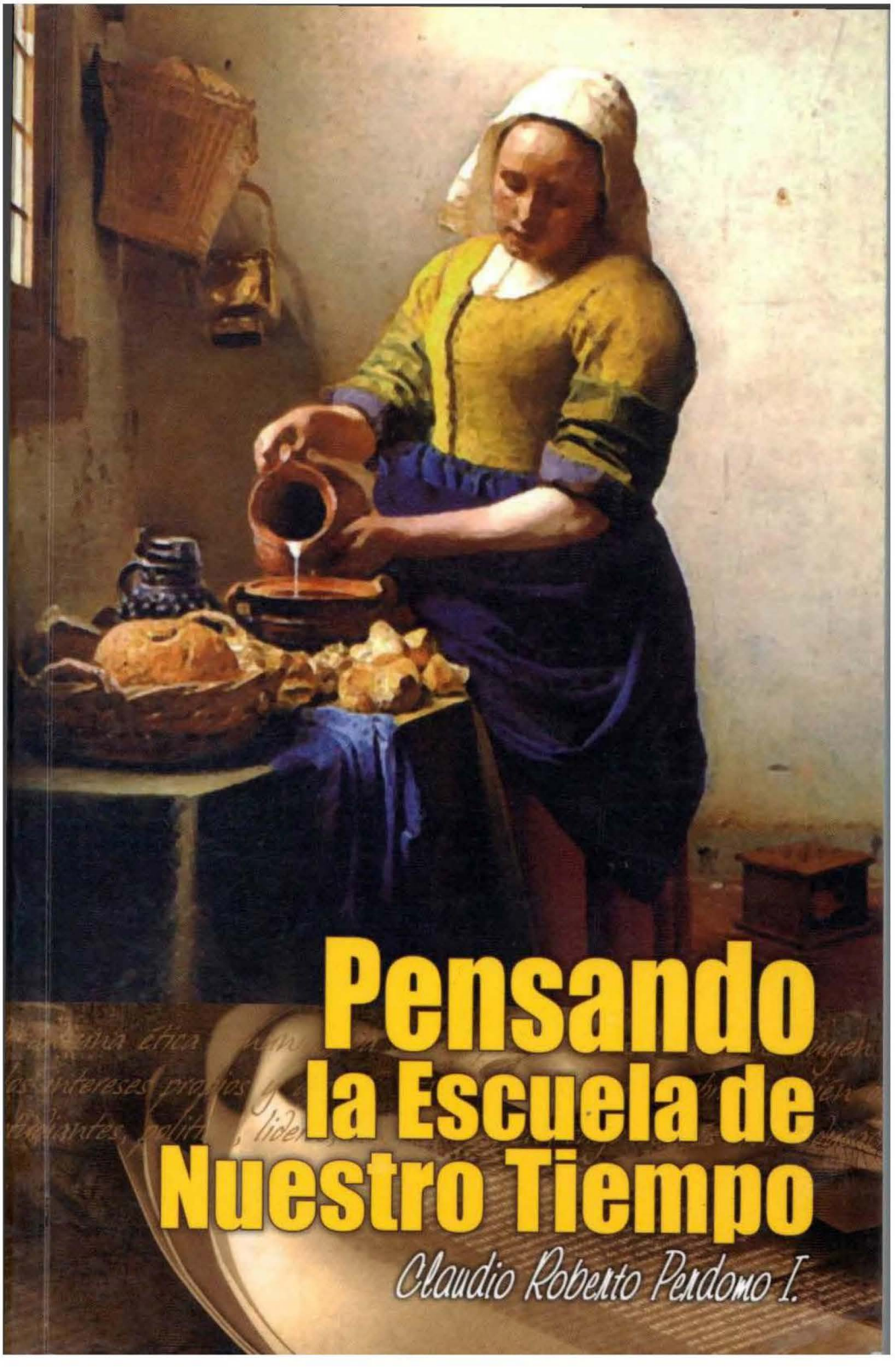


Pensando la Escuela de Nuestro Tiempo

Claudio Roberto Perdomo I.

Pensando la escuela de nuestro tiempo

Claudio Roberto Perdomo I.

© **Claudio Roberto Perdomo I.**

Primera edición: mayo 2005

Diseño y Diagramación:
Joselina Pagoada C.

Carátula:
Pintura ***"La lechera"*** de
Johannes Vermeer (1632 - 1675)

Impreso y hecho en Honduras
por Ideas Litográficas, Tel.: 236-5386
Reservados todos los derechos

ÍNDICE

Prólogo 7

1. El *Principio* de Diversidad y la Construcción de la Escolaridad 12

2. La Configuración Teórica del Currículum en el Mundo Actual 26

3. La Interdisciplinariedad como Estrategia para la Integración del Conocimiento Escolar 48

3.1. La interdisciplinariedad: conceptos y perspectivas 49

3.2. La interdisciplinariedad en el mundo postmoderno 63

3.3. Profesores y alumnos irreverentes con el purismo 72

3.4. La integración del conocimiento por la vía interdisciplinaria: aspectos para su realización 76

4. Hacia un Nuevo Modelo de Evaluación de los Aprendizajes 82

4.1. Los cambios en la formación del profesorado y sus repercusiones en las prácticas de evaluación 85

4.2. ¿Qué es un modelo de evaluación de los aprendizajes? 92

4.3. Determinaciones del nuevo modelo de evaluación de los aprendizajes 95

4.3.1. Desplazamientos 98

4.3.2. Premisas en que se fundamenta el modelo 99

4.3.3. Mapa Conceptual 104

4.3.4. Argumentación 105

4.3.5. Implementación 110

5. Escritos Sueltos 119

5.1. El empapelamiento de la teoría 120

5.2. La docencia que viene 123

5.3. La ascensión de la formación continuada: una opción para repensar las políticas educativas 127

5.4. La evaluación continua de los aprendizajes: ni jorobas ni pestañas quemadas 134

Bibliografía 141

PRÓLOGO

Pensar la escuela de nuestro tiempo es admitir que la educación se encuentra hoy más que nunca, abierta a las formaciones y deformaciones de contextos traslapados, invadidos y glocalizados, donde existe concurrencia de prácticas y valores cuyos orígenes deambulan en fuentes no necesariamente pedagógicas, pero que ocupando espacios relevantes en la agenda pública y privada de la postmodernidad, acaparan el quehacer del saber experto hasta recomponerlo, saturan el sentido común con el "vapor de lo novedoso", legitiman las políticas estatales y supraestatales a través de "extrañas hibridaciones" que alteran la naturaleza dominante de la vida escolar y se enarbola el culto a la imagen como forma omnicomprensiva de las distintas dimensiones de la existencia humana.

Los enfoques educativos contemporáneos, a diferencia de los enfoques educativos tradicionales no cuentan con "un centro" ideológico, antropológico, ético, lógico, político u ontológico que les servir para gozar de perennidad y certeza. Ni tampoco en el seno de la práctica pedagógica como tal, existe preferencia unánime por el profesor, el alumno o el contenido, porque como "centros" se hayan desgastados.

Siendo parte de un mundo descentrado o si se quiere decir, policéntrico y sobredeterminado, la escuela actual se

ocupa de anidar la fluidez, sin fundar ilusiones prolongadas en lo que viene, sin importarle su estética ni perfección.

La escuela de nuestro tiempo se ve desproporcionada, bien por el peso de las demandas sociales que le exigen el cumplimiento de tareas para las cuales no fue creada o bien porque ha sido colonizada por fuerzas y agentes que le arrebatan su autodeterminación y su autoridad para llevar a cabo la enseñanza. Por esto, y como un intento por recuperar "lo suyo", la escuela hace su propia microagenda, con lecturas interminables, mestizas y hechizadas, susurrando y espiando entre los desafíos, las amenazas y las oportunidades.

Los nuevos relatos y metarelatos aparecen así, en el tejido del discurso pedagógico contemporáneo para darle sentido y coherencia a esta otra Sodoma que trastorna tanto a las metodologías didácticas y de evaluación, al ejercicio de la docencia, al papel de la familia, a los textos escolares, a los estilos de gestión educativa, a las normativas de legitimación de los saberes y a todo lo que tiene que ver con la escuela y su contexto.

Con el propósito de interpretar algo de lo que está pasando con la escuela de nuestro tiempo, se plantean en esta obra un conjunto de reflexiones y propuestas breves en las que se aborda la relación de interdependencia entre el principio de diversidad y la construcción de la escolaridad, la configuración teórica del currículum en el contexto actual, la interdisciplinariedad como estrategia para la integración

del conocimiento escolar y la evaluación de los aprendizajes. Asimismo, se aprovecha el espacio de esta edición para incorporar algunos escritos sueltos (ensayos y artículos) que contienen ideas afines a los capítulos anteriores.

El debate actual en materia educativa permanece abierto y fundamentado en una ética comunicativa en la que los hombres se constituyen como interlocutores válidos, y en consecuencia, con el derecho de dialogar sobre los intereses propios y ajenos. En tal sentido, esta obra también debe comprenderse como un punto inicial para la discusión-acción entre docentes, estudiantes, políticos, líderes, empresarios, etc., cuyo interés en la educación mantenga propósitos incluyentes.

1. El Principio de Diversidad y la Construcción de la Escolaridad

I. El Principio de Diversidad y la Construcción de la Escolaridad

La escolaridad es una cualidad ontológica de la educación y de la existencia humana que se construye en el marco de la cultura. Por esto, al estructurarse como tal, se revela contra la naturaleza original de la persona para constituirse en un proyecto incompleto, siempre sediento de nuevos hallazgos y anárquico por su condición creativa e inventora.

Construir la escolaridad representa la incesante búsqueda de un –otro– ser, de un ser que parece escapar por momentos de sí mismo para retornar esencialmente a su propia autoconstrucción, una vez que ha adquirido lo que le faltaba debido a su natural privación o transformado su situación inicial a través del rebasamiento de las fronteras calamitosas.

Así, la escolaridad normal y anormal, cotidiana y asombrosa, se tiñe irremediablemente de la totalidad de relaciones que los hombres establecen entre sí a través de épocas distintas, o de las relaciones que inauguran cada vez que interrogan al mundo en que viven, bien para comprenderlo o bien para transformarlo. No escapa a esta construcción, la eticidad mediante la cual se justifica la marca antropológica o el espíritu del tiempo que delata la medida de sus intervenciones. De esta manera, siempre habrá tiempo, espacio e interés para debatir sobre los alcances y límites que tienen determinas formas de

escolaridad, ya sea sobre la base de su utilidad, pertinencia o competencia para dar respuestas y soluciones a la problemática que embarga a pueblos y naciones, o para instrumentalizar ideológicamente las pretensiones de grupos poderosos en los que prevalece el auto interés como norma de vida pública y privada.

Pero hay algo más que se atesora como bien supremo entre los hombres virtuosos, algo que hace de lo humano existencia fascinante y trascendente: la posibilidad que el pensamiento tiene de alumbrar los pasos certeros, fallidos e inciertos del que aprende para satisfacer su condición mundana y para aprender pensando sobre el propio pensamiento. La cuestión es muy compleja. No hay uniformidad ni regularidad que asegure una única vía para hacer y rehacer la escolaridad. Las ideas trastabillan y se confunden, asomando y desapareciendo en la tarea de comprenderla, por esto, la ontología escolar, virginal en muchas de sus dimensiones y expresiones debe ser investigada desde la diversidad en la que nace y caduca llevando en su vientre generaciones de hombres y mujeres multicolores.

La atención a la diversidad se sitúa más allá de la ritualidad ideológica practicada para construir una imagen engañosa en la que se describe y publicita la idea de una sociedad justa e igualitaria, orientada a brindar servicios escolares que favorecen a todos los sectores que la conforman. Por esto, al formar parte de la ontología escolar, llega a

constituirse en un principio esencial que le sirve como fundamento para su construcción.

Educadores, educandos, actores sociales de la más distinta procedencia, costumbres, paradigmas, prácticas, formas de producción, saberes, necesidades, caracteres variados de flora, fauna y clima, movimientos político-culturales dominantes y minoritarios, valores, intenciones y muchas cosas más, provocan desvelo en el pensamiento pedagógico sacerdotal y/o libertario cuando se sumerge en la difícil tarea de crear y legitimar cierto tipo de escolaridad; porque tal pensamiento, además de estar ocupado "coloreando" estas cuestiones, debe conducir a la dignificación de la humanidad, a pesar de sus múltiples tensiones y manifestaciones.

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez ha dicho que "la diversidad cultural en una sociedad es un hecho. La existencia de multitud de actividades productivas en la sociedad, la evidencia de que hay visiones en el mundo, la disponibilidad de muy diversos desarrollos especializados del conocimiento que no pueden abarcarse en su totalidad, la variedad de creencias e ideales, han de hacernos conscientes de dificultad de seleccionar una cultura escolar que sea representativa de toda la riqueza de posibilidades. Si esta selección es homogénea, ofrecerá diversos significados para los diferentes tipos de alumnos, estos tendrán desiguales oportunidades ante la misma y propagará una visión unilateral de lo que es el mundo exterior de la enseñanza. Querer lograr una selección de

componentes con valor universal es, sencillamente imposible, utópico y peligroso."[1]

La concepción homogénea de la escolaridad, es una de las causas que permiten explicar, en parte, los niveles de insatisfacción y censura a que se ven sometidas las propuestas curriculares por parte de grupos sociales que se ven amenazados o excluidos de tales proyectos una vez que se diseñan como argumentos para la constitución de la escolaridad. Desde esta perspectiva de análisis, cabe señalar que el vaciamiento de lo diverso en esferas abreviadas, es un error que provoca consecuencias nocivas para la democratización de la escuela y para la naturaleza auténtica de los aprendizajes.

Las fuentes y las finalidades de los aprendizajes delatan la falta de homogeneidad en las prácticas escolares y en los documentos curriculares que le sirven para enraizarse. El universo social de los docentes y educandos contiene en sí mismo, la posibilidad de poseer una multitudinaria cantidad de propiedades que difícilmente pueden estar envueltas en las propuestas curriculares, a menos que, la demagogia reinante en los discursos burocratizados pretenda hacer del universalismo un criterio de validación de tales diseños.

En este sentido, Gimeno Sacristán han dicho que "concebir el currículum como una praxis significa que muchos tipos

1 GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GÓMEZ, Ángel: 2000, **Comprender y transformar la enseñanza**, Morata, Madrid, España, pág. 198.

de acciones intervienen en su configuración, que el proceso tiene lugar dentro de unas condiciones concretas, que se configura dentro de un mundo de interacciones culturales y sociales, que es un universo construido no natural, que esa construcción no es independiente de quien tiene el poder de construirla."[2] De ahí que, los tratamientos eminentemente naturalistas, ahistóricos y descontextualizados apenas logran yuxtaponer las expresiones curriculares a realidades humanas que le son ajenas por el hecho de no estar fundadas en su análisis cuidadoso y de no incorporar en su contenido de interdependencias las distintas características que la conforman.

El criterio según el cual, el currículum, como fundamento y expresión de la escolaridad no es un producto natural, anuncia su provisionalidad y su vulnerabilidad frente al movimiento del mundo y de la cultura. Siendo resultado de ciertas convenciones suscitadas entre los sujetos, el currículum se ve agitado y comprometido con las propias fuerzas y agentes que lo agitan, y en todo esto aflora ininterrumpidamente la diversidad desde el que se produce y la diversidad que a partir de él se produce por la multiplicidad de prácticas e ideas que median en el acto de enseñar y de aprender.

Para ilustrar uno de los alcances de lo expresado, bien cabe asumir la crítica que Pozo formula sobre el

2 GIMENO SACRISTÁN, José: 1998, **El currículum: una reflexión sobre la práctica,** Morata, Madrid, España, Pág. 23.

conductismo cuando señala que "otro de los rasgos atribuidos a esta concepción es la equipotencialidad, según la cual, las leyes del aprendizaje son igualmente aplicables a todos los ambientes, especies e individuos. Lo que equivale a decir que sólo existe una única forma de aprender:"[3] Tal forma de comprender los aprendizajes, se afianza sobre cierto tipo de universalismo y de homogenización para la cual, la diversidad puede ser sustituida por cierto número de automatizaciones y regularidades independientes de la realidad. En virtud de esto, no hay partidas ni retornos dialécticos entre la particularidad y la universalidad en que se suscita la cultura escolar y extraescolar. Dicho en otras palabras, es este el caso en que la muestra se generaliza sin vigilar críticamente su grado de aplicabilidad y sin valorar las circunstancias en las que se pretende realizar su entronque.

La psicología de las diferencias individuales fue en principio, una de las reacciones a esta manera de concebir el aprendizaje, pero, posteriormente se han venido esgrimiendo otras posturas críticas en las que se establece la enorme importancia de la situacionalidad socio-histórica de los procesos educativos y de la escuela como aspecto esencial para entender sus significados.

Para Gimeno Sacristán,[4] "la mayoría de las prácticas pedagógicas tienen esa característica de estar

3 POZO, Juan Ignacio: 2002, **Teorías cognitivas del aprendizaje**, Morata, Madrid, España, pág.29.

4 GIMENO SACRISTÁN, José: Op. Cit., pág.32

multicontextualizadas. Las actividades prácticas que sirven para desarrollar los currícula están imbricadas en contextos anidados unos dentro de otros o solapados entre si." Con ello, tanto el diseño como la concreción del currículum a través del cual se sistematiza la actividad escolar, mantienen una relación implicativa e ineludible con el mundo intervenido y mestizado por la creatividad humana y con aquel otro mundo que al ser ignorado se resiste aún a ser conocido y manipulado a través del trabajo. Desde luego "estos dos mundos" conforman una dualidad válida en y desde una metodología discursiva, porque ontológicamente se entremeten el uno en el otro, en su plena unicidad, en la cual también tiene presencia lo diverso.

Las prácticas pedagógicas normadas y ordenas desde las configuraciones curriculares no gozan de pureza ni de una total autonomía respecto a los giros, ritmos y caracteres propios de una sociedad determinada. La práctica pedagógica es parte de la esperanza y de la ilusión de ciertos hombres y mujeres que ven en ella un mecanismo de emancipación, pero, por otra parte, la práctica pedagógica puede ser también un instrumento de coerción y de violencia psicológica ejercida por quienes la dirigen. En todo esto hay filtros doctrinarios profesados y defendidos según el lugar que los actores sociales ocupen en la estructura socio-económica en que se desenvuelven, filtros desde los que se hacen referencias continuas a la pertinencia de los aprendizajes con relación a la producción

económica, científica y tecnológica en que se debe sustentar el desarrollo de la sociedad. "De alguna forma, el currículum refleja el conflicto entre intereses dentro de una sociedad y los valores dominantes que rigen el proceso educativo."[5]

Decidir los aprendizajes mínimos que los alumnos deben alcanzar en una asignatura, grado, ciclo o nivel de estudios no es tarea fácil, pues exige leer la realidad pensando abiertamente, superando la rigidez y la fuerza de los hábitos, viendo la compleja y diversa composición del mundo en que se vive y generando atrevimientos que pueden demoler lo que más admiramos y gustamos. El currículum debe ser parte de una negociación si se quiere que sea un proyecto compartido. Como advierte Gimeno Sacristán[6], "el currículum común contenido en las prescripciones de la política curricular supone la definición de los aprendizajes exigidos en todos los estudiantes y por lo tanto es homogéneo para todos los centros. Implica la expresión de un tipo de normalización cultural y de una opción de integración social en torno a la cultura definida."

Moviéndose en esta especie de antinomia: homogeneidad-heterogeneidad, o si se quiere, construyendo y deconstruyendo su propia paradoja, el curriculum recoge en lo diverso, el contenido a través del cual pretende satisfacer las expectativas sociales e incorporar algunas

5 GIMENO, SACRISTÁN: José: Op. Cit. Pág.18.

6 Ibid. Pág. 133.

de las muestras culturales pertenecientes a individuos y grupos diferentes para llegar a constituirse en una identidad colectiva. Identidad que los sujetos sienten y reconocen como suya a pesar de que su idiosincrasia no se halla totalmente incorporada en la propuesta curricular acordada como común para todos. Sucede entonces, que lo que antes era extraño para un determinado grupo, llega a formar parte de su existencia, pues el proceso de escolarización plasmado en la alternativa curricular propuesta, se convierte en un elemento que cataliza los embrollos y las diferencias inicialmente irreconciliables, alterando la anterior normalidad para recomponer una nueva. Y es así como aparece esa otra normalidad que se institucionaliza en la escuela y se legitima entre los distintos sectores de la sociedad para ser parte de la plataforma programática del Estado.

Las antinomias y paradojas resultan, pues, necesarias para la construcción de la escolaridad y de su forma de argumentación fundamental: el currículum. "La práctica educativa tiene su génesis en otras prácticas que interactúan con el sistema escolar y además es deudora de sí misma, de su pasado."[7]

La pedagogización del conocimiento científico y cotidiano que nace de estas prácticas, cuenta en sus acercamientos y abordajes escolares con la oportunidad de imaginar caminos ilimitados para el aprendizaje. Siendo esto, una

7 GIMENO SACRISTÁN, José: 1999, **Poderes inestables en educación**, Morata, Madrid, España, pág. 111.

de las condiciones del fenómeno educativo que posibilita la diversidad de modelos y metodologías didácticas, de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, de estrategias de evaluación, de actividades de aprendizaje, de objetivos y tareas, de ideas y valores, etc., que al ser creadas por los actores pedagógicos, se presentan como mediaciones de las que hay que echar mano para llevar a cabo el proceso educativo.

La diversidad se torna así, en algo coesencial al aprendizaje, dentro y fuera de la escuela, bien para encantar o bien para desencantar a las creencias mantenidas. De ahí que exista en su naturaleza, cierta anarquía necesaria para recrear la escolaridad. Pues, el orden normado por el curriculum apenas viene siendo parte de la provisionalidad en la que se enmarcan los aprendizajes y la vida escolar en su conjunto. Apareciendo la escuela como lo uno en lo diverso. Como el escenario de concurrencias infinitas e indomables en el que se transita entre choques, fisuras y acoplamientos.

Litwin apunta[8] que "en las configuraciones didácticas el docente despliega y organiza la enseñanza de los contenidos en su especial entramado de distintas dimensiones. Esto implica que podemos o no reconocer, en el particular entramado, tipos de preguntas, determinados procesos reflexivos por parte de los

8 LITWIN, Edith: 1997, **Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior**, Paidós, Buenos Aires, Argentina, pág.98.

docentes y los alumnos y la utilización de prácticas matacognitivas que los explican, rupturas con los saberes cotidianos, recurrencias al oficio o profesión en el campo disciplinar de que trata, movimientos en la red conceptual de la estructura de la disciplina, referencias a un nivel epistemológico, etc."

La vida escolar goza de variaciones que hacen posible la continua mutación de sus prácticas y concepciones. La formación profesional del profesorado requiere objetivarse en la inestabilidad que se genera mediante el permanente flujo de condiciones históricas, políticas, científicas, pedagógicas y de otra índole que matizan las distintas formas de escolaridad. El profesorado con prácticas reiterativas y uniformes ya dejo de ser. En nuestro tiempo, los docentes estamos relativamente autorizados para enseñar conocimientos, habilidades y valores, porque en algunos momentos hay instancias y fenómenos que nos desautorizan a hacerlo, y en muchos casos son esas mismas instancias quienes desmienten los saberes que abrigamos con tanto celo. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez advierten que "la explosión del conocimiento, el flujo de informaciones que nuestra cultura y las posibilidades técnicas de acceder a conocimientos fuera de las aulas, llevan a revisar qué se entiende por contenidos relevantes con posibilidades de permanencia temporal en las diferentes áreas del saber y de la cultura. La caducidad de los contenidos y la evolución de los paradigmas en la generación de saberes lleva a tener que seleccionar

elementos de esas áreas relativas a la estructura del saber, en los métodos de investigación, en las técnicas de trabajo..."[9]

El trabajo docente como profesión cifrada en la enseñanza, necesita investigar su propio funcionamiento y el de las instituciones escolares, así mismo, se requiere configurar diseños curriculares en los que la rigidez tecnicista ya no sea el camino para su validación. La perforación continua de lo que parece dado y de las distintas formas de autoritarismo predominantes en las estructuras educativas vigentes, constituye un paso necesario para transformar el quehacer escolar para que el mismo logre ser contextualizado en las circunstancias y exigencias imperantes en la realidad de nuestro tiempo. Como señalan Alvin y Heidi Toffler, "podemos oponer resistencia al avance hacia la diversidad, en un último e inútil intento por salvar nuestras instituciones..., o, por el contrario, reconocer la diversidad y modificar en consecuencia estas instituciones."[10]

La asunción del principio de diversidad es también un problema de contexto, ya sea teórico o de la realidad como tal. La escuela es ese microcosmos que se construye cotidianamente entre las irrupciones que amenazan o favorecen el devenir de la humanidad. Es además, un

9 GIMENO SACRISTÁN José y PÉREZ GÓMEZ, Ángel: Op. Cit. Pág. 175.

10 TOFFLER, Alvin y TOFFLER, Heidi: 1999, **La creación de una nueva civilización. La política de la tercera ola**, Plaza y Janes, Barcelona, España, pág. 121.

espacio de resistencias, negociaciones, adhesiones y rupturas con las distintas cualidades de lo diverso.

A través de la didáctica, el conocimiento escolar y los mecanismos de gestión educativa, por ejemplo, se expresan determinadas elecciones y renuncias sobre esas cualidades. En el acto de construir el curriculum y la escolaridad, seguramente se desperdician muchas posibilidades de aprendizaje al seleccionar ciertas muestras de la diversidad y dejar de lado otras; seguramente, siempre existirá un curriculum nulo que silenciosamente genere cuestionamientos ante estas construcciones, no obstante, siendo el currículum algo inacabado, existe la oportunidad de adelantar pasos regresando sobre la propia marcha para establecer nuevas proposiciones.

La diversidad es una condición de la escolaridad con la que se entonan y desentonan las maneras de aprender. Y en ambas: diversidad y escolaridad, habrán vacíos y llenuras que desilusionarán o darán plenitud a los que enseñan y a los que aprenden.

2. La Configuración Teórica del Currículum en el Mundo Actual

2. La Configuración Teórica del Currículum en el Mundo Actual

La educación es uno de los espacios culturales y una de las realizaciones humanas dentro de las que se replantean y generan nuevas problemáticas afines al desarrollo humano y a sus consecuentes repercusiones e impactos en el bienestar colectivo de las naciones. Esto conlleva, esencialmente, a la valoración del proceso educativo que ahí se encarna como un quehacer que permanece estructurándose de manera constante, re-haciéndose en la praxis y respondiendo a la pertinencia que se produce al reflexionar y actuar para satisfacer las demandas de la sociedad y del propio movimiento planetario que condiciona la vida del hombre y de las instituciones de nuestro tiempo.

Refiriéndose al futuro de la educación superior[11], Ulrich Teichler indica que se espera que los graduados en dichas instituciones posean algunas competencias y cualidades fundamentales, entre las cuales destaca: "la flexibilidad, la capacidad para contribuir a la innovación y a ser creativos, la capacidad para hacer frente a las incertidumbres, a aprender durante toda su vida, tener sensibilidad social y capacidad de comunicación, a trabajar en equipo, a estar dispuestos a asumir responsabilidades y a ser polifacéticos en capacidades genéricas que atraviesen diferentes disciplinas, y que tengan nociones en campos del

11 TEICHLER, Ulrich (redactor): 1998, **"Las exigencias del mundo del trabajo"**. OIT, París, Francia, pág. 15.

conocimiento que constituyen la base de diversas capacidades, por ejemplo las nuevas tecnologías."

De esto se puede inferir, que las propuestas curriculares deben servir como escenarios donde se ensayen, averigüen, descubran, modifiquen, nieguen e inventen variadas formas de conocer y de aprender que posibiliten la entrada permanente en las complejas dimensiones de la ciencia, el arte, la literatura, la historia y la vida cotidiana. No se trata, pues, de convertir las transformaciones curriculares en nuevos cerrojos que bajo la apariencia de formatos normativos novedosos, "oficialicen autoritariamente" los saberes y las prácticas educativas que los docentes están llamados a realizar en los diferentes ambientes escolares, por el contrario, el sentido de hacer nuevas y constantes lecturas a los documentos curriculares vigentes y a los que surgirán de los procesos de análisis, de las consultas, de la investigación evaluativa y de la autocrítica científicamente fundada, servirá para flexibilizar las maneras de enseñar y de aprender, para liberar la creatividad, para enfrentar lo insospechado, para constituir la vida académica con alumnos y docentes que ejerzan su libertad de pensamiento y que valoren la especialidad como un espacio para hacer ciencia, sin perder de vista la unidad fundamental del saber humano, esto es, sus relaciones de interdependencia con otros campos del conocimiento y sus implicaciones con los valores, la naturaleza de los procesos pedagógicos y las formas de existencia del hombre en la sociedad global.

"El conocimiento es un bien social que sólo puede ser generado, transmitido, criticado y recreado en beneficio de la sociedad, en instituciones plurales y libres, que gocen de autonomía y libertad académica.... La educación superior podrá cumplir esta misión en la medida en que se exija a sí misma la máxima calidad. Para lo cual la evaluación continua y permanente es un valioso instrumento."[12]

Asumir la libertad y la pluralidad como principios orientadores del diseño y desarrollo curricular implica, "desabrochar los cinturones" inherentes a la administración rígida de los currícula, a las formas monolíticas de aprendizaje, a la evaluación enfatizada en los resultados, a la predicción de las conductas, a la memorización excesiva, a la visión ingenua del conocimiento escolar, etc. Este esfuerzo debe constituirse como una de las fuentes propulsoras de decisiones racionales, de la búsqueda de nuevas oportunidades a nivel local, nacional e internacional, el empleo de nuevos enfoques de enseñanza, la implementación de metodologías orientadas a la obtención de aprendizajes significativos, la selección de contenidos que resulten relevantes para los alumnos y para la sociedad, la renovación de las concepciones epistemológicas, la transformación de los criterios utilizados para evaluar los aprendizajes, la capacitación y/o actualización profesional

12 UNESCO: 1995, **"Documento de políticas para el cambio y desarrollo de la educación superior"**, París, Francia, pág.7.

de los docentes y el desarrollo de la investigación científica aplicada a la educación.

Para Hernández y Sancho[13], "el sistema escolar no es un fenómeno natural y constante, sino una construcción social artificial que puede servir a intereses muy dispares, mientras se hace difícil prever, planificar y obtener los resultados que se pretenden alcanzar. Esta configuración de la enseñanza como construcción social la hace enfrentarse y a su vez generar, una problemática compleja, que se agrava porque todos, profesionales y profanos, pueden tener una opinión sobre cómo debe funcionar la escuela, cómo habría que tratar al alumnado, y en ocasiones al profesorado, e incluso cómo y que se debe enseñar." De ahí, que la escolaridad deviene a ser una entidad cruzada por los cambios culturales e históricos, que obligan a abordar la educación desde perspectivas disímiles que paradójicamente deben homogenizarse a través de la conformación de producciones curriculares en las que se deben sintetizar aquellas manifestaciones diversas de la realidad y de la conciencia humana, haciendo que la multiplicidad se constituya, sostenga y exprese en esa unidad político-pedagógica que es el currículum escolar.

Gimeno Sacristán sostiene que "el currículum no puede entenderse al margen del contexto en que se configura ni independientemente de las condiciones en que se

13 HERNÁNDEZ, Fernando y SANCHO, Juana María: 1999, **Para enseñar no basta con saber la asignatura**, Paidós, Barcelona, España, pág.30.

desarrolla; es un objeto social e histórico y su peculiaridad dentro de un sistema educativo es un rasgo entitativo sustancial."[14]

Atendiendo este tipo de reflexiones, los episodios curriculares a través de los que se despliega nuestra escuela, se constituyen como procesos inacabados y revisables que rebasan los límites de su diseño para encontrar en el contexto en el que se sitúan, nuevas maneras para repensarlos y recrearlos. Esto obliga a los docentes y alumnos a desarrollar sus disposiciones intelectuales, afectivas, volitivas y axiológicas para posesionarse de la innovación, la investigación, el "gusto por la aventura", y para que la búsqueda del rigor científico-pedagógico no riña ni excluya el carácter lúdico que le da sentido humano a los aprendizajes.

El currículum es una forma de instrumentación del proceso pedagógico, pero su significado no se reduce sólo a eso. Más allá y más acá de su elaboración existen necesidades, sentimientos, intereses, contenidos de la realidad, expectativas verdaderas y falsas, que de manera evidente o enmascarada le sirven como justificaciones para su composición y desarrollo.

Por otra parte, existen concepciones que se van erigiendo sobre el conocimiento de la realidad y del ser humano,

14 GIMENO SACRISTÁN, José: 1998, **El currículum: una reflexión sobre la práctica**, pág.127.

que van desde visiones reduccionistas hasta enfoques multidimensionales que marcan el rumbo de la práctica curricular, condicionando sus expresiones y enmarcando sus niveles de realización. En este sentido, es oportuno dirigir nuestra mirada hacia algunas posiciones teóricas mediante las cuales se ha comprendido la actividad curricular. Una de ellas es desarrollada por Grundy[15] en su análisis sobre la teoría de los intereses cognitivos planteada por Habermas, destacando la existencia de tres intereses cognitivos básicos: técnicos, prácticos y emancipadores. Estos intereses constituyen los tres tipos de ciencia mediante los que se genera y organiza el saber en nuestra sociedad. Estas tres formas de saber son la empírico-analítica, la histórico-hermenéutica y la crítica.

En el interés técnico se señala su congruencia con las perspectivas de acción de las ciencias empírico-analíticas. El tipo de saber generado por la ciencia empírico-analítica se basa en la experiencia y observación, propiciada a menudo por la experimentación. Según Habermas, el interés fundamental que orienta la ciencia empírico-analítica consiste en el control y posibilidad de explotación técnica del saber.

El interés cognitivo técnico informa el modelo de diseño curricular por objetivos. Esto significa que en estos modelos, como el de Tayler, está implícito el interés por

15 GRUNDY, Shirley: 1998, **Producto o praxis del currículum**, Morata, Madrid, España, págs. 26-39.

el control del aprendizaje del alumno, de modo que al final del proceso de enseñanza, el producto se ajustará a las ideas expresadas en los objetivos originales.

El interés práctico apunta a la comprensión. No se trata, sin embargo, de una comprensión técnica. Se trata de un interés por comprender el medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él. Este interés está asociado a las ciencias histórico-hermenéuticas. La interacción no consiste en una acción sobre un ambiente previamente objetivado; se trata de una acción con el ambiente.

El currículum informado por el interés práctico no es el del tipo medios-fines, en el que el resultado educativo se produce mediante la acción del profesor sobre un grupo de alumnos objetivados. En cambio, el diseño del currículum se considera como un proceso en el que el alumno y profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo.

El interés emancipador puede definirse de este modo: un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana. El currículum emancipador implicará a los participantes en el encuentro educativo, tanto profesor como alumno, en una acción que trate de cambiar las estructuras en las que se produce el aprendizaje y que limitan la libertad de modos con frecuencia desconocidos. Un currículum emancipador

supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción.

Otro estudio análogo y revelador respecto a las concepciones curriculares es desarrollado por Stephen Kemmis[16]. Para este autor existen tres grandes corrientes curriculares: la técnica, la crítica y la práctica.

La *corriente técnica* se puede afirmar que se inicia con Bobbitt, se consolida con los planteos de Ralph Tyler expuestos en el texto **Principios Básicos del Currículum y de la Instrucción**, y fue perfeccionado por los planteamientos de Mario Leyton Soto en su obra **Planeamiento Educacional**. Esta corriente encuentra su punto más alto en lo que se denomina la perspectiva tecnocrática del currículum. En este enfoque se concreta el diseño del currículum en cuatro dimensiones: objetivos, experiencias, organización y evaluación. Los objetivos son expresados en términos de conductas y guían todo el proceso. El acento o énfasis está puesto en estos objetivos que guían y orientan todo el proceso.

Los criterios de organización de los contenidos, de las experiencias de aprendizaje y de la evaluación, son consecuencia directa también de los objetivos. A su vez, la evaluación permitirá constatar el nivel de logro de los objetivos.

16 KEMMIS, Stephen: 1988, **El currículum: más allá de la teoría de la reproducción**, Morata, Madrid, España.

La corriente crítica tiene numerosos antecedentes. Su origen lo podemos ubicar en los estudios de los problemas de la escolarización en masas. Su mayor expresión la adquiere al fundarse en el razonamiento de Habermas. Su fundamento se encuentra en colocar la ideología como componente presente en un determinado currículum; en este sentido se plantea que la ciencia no es neutra y, por tanto, esconde la ideología. Por esto, se propone que el conocimiento expuesto en un currículum se debe constituir sobre la base de una ciencia social crítica.

Por último, la corriente práctica –de corte humanista– trata de centrarse en los problemas prácticos del currículum y, al mismo tiempo, reflexionar sobre ellos. Joseph Schwab es uno de los que inician esta corriente, su tesis se orienta a que la práctica no puede guiarse por simple deducción de la teoría.

Así mismo, Lawrence Stenhouse, que también puede ser ubicado dentro de este enfoque, plantea como aporte principal el énfasis en el proceso de aplicación del currículum, más que en los productos o resultados. Esta corriente considera importante la teoría, pero advierte que ésta obedece a intereses preestablecidos.

Uno de los principios centrales que se sustentan es la deliberación, la cual se utiliza como método para abordar y buscar soluciones a los problemas, al mismo tiempo que se resaltan las proposiciones diversas y divergentes, la comparación de argumentos en conflicto, así como el

planteamiento y la valoración de los distintos casos. La importancia de la corriente práctica está en su implicación en la vida social y cultural, frente a las posiciones racionalistas o tecnocráticas que abstraen el conocimiento de la realidad socio-cultural y de la persona misma.

El análisis de los enfoques empleados en los diseños curriculares existentes en nuestra escuela, y en el desarrollo y evaluación de los mismos, da a conocer que la corriente curricular dominante ha sido la que corresponde a la concepción técnica. En consecuencia, sus sustentos epistemológicos y psicológicos han sido el positivismo y el conductismo respectivamente, de lo cual se deriva, la linealidad y la predeterminación con que se han venido concibiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Son muchas las consecuencias resultantes de la aplicación de tal modelo, y entre ellas se puede mencionar: el predominio de la investigación científica de carácter cuantitativo en detrimento de la investigación cualitativa, a la cual, ingenuamente se le ha venido viendo con desdén; la predicción de las conductas que los alumnos deben mostrar como requerimiento probatorio de sus aprendizajes, el aislamiento y fragmentación de las asignaturas, la ausencia de trabajo interdisciplinario, el reduccionismo técnico altamente preocupado por el cómo y absolutamente despreocupado por el por qué y el para qué de la educación, el ordenamiento estético del proceso pedagógico consistente en programar – realizar – evaluar,

la evaluación educativa que imita los procesos industriales al hacer énfasis en los resultados y la labor educacional que gira y se legitima únicamente en base a objetivos operacionales. Sin duda alguna y en honor a la verdad, algo positivo han dejado sus modos de implementación en la formación de nuestros estudiantes, pero al mismo tiempo se ha mutilado la creatividad, se han dogmatizado los caminos para aprender, se han creado jerarquías innecesarias e infundadas entre los saberes y los agentes interventores en el acto educativo y tantas cosas más. Por eso, es necesario que la visión de nuestra escuela y la idea de hombre que se requiere en nuestro tiempo incluya, como antes se señaló, la diversidad, la incertidumbre, la búsqueda constante de la verdad, la comprensión dialéctica de los cambios socioeconómicos, la construcción de los aprendizajes a través de múltiples puntos de partida y de llegada.

Se justifica, entonces, asumir enfoques y perspectivas curriculares que sean coherentes con las transformaciones académicas que se pretenden desarrollar para el mejoramiento de la calidad de la educación que se produce en los distintos escenarios de nuestro sistema educativo. Por tanto, se necesita transitar desde el modelo mecanicista y lineal típico de nuestra acostumbrada práctica pedagógica hacia un modelo holista, desde el cual se logre cristalizar las intenciones expuestas, donde el currículum atienda el desarrollo de la inteligencia de nuestros educandos, se centre en el aprendizaje más que

en la enseñanza y rebase los límites de las disciplinas para alcanzar la integración de los saberes.

En este sentido, es sumamente importante incorporar opciones epistemológicas, pedagógicas y psicológicas que estén en consonancia con el modelo elegido. Estas opciones pueden ser declaradas de la manera que sigue: la opción epistemológica, combina principios provenientes del modelo holista, el cual proporciona criterios lógicos y gnoseológicos para la revisión y recreación del conocimiento escolar, lo que permitirá concebir los contenidos curriculares como resultados fundados en la provisionalidad, la crítica, la historicidad del conocimiento y de las necesidades humanas; posibilitará la aplicación de principios epistemológicos para la elección racional y crítica de la metodología de aprendizaje y de evaluación, buscará el aprovechamiento del contexto multidimensional del aula para investigar, dando la oportunidad de que los actores pedagógicos renuncien, adopten o propongan nuevos conocimientos, perspectivas de análisis y descubrimientos; promoverá la superación de los niveles tecnicistas con que se ha venido diseñando y legitimando el proceso enseñanza-aprendizaje, proponiendo para ello, la relación con la complejidad de lo diverso, lo universal y lo particular del fenómeno educativo.

Carbonell[17] ofrece muy atinadas críticas sobre la forma en que se ha venido concibiendo el problema del

17 CARBONELL, Jaume: 2001, **La aventura de innovar. El cambio en la escuela**, Morata, Madrid, España, pág. 52.

conocimiento en las instituciones educativas, para él "las asignaturas se han convertido en cotos privados del profesorado especialista que cada día pone más obstáculos a las barreras ya establecidas y se preocupa más por reivindicar la singularidad de su materia que por encontrar elementos comunes que permitan establecer algún tipo de conexión interdisciplinar." Plantea además, que el problema de los "conocimientos sobrecargados es una consecuencia de la pugna por el control del currículum. En todas las reformas educativas los gremios corporativos se movilizan para incorporar –nunca para suprimir– cuantos más conocimientos mejor."

Así mismo, y como producto de sus reflexiones sobre la forma en que efectivamente debe visualizarse la problemática del conocimiento escolar en nuestro tiempo, afirma que en el ambiente actual "aumenta la incertidumbre porque el conocimiento vertiginosamente cambiante anuncia y proyecta un futuro más impredecible. Pero, además, el progreso del conocimiento conlleva también más metaconocimiento para cuestionar verdades establecidas, revisar teorías y explicaciones o detectar más fácilmente los errores que se cometen y se han cometido en el transcurso de la humanidad. Hay que convivir y ser más tolerantes con el error, interrogar continuamente al conocimiento, someterlo a contraste y revisión."[18]

Dentro de la opción pedagógica se asume la visión constructivista del conocimiento, así como los

18 Ibid. Págs. 57 – 58.

planteamientos de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez[19] con respecto a que "las teorías del aprendizaje, aun comprendiendo el influjo de los elementos personales que intervienen en la escuela, han de reconocer un elevado grado de indeterminación en el aprendizaje y en las interacciones, pues tanto el docente como el discente se involucran en forma peculiar en una situación, cuya dinámica es difícil de prever, ya que se encuentra jalonada por innumerables incidencias accidentales, frecuentemente provocadas por factores y procesos extraescolares en gran medida imprevisibles, o por elaboraciones emergentes como consecuencia de los mismos procesos de interacción social. La teoría del aprendizaje que utilice el profesor para orientar la enseñanza ha de contemplar esa dimensión de indeterminación".

Desde luego, esta indeterminación en ningún momento debe ser confundida con el abandono de la sistematización y de la cientificidad del proceso educativo, pues de lo que se trata es de flexibilizar los contenidos de aprendizaje y las estrategias metodológicas utilizadas tanto en la orientación del aprendizaje como en la evaluación del mismo. La ruptura con la rigidez racional-tecnológica será en este caso uno de los motivos más poderosos para agilizar el descubrimiento y la invención como principios básicos de los aprendizajes que habrán de ser construidos. Así mismo, se promoverá la identificación de problemas

19 GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GOMEZ, Ángel: Op. Cit., pág.60.

nuevos, la revisión de creencias y postulados relativos a la educación escolar y el establecimiento de prioridades para la investigación educativa.

La opción pedagógica también incorpora el aprendizaje de competencias propias de los saberes conceptual, procedimental y actitudinal.

Desde la opción psicológica, se aplicarán principios que permitan obtener aprendizajes significativos, implementándose relaciones de empatía y confianza entre docentes y alumnos a fin de que los primeros se conviertan en facilitadores del aprendizaje de éstos; lo cual implica, que los docentes ayudarán a que los alumnos se hagan cargo de sí mismos, procurando su maduración y socialización. La creación de un contexto favorable para el aprendizaje y la potenciación de la creatividad serán, para tal propósito, los retos permanentes en los que los actores pedagógicos estarán involucrados.

También se acudirá a la implantación del aprendizaje mediante penetración comprensiva[20], en el cual se considera de que quien aprende juega un papel activo en el proceso de aprender y, por la otra, que aquello que se aprende no forma un "depósito en la mente", como si fuera un recipiente que hay que llenar, sino que el contenido de ese aprendizaje se reconstruye de manera personal hasta llegar a formar parte de su propio bagaje de conocimientos. A esta idea, se articulará el aprendizaje

20 HERNÁNDEZ, Fernando y SANCHO, Juana María: Op.Cit. Pág.64

por descubrimiento planteada por estos mismos autores, desde el cual se sostiene que la enseñanza ha de basarse en la acción y en la solución de los problemas cotidianos.

La implantación de transformaciones en el diseño curricular de nuestro sistema educativo, debe basarse además, en la idea de que el currículum es un cuerpo de elementos que ofrecen la posibilidad de generar una influencia trascendente sobre el estudiante en el proceso de su formación profesional. Por tanto, el currículo se instala entre la complejidad de todo el conjunto de visiones y lineamientos que deben ser constantemente revisados y reformulados de acuerdo con las necesidades de la sociedad.

La intencionalidad del proceso educativo, se afianza así, sobre la constitución de cuatro ejes curriculares interdependientes y fundamentales para nuestro sistema escolar: eje de relación teoría-práctica en los procesos científicos y pedagógicos, eje de investigación pedagógica, eje de metateoría y el eje de cultura innovadora. Estos ejes mantendrán implicaciones constantes y recíprocas entre sí, condicionándose en dicha mutualidad y sirviendo como espacios heurísticos que conducirán a la transformación necesaria y atinente de las situaciones de aprendizaje que tengan lugar en nuestras escuelas.

De manera descriptiva estos ejes pueden comprenderse de la manera que sigue:

a. Eje de relación teoría-práctica en los procesos científicos y pedagógicos: parte de la necesidad de desbordar la polaridad teoría-práctica que tradicionalmente ha predominado en el quehacer científico y pedagógico de los distintos centros educativos que funcionan en nuestro país. Sin duda alguna, el afán desmedido de alcanzar alguna utilidad inmediata de lo que se sabe o dice saberse y la búsqueda infructuosa de determinismos de la teoría sobre la práctica y viceversa, desde idealismos y activismos ingenuos ha menguado la indagación científica y la reflexión pedagógica, lo que ha contribuido a desarrollar esquematismos unilaterales en las formas de comprender el verdadero significado de la teoría y de la práctica.

   La posibilidad de contar con este eje dentro de los planes de estudio del sistema educativo nacional, permitirá comprender y reconstruir dialécticamente las múltiples formas en que la docencia se piensa y se hace, sin que este pensamiento y esta intervención borren sus lazos de interdependencia. La idea de praxis servirá, en este caso, como principio matricial mediante el que la conciencia y el mundo, la acción y la reflexión, la teoría y la práctica constituyen una unidad indisoluble en constante recreación.

b. Eje de investigación pedagógica: el modelo pedagógico adoptad es coesencial a la labor de investigación. Las distintas maneras de problematizar lo aprendido

requieren de la constante actividad indagatoria sobre el contenido curricular prescrito y sobre el propio contenido de la realidad. La entrada a la cotidianeidad escolar y a la cotidianeidad extraescolar, entre tanto, debe considerar no sólo la edificación de andamiajes descriptivos, sino de principios que posibiliten el descubrimiento y la invención. La multitudinaria red de manifestaciónes mediante las que se presenta el acto educativo y sus ineludibles relaciones con la realidad guardan en sus entrañas, expresiones de saberes cotidianos habitualmente condenados al descrédito, pero que para nuestra perspectiva curricular son tan prestigiosos como las más sonadas e invadidas publicaciones científicas. En tal sentido, el eje investigativo que se está proponiendo, creará las posibilidades para saber y para hacer, y no para esperar a que las mismas aparezcan gratuitas y contingencialmente; se apartará críticamente de criterios autoritarios e inmovilistas para propiciar la creación del conocimiento y la transformación de la realidad educativa.

c. Eje de metateoría: la implementación de los procesos curriculares requiere del desarrollo de competencias orientadas a pensar el pensamiento, a reflexionar y analizar el discurso pedagógico y científico ya existente con el propósito de reconstruir el conocimiento y sus prácticas. Esto provocará la elevación de los niveles de argumentación en cada uno de los agentes

participantes, incrementando su habilidad para producir significados no previstos en el currículum oficialmente establecido, admitiendo "otros rostros" que no están previamente establecidos en los formatos acordados para abordar los diferentes campos disciplinares de estudio y haciendo que el quehacer educativo sea una fuente experencial desarrolladora.

d. El eje de cultura innovadora, constituye una síntesis dinámica que se conforma a partir de los contenidos y aplicaciones de los ejes anteriores. Se comprende como una construcción socioescolar a través de la cual se obtiene la capacidad para producir cambios o transformaciones en diversas manifestaciones del quehacer humano, como consecuencia de la comprensión de los fenómenos y la conciencia de la necesidad de crear, perfeccionar y superar lo existente. La cultura innovadora es, junto a los ejes de relación teoría-práctica en los procesos científicos y pedagógicos, la investigación pedagógica y el eje de metateoría, fuerzas estructurantes que en diversos movimientos en espiral dinamizarán y darán contenido al proceso educativo que se lleve a cabo en nuestra escuela.

Por eso la concepción curricular aquí planteada, se sostiene –como antes se expresó– en el modelo holista y en consecuencia, parte de la integración y la unidad de los múltiples elementos que conforman el quehacer educativo, así como de la interdependencia de los ejes

curriculares descritos. En este sentido, se considera que cada una de las disciplinas académicas comprendidas en el currículum proporciona solamente "algunas de las perspectivas" para el análisis y el entendimiento de la realidad y de la naturaleza humana, que su ubicación solitaria o aislada en el contexto del diseño curricular no sólo conduce al pseudoaprendizaje sino que es un obstáculo epistemológico que debe ser superado.

El resurgimiento del auténtico aprendizaje en nuestra escuela, se afirma en una educación holista, la cual tiene las siguientes características[21]: el propósito de la educación holista es el desarrollo humano, el ser humano posee una capacidad ilimitada para aprender, existen múltiples caminos para obtener el conocimiento, el profesor y el alumno están ambos en un proceso de aprendizaje, el aprendizaje sólo tiene lugar en un ambiente de libertad y es necesario educar respetando la diversidad.

Estas perspectivas encierran un significado pedagógico humanista, y están en correspondencia estricta con la idea de que quien aprende está dotado de una multiplicidad de potencialidades que recientemente están siendo atendidas en el diseño y desarrollo curricular. Finalmente, y a manera de entrada en la compleja encrucijada que estamos construyendo, vale la pena decir que el modelo curricular holista que se está proponiendo también

21 Estas características han sido tomadas del artículo: **"Educación holista. El nuevo paradigma educativo del Siglo XXI"** publicado por Ramón Gallegos Nava (http.fractus.mat.uson.mx)

responde a la nueva visión educativa en la que contemplan cuatro tipos de aprendizaje en el siglo XXI: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

3. La Interdisciplinariedad como Estrategia para la Integración del Conocimiento Escolar

3. La Interdisciplinariedad como Estrategia para la Integración del Conocimiento Escolar

El desarrollo del trabajo escolar basado en la interdisciplinariedad –por lo menos en algunos de sus tramos– abre nuevas posibilidades para la formación de los educandos, tanto en lo que concierne a los procesos de preparación científica como en lo que se refiere al desarrollo de competencias profesionales propiamente dichas. Desde luego, hay que insistir en que los giros interdisciplinarios que se pudieran adoptar no son presentados como la única alternativa posible para alcanzar la integración del conocimiento. Se trata más bien, de iniciar nuevos caminos y efectuar prácticas educativas distintas para que la imaginación y la creatividad de los docentes y educandos invente a partir de contextos problemáticos el tipo de procesos educativos que más respondan a las circunstancias en que se vive.

Obviamente, esto requiere que se efectúen pequeños y grandes derrumbes en los sistemas de creencias y en los esquemas que han venido siendo utilizados para desarrollar el quehacer educativo. Una "prudente dosis" de escepticismo sobre lo que se ha hecho, no vendría mal para empezar la difícil y controversial tarea de cambiar aquello que requiera ser cambiado y de conservar críticamente lo que haya dado resultados satisfactorios.

Probablemente se ha llegado a una situación tal que no siga siendo posible seguir cerrando los ojos ante lo que

verdaderamente está ocurriendo en el mundo y específicamente sobre lo que está ocurriendo con nuestra escuela.

3.1. La Interdisciplinariedad: Conceptos y Perspectivas

La organización del conocimiento con miras a ser transmitido y construido en los espacios escolares, es uno de los puntos medulares a ser considerados en la planificación y el desarrollo de los aprendizajes. Desde el punto de vista tradicional, esta organización se ha basado en las estructuras particulares de las disciplinas, las cuales se han comprendido como "categorías organizacionales en el seno del conocimiento científico, de la que parte la división y especialización del trabajo...."[22] En la práctica, esta definición ha sido llevada al exceso, y por tanto, ha contribuido a generar una situación parcelaria y atomizada que permite explicar la ausencia del trabajo interdisciplinario en las instituciones educativas y el desconocimiento de la importancia de considerar el carácter unitario del saber humano cuando se quieren alcanzar aprendizajes desarrolladores. No obstante, pareciera como si esta fragmentación fuera la única manera de hacer públicos los saberes y de legitimar curricularmente los contenidos que deben ser aprendidos. De esta manera, se ha establecido una cierta "ideología

22 ARANGO, Ángela María: " El taller de interdisciplinariedad como práctica educativa para el trabajo comunitario para el área de la salud." Internet.

de la escisión" respecto a lo que es prudente e imprudente realizar sobre la base exclusiva de los objetos particulares de los que se ocupan las disciplinas. Y, hay de aquellos que se atrevan a desafiar tal paradigma[23], sin duda, serían censurados bajo la acusación de corromper o desnaturalizar la estructura íntima de las ciencias.

Para soterrar ese "ocultismo" o para decirlo de otra manera, para quitar ese manto que oculta el verdadero rostro de la ciencia y del saber humano como tal, es oportuno citar el análisis crítico que sobre la problemática de las disciplinas ha planteado Eisner cuando advierte que "una disciplina es un instrumento, un producto de la imaginación diseñado para servir a alguna función útil.... Los niveles de abstracción y el tema de la disciplina son arbitrarios. Podemos dividir el mundo de cualquier manera que le dé sentido. Menciono esto porque algunas personas creen que las disciplinas son entidades naturales en lugar de instrumentos culturales."[24]

Con ello queda claro que las disciplinas como productos culturales pueden ser afirmadas o negadas en la

23 En este trabajo se utiliza la expresión "ideología de la escisión" para hacer referencia al engañoso ropaje con que se envuelve al trabajo científico y al aprendizaje de la ciencia en los diferentes niveles escolares, puesto que se les concibe y realiza sobre la base de la separación y fragmentación de sus contenidos. Por otra parte, es meritorio recordar que el paradigma positivista y el empírico analítico han servido para fundamentar tales posturas. El lector puede ahondar un poco más sobre este tópico en PERDOMO, Claudio: **Fundamentos epistemológicos para el rediseño de planes de estudio**, publicado por la Dirección de Desarrollo Curricular de la UPNFM.

24 EISNER, Elliot: 1998, **El ojo ilustrado. Indagación científica y mejora de la práctica educativa**, primera edición, Paidós, Barcelona, España, pág. 275.

organización del saber científico, que pueden ser puntos de partida que dan lugar a su propia transformación, es decir, que sean sus propios límites y la conciencia de ellos, los elementos propulsores de su replanteamiento y de la estructuración del saber de maneras distintas.

Tal y como señala Zabala, "las disciplinas tienen una especificidad conceptual y metodológica que las hace diferentes unas de otras. No sólo difieren en cuanto al objeto de estudio, sino también en la forma de tratar los hechos y las ideas."[25] Sin embargo, esto no debe impedir que el conocimiento sea un espacio problemático en el que concursen diferentes enfoques resultantes de la creatividad y de los retozos de la inteligencia que se afana en inventar, descubrir, comprender, aplicar y tantas cosas más.

Las disciplinas, a igual que las materias y las asignaturas[26] son construcciones sociales que parten de cierto tipo de acuerdos entre los sujetos pedagógicos que intervienen de diferentes maneras en el proceso educativo, y como tales pueden mantenerse o desaparecer según sean las circunstancias y las necesidades que se requiera satisfacer.

25 ZABALA, Antoni, "EL enfoque globalizador", **Cuadernos de pedagogía**, No. 168, marzo de 1989.

26 Es oportuno aclarar el significado de estos términos, partiendo de las acepciones dadas a los mismos por Paola Valero en "La interdisciplinariedad en la educación matemática: el caso de la ciencia política." Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Para esta autora, la materia esta asociada al contenido y la asignatura a una división convencional y didáctica de una parte del saber humano.

Por otra parte, el conocimiento humano tiene la tendencia a mostrarse como algo que se produce en las relaciones inestables que existen entre su contenido y las transformaciones constantes que se dan en al repensar el pensamiento y al utilizar determinadas estrategias para estudiar la realidad.[27] Estas estrategias se presentan mediante cierto tipo de utilidad que bien puede servir para representar el objeto de conocimiento de una manera reducida y simplista, o bien como una manera de entrar en él, contemplándolo o construyéndolo en sus relaciones esenciales con otras dimensiones del mundo y a partir de principios integradores que posibilitan el establecimiento de vínculos de interdependencia, complementariedad y desarrollo conjunto. El conocimiento se ha encontrado de esta manera, en medio de giros ideológicos empobrecedores, dominantes durante mucho tiempo en el discurso y la práctica educativa, giros que lo tornan raquítico y paradójicamente autosuficiente, siendo esto último una manera de entender por qué se cuidan afanosamente los linderos y se sobreestiman las divisiones y clasificaciones yendo sin precaución hacia la obsesión por la particularidad de los objetos de estudio y a su cuidado intensivo. Pero, por otra parte, se han efectuado

27 De esta manera el conocimiento se construye y reconstruye en las relaciones entre la Identidad y la Diferencia, como parte de su consistencia ontológica y de su comprensión gnoseológica (la Ontología es el campo de la filosofía que estudia el ser y la Gnoseología es la reflexión filosófica sobre el conocimiento humano). Lo que implica reconocer que los atributos con que se presenta el conocimiento humano, oscilan y se transforman entre lo que permanece o logra mantener de sí mismo y los cambios parciales o radicales que debe atender en su recomposición.

investigaciones y se han venido desarrollando propuestas desde definiciones generadas en la visión de la totalidad concreta[28] que tiene el conocimiento como una de sus determinaciones fundamentales.

Hay que reconocer que esta manera concreta, integradora, interdependiente a través de la cual se puede arribar a la interpretación correcta del conocimiento, no es fácil de asumir ni de hacer, tampoco es tan fácil popularizarla en los ambientes de investigación científica y escolar. Su complejidad nace y rebasa lo cotidiano, lo supera y retorna a él, marca caminos alternos sin privilegiar a ninguno de ellos. Por otra parte, rompe con las ideas tradicionales utilizadas por el profesorado para valorar el conocimiento, su aprendizaje y publicación. La realización de esta tarea exige sacudir el autoconcepto que manejamos como profesionales, la idea que mantenemos sobre nuestra especialidad, la abolición de jerarquías y la valoración ética de nuestras posibilidades, aunque lo normal haya venido siendo que anidemos protegiendo nuestra habitación con fronteras rocosas.

No obstante, precisa entender lo que pasa local e ilocalmente, precisa asumir que aquellas fronteras han dejado de ser infranqueables, que son vulnerables ante las manifestaciones del mundo y ante la incertidumbre con

28 La totalidad concreta debe entenderse en el sentido propuesto por Karel Kosik en su obra **Dialéctica de lo Concreto**: como unidad y desarrollo conjunto, que ofrece una crítica superadora de la totalidad abstracta, donde prevalece el aislamiento, la separación y lo difuso.

que actualmente se presenta el conocimiento humano. Trabajar el conocimiento en la escuela de nuestro tiempo significa cruzar las fronteras para alcanzar la integración, en consecuencia, deben ensayarse otras formas de desarrollar el aprendizaje del conocimiento escolar.

Algunas de las aproximaciones para valorar, entender y producir el conocimiento mediante el principio de integración[29] han sido desarrolladas desde la epistemología, la investigación, la pedagogía y otros campos del saber humano, entre ellas podemos mencionar los niveles de integración entre disciplinas propuesta por Jean Piaget[30] y que se describen a continuación:

a. Multidisciplinariedad: es un nivel inferior de integración. Ocurre cuando para solucionar un problema se busca información y ayuda de varias disciplinas, sin que dicha integración contribuya a modificarlas o enriquecerlas.

b. Pluridisciplinariedad: es la yuxtaposición de disciplinas más o menos cercanas, dentro de un mismo sector de conocimientos: Por ejemplo: física y química; biología y matemáticas. Viene a ser una relación de mero intercambio de informaciones, una simple acumulación de conocimientos.

c. Interdisciplinariedad: segundo nivel de asociación por disciplinas, donde la cooperación entre varias disciplinas

29 El principio de integración se está entendiendo como una de las estrategias para obtener el enfoque y la práctica del conocimiento como una unidad en la que existen relaciones de interdependencia y mutua determinación.

30 TORRES SANTOMÉ, Jurjo: 1996, **Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado**, Morata, Madrid, España, págs. 72 – 76.

lleva a interacciones reales; es decir, hay una verdadera reciprocidad de intercambios.

d. Transdisciplinariedad: es el nivel superior de interdisciplinariedad, de coordinación, donde desaparecen los límites entre las diversas disciplinas y se constituye un sistema total que sobrepasa el plano de las relaciones e interacciones entre las disciplinas. La cooperación es tal que puede hablarse ya de la aparición de una nueva macrodisciplina.

La aplicación de uno u otro concepto va a depender, obviamente, de los propósitos que se busquen alcanzar en el proceso educativo. Incluso, es importante señalar que cuando se habla de rangos superiores e inferiores para establecer sus diferencias, en ningún momento deben entenderse tales denominaciones como signos que hacen referencia a jerarquías autoritarias, a niveles de preferencia inamovibles o a grados mayores o menores de coincidencia con el conocimiento absoluto. En este sentido, debe entenderse que tales expresiones indican los niveles de integración que se dan como producto de la configuración de opciones a partir de las cuales se construye la comunidad que se llama saber humano. En tal caso, es la diversidad y la unidad de esta diversidad la que provoca el ascenso a estadios comunitarios cada vez más orgánicos, pero a la vez, más históricos y culturalmente elaborados.

La intención que se plantea en este trabajo es ahondar en algunos de los rasgos de la interdisciplinariedad, con el propósito de establecer algunas estimaciones para

reflexionar sobre la conveniencia de su aplicación en el ámbito educativo. No se trata, por tanto, de una propuesta teórica única, estandarizada y generalizable en cualquier circunstancia gnoseológica y pedagógica; es apenas una de las maneras de comprender el saber humano en su unidad y de buscar aprendizajes significativos, donde el alumno pueda apropiarse de herramientas conceptuales y procedimentales, y averiguar las suyas integrando reflexivamente las cualidades de distintas áreas de conocimiento para responder a sus interrogantes y resolver situaciones problemáticas.

"La interdisciplinariedad es un objetivo nunca alcanzado por completo y de ahí que deba ser permanentemente buscado. No sólo es un planteamiento teórico, es ante todo una práctica. Una nueva reconstrucción del conocimiento más interdisciplinar implica también recuperar dimensiones que el fuerte dominio del positivismo aparcó e incluso satanizó, dimensiones tales como la imaginación, la creatividad, la intuición, la incertidumbre, etc. Rasgos humanos que cuando se revisa la biografía de grandes personalidades del mundo científico, siempre aparecen como decisivos."[31]

El acto de convertir la interdisciplinariedad en una de las alternativas de aprendizaje, visualizándolo no sólo como eje epistemológico sino, además, como un nuevo encaje didáctico, constituye la recuperación de la escuela como

31 Ibid. Pág. 69.

espacio de producciones culturales y de recreaciones antropológicas en las que el conocimiento escolar vuelve a su naturaleza abierta y a su vocación por la mutualidad. De ahí que, este mismo retorno permita entender que la imaginación y la creatividad lejos de ser entidades que requieran "ser tocadas" desde la exterioridad, estimuladas por agentes y fuerzas externas, o extraídas de confines esotéricos, sean componentes coesenciales de la estructura educanda del ser humano y por tanto, del acto de conocer.

Bien cabe afirmar que la imaginación y la creatividad desde su natural desobediencia, se sonríen y entristecen ante la artificialidad de las fronteras que dividen los saberes de manera irreconciliable. Esta desobediencia debe ser valorada como un elemento actitudinal energizante para producir lo nuevo, como una irrupción generativa que se resiste al aprendizaje reiterativo. Y por esto, la creatividad y la imaginación más que afirmarse en la certeza, se movilizan danzando con la incertidumbre, pues es parte de su consistencia plástica permitir el desarrollo de lo distinto o la transformación de la condición humana existente para buscar su perfectibilidad. Y de esta manera, también el aprendizaje que procede de esa naturaleza plástica que constituye al ser educable, se nos revela como algo complejo e inacabado, algo susceptible de ser construido a través de distintos caminos.

Según Arango[32], "la universidad como institución formadora del talento humano, no puede ser ajena a los procesos de cambio, y debe constituirse en impulsora de la implementación de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje que superen la fragmentación del conocimiento y la especialización, orientándose hacia la integralidad. La necesidad de relacionar, articular e integrar nuevos conocimientos para abordar al ser humano de una manera integral, ha encontrado en la interdisciplinariedad una forma de trascender los análisis especializados o particulares."

El paso de la fragmentación a la integración del conocimiento por la vía de la interdisciplinariedad, ofrece una riqueza de posibilidades que la educación superior debe rescatar en la creación de su identidad pedagógica y en su posicionamiento respecto a otros niveles escolares con la finalidad de brindar aportes significativos para reestructurar la docencia y valorar los contenidos curriculares de una manera crítica y creativa. Por otra parte, esta sería una condición apropiada para fundar un liderazgo académico en el que la universidad utilice la sapiencia y experiencia de sus profesores para convertir los distintos objetos de aprendizaje en entidades movibles que lleven a flexibilizar no sólo los componentes del diseño curricular sino las propias creencias y actitudes de los docentes.

32 ARANGO, Ángela María. Op. Cit.

La universidad goza de algunos atributos tales como la libertad para investigar, la autonomía científico-pedagógica, la diversidad de áreas de conocimiento y la actividad de expertos que trabajan en sus contenidos, que deben ser potenciados para imaginar y realizar la educación de maneras no acostumbradas. Estas nuevas experiencias, lejos de ser formar parte de un catálogo de cosas suntuarias, deben orientarse a la solución de problemas, a la pertinencia y eficacia de los aprendizajes.

La academia universitaria, preocupada por el respeto excesivo a las diferencias existentes entre las especialidades y enclaustrada en narrativas cientificistas no ha logrado percibir las implicaciones que tiene el aprendizaje profundo, en su lugar ha apostado por esquemas que favorecen los aprendizajes superficiales,[33] por tanto, existe "la urgencia de una interdisciplinariedad como solución al enquistamiento e incapacidad de las disciplinas por comprender el conocimiento de las parcelas de la realidad objeto de estudio."[34]

El trabajo académico tiene nuevas demandas que se producen por los abundantes problemas y expectativas

33 Sobre la diferencia entre el aprendizaje profundo y el aprendizaje superficial se recomienda leer la obra **Aprendizaje reflexivo en la educación superior** de Ian McGill y Anne Brockbank, Morata, Madrid, España, 2002, págs, 18 y 51. El primer concepto hace referencia a la pretensión del desarrollo de la persona, de manera que la capacidad de aprender se sitúe cada vez más en el aprendiz a medida que alcance mayor autonomía. Está asociado al enfoque activo del aprendizaje y al establecimiento de relaciones con el contexto. EL aprendizaje superficial se funda en la memoria, se asocia con un enfoque pasivo del aprendizaje y con una postura que minimiza la tarea hasta situarla en el "simple recuerdo".

34 TORRES SANTOMÉ, Jurjo: Op. Cit. Pág. 31.

generadas en el marco de la sociedad, esto provoca la necesidad de replantear las tareas que la universidad está llamada a realizar para validar interna y externamente sus múltiples quehaceres. La imposibilidad de dar respuestas desde los parámetros tradicionales crece porque los fenómenos de la realidad no esperan que la escuela reaccione con la misma velocidad con que se suscitan los cambios, es más, las reacciones están devaluadas y van siendo desplazadas por las estrategias proactivas que se anticipan a los cambios o que abren sospechas sobre lo que vendrá. En consecuencia la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia y de los demás saberes humanos no puede seguir siendo sometida por barreras cuya dureza impide el desarrollo de propuestas educativas versátiles.

Zabala[35] señala que la ciencia, a lo largo del tiempo, en su objetivo de comprender la realidad, ha fragmentado el saber diversificando el conocimiento en una multiplicidad de disciplinas, cada una de ellas con un diferente objeto de estudio, de tal modo que una misma cosa puede ser objeto de muchas ciencias. Esta diversificación del saber ha sido necesaria para poder avanzar en el conocimiento de la realidad, pero al mismo tiempo esta misma diversidad comporta la necesidad de integrar las aportaciones de estas ciencias cuando pretendemos acercarnos al significado del objeto en su totalidad. Ninguna de las ciencias, en su individualidad, será capaz por sí sola de interpretar un objeto, cualquiera que sea, y tampoco podemos afirmar

35 ZABALA, Antoni. OP. Cit.

que este objeto es simplemente el resultado de la adición de los diferentes puntos de vista.

De ahí que actualmente la mayoría de avances científicos comporten, por un lado, la intervención de equipos interdisciplinares y, por otro, de modelos interpretativos y conceptuales que de alguna forma transcienden el marco estricto de una o varias ciencias.

El trabajo interdisciplinario tiene diferentes propósitos que es preciso comprender y analizar en el desarrollo de la actividad educativa. Valero[36] señala que entre estos propósitos están:

1. Que los conocimientos de las asignaturas se integren en sistemas conceptuales de categorías, leyes, teorías, que contribuyan con la formación de la concepción del mundo.
2. Que la relación interdisciplinaria no se reduzca al sistema de conocimientos, sino que incluya el sistema de habilidades y valores resultantes del proceso docente-educativo.
3. Que se opere con un lenguaje común generalizado y un vínculo estrecho entre lo científico y lo cotidiano.

La producción y recreación del conocimiento se constituye en la realización de la praxis, y por ende, el conocimiento se nos presenta como una síntesis en la que las

36 VALERO, Paola. Op. Cit.

determinaciones del mundo y de la conciencia concurren transformando cualitativamente sus propios contenidos para dar lugar al aparecimiento de lo nuevo y lo distinto. La decisión de llevar a cabo la interdisciplinariedad no puede desconocer sus conexiones necesarias con las manifestaciones del entorno ni se puede anclar al margen de una cosmovisión mediante la cual se lea adecuadamente la realidad y se intervenga en los procesos de su transformación. También debe reconocerse que el trabajo interdisciplinario se conforma a través de diferentes dimensiones que posibilitan concebirlo como un quehacer susceptible de ser abordado mediante caminos determinados e indeterminados. Los problemas interdisciplinarios no son solamente epistemológicos, pues, sus contenidos se afianzan en arquetipos, texturas, y capilaridades ontológicas[37]. El texto que se construye y sostiene en la interdisciplinariedad tiene además implicaciones axiológicas[38] que marcan cierto tipo de disposiciones y valoraciones sobre el conocimiento, sus aplicaciones y el lugar que el sujeto ocupa en todo esto.

37 Esta afirmación hace alusión a la necesidad de que el trabajo interdisciplinario considere los fundamentos de la realidad y de la existencia humana; sus formas, manifestaciones fenoménicas, su apariencia y contexto.

38 Las implicaciones axiológicas se establecen a través de la aplicación de cierto tipo de valores considerados como válidos en el marco de una sociedad determinada, aunque esto no quiere decir que los nuevos valores que se crean e incorporan no puedan suscitar tales implicaciones. Por ejemplo, en la modernidad la certeza y la seguridad fueron valores fundamentales del conocimiento científico que se asumieron en las propuestas curriculares para ser más tarde transmitidos en las aulas y en los libros de texto.

Sin embargo, en la postmodernidad, la incertidumbre ha venido a derrumbarlos para provocar maneras distintas de concebir la ciencia y su enseñanza en los centros escolares.

En un sentido más extenso, la interdisciplinariedad tampoco se agota en las comunidades científicas ni en las comunidades educativas escolares. Quizá, uno de los grandes aportes de su implementación estriba en que a través de ella se recupera la riqueza de los saberes que se producen en lo cotidiano, y en consecuencia, la apertura que suscita para contextualizar lo que se aprende de una manera significativa.

3.2. La Interdisciplinariedad en el Mundo Postmoderno

La literatura actual y los constantes debates que se abren en diversas instancias de la sociedad para comprender y explicar lo que ocurre en el mundo en que vivimos, nos brindan algunas luces para situar el desarrollo del trabajo interdisciplinario como una de las matrices generadoras de problemas, inquisiciones y aplicaciones mediante las cuales se penetra en el estudio y la construcción del conocimiento para responder a las expectativas legitimadoras de lo que se aprende y de las maneras para lograrlo. No obstante, las estructuras organizacionales tanto de las instituciones escolares como de los currícula, además de su rigidez, están plagadas de cierto hermetismo con respecto a las transformaciones que se dan en los distintos órdenes del mundo, como queriendo con ello, abstraerse de las tareas que necesitan ejecutarse para incorporar cambios que conduzcan a adecuar su

funcionamiento y a anticiparse al movimiento que ofrece la realidad.

Al analizar la tipología de la estructuras escolares que siguen prevaleciendo en varias partes del mundo, Andy Hargreaves comenta que "sus estructuras balcanizadas, de cubículos, llevan a menudo a la defensiva departamental, a la oposición a los cambios que amenacen las identidades departamentales y a la falta de oportunidades para que los profesores trabajen con compañeros de otros departamentos o aprendan de ellos. La estructuración balcánica del profesorado es enemiga radical del aprendizaje eficaz en la organización."[39]

El inmovilismo o la quietud mediante la cual se han asegurado los estilos de trabajo llevados a cabo por los directivos y docentes que se desempeñan en las instituciones educativas, ha sido un sustento cargado de fórmulas preconcebidas y de procedimientos inflexibles que tales actores han tenido que atender para responder a una normativa que no sólo se presenta como ortodoxa sino además como suficiente y acabada. Con ello, el pensamiento del profesorado, cuya autonomía se halla marginada, se ve imposibilitado para soltar su imaginación e inventiva, huyendo de los riesgos y haciendo de la reiteración su principal medio estratégico de intervención. Así, no cabe en ellos, la idea de que los contenidos de las

39 HARGREAVES, Andy: 1999, **Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)**, Morata, Madrid, España, pág.97

disciplinas en las cuales se han especializado, pueden ser movidos hacia otras esferas del pensamiento y de la realidad, interpenetrándose con los contenidos de estas otras esferas y conformando nuevas condiciones para producir conocimientos y para responder con mayor eficacia a los desafíos que se presentan en la sociedad. Tampoco se cree que estas disciplinas puedan ser vientres que se abren a los principios y maniobras de otras disciplinas para generar unitariamente procesos de pensamiento y aprendizaje novedosos.

Ubicadas en sus espacios parcelados, las disciplinas aparecen como porciúnculas descontextualizadas y disfuncionales, extrañas a la naturaleza de nuestro tiempo. Desde una visión crítica, Giroux[40] señala que "el postmodernismo no sólo impugna la forma y el contenido de los modelos dominantes de conocimiento, sino que también produce nuevas formas de conocimiento con su insistencia en echar abajo las disciplinas y tratando objetos de estudio que eran irrepresentables en los discursos dominantes del canon occidental."

El carácter multidimensional, abierto, cambiante y descentrado del mundo postmoderno es incompatible con la organización fronteriza de las prácticas educativas. Por esto, se necesita entrar en una situación de riesgo cognitivo, en una situación en la que se puedan imaginar y promover "formas atrevidas" de diseñar el proceso

40 GIROUX, Henry: 1997, **Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas,** primera edición, Paidós, Barcelona, España, pág.76.

pedagógico. Tal riesgo y atrevimiento debe ser incorporado como parte de la experiencia cotidiana de la escuela, lo cual significa, –entre otras cosas– que la interdisciplinariedad sería uno de los principios para sistematizar el riesgo, el atrevimiento y el conflicto, y además, para elegir la metodología didáctica, las actividades y las estrategias de evaluación que sean convenientes.

Giroux sigue diciendo que "la diferencia no debe ser simplemente tolerada, sino vista como un fondo de polaridades necesarias entre las cuales nuestra creatividad puede chispear como una dialéctica. Sólo entonces la necesidad de interdependencia deja de ser amenazadora.... Dentro de la interdependencia de las diferencias mutuas (no dominantes), se encuentra esa seguridad que nos capacita para descender hasta el caos del conocimiento y regresar con visiones verdaderas de nuestro futuro."[41]

La apreciación de la diferencia como cualidad del desarrollo dialéctico del conocimiento y del aprendizaje, permite visualizar otros esquemas de pensamiento que bien pueden ser coincidentes o dispares entre sí, pero que además, admiten que los espacios de trabajo no pueden seguir siendo realizados con la pretensión de homogenizarlos desde narrativas esforzadas por construir analogías inexistentes o por querer borrar infructuosamente los conflictos conceptuales, metodológicos y prácticos que se presentan por la propia

41 Ibid. Págs. 111-112. Esta es una cita que Giroux hace de Audre Lorde: **Siste Outdider.**

naturaleza de las disciplinas o por la presencia de circunstancias en la realidad que se resisten a ser domesticadas por las pautas que las comunidades científica y pedagógica prescriben como válidas desde la especificidad de sus racionalidades.

Al referirse a "la caída de los paradigmas", Valero[42] señala que "desde mediados de los años sesenta el mundo ha vivido un proceso de cambio tanto en lo relacionado con el conocimiento, como con las realidades económicas, sociales y políticas. Por un lado, el derrumbe de los paradigmas modernos de conocimiento y la irrupción de las lógicas relativistas posmodernas ha generado un cambio en las posiciones epistemológicas, en la utilidad del conocimiento y en las maneras de producirlo. De aquí que en todas las disciplinas se estén buscando nuevas metodologías y nuevos problemas de conocimiento."

El carácter social y antropológico del conocimiento, su historicidad, y las maneras de establecer las grandes interrogantes que promueven su desarrollo, implica la comprensión de la situacionalidad en la que se enmarcan sus contenidos y aplicaciones. En el mundo presente ya no es posible seguir abordando los problemas como si estos sólo tuvieran un ángulo de mira o un único camino de entrada y de salida. Tampoco es posible seguir pensando en la autosuficiencia de nuestros ámbitos de especialización para dar contestaciones a todos los fenómenos del mundo

42 VALERO, Paola. Op. Cit.

o a aquellos fenómenos que se configuran en el despliegue del proceso pedagógico. Tal soberbia, ensombrecería, sin lugar a dudas, la visión multidimensional de la realidad y del pensamiento; generaría ideas dogmáticas impermeables a la crítica y a su revisión.

El estadio postmoderno, acelerado y esencialmente cambiante es incompatible con estructuras de pensamiento y de aprendizaje fundadas en la separación y el autoritarismo de ciertos saberes o en la jerarquización de los mismos. La caída de los paradigmas no se encierra sólo en un momento de negatividad[43]. Así como algunos paradigmas caen otros son construidos para atender las anomalías. En otros casos, para moverse prontamente y anticiparse a los cambios y demandas que se desparraman inevitablemente a través del movimiento planetario y en la reestructuración de la cultura.

Desde luego, precisa con todo esto, que el quehacer interdisciplinario también se constituya mediante una metodología diferente a la usual, ya sea que transite en el campo de la indagación como en el la argumentación. En cualquier caso, la uniformidad termina siendo un principio muy reducido y la heterogeneidad uno de los principios desde los que se conciben y plantean las nuevas premisas de trabajo científico y pedagógico. "El pensamiento y la acción interdisciplinaria implican una ruptura epistemológica, dado que contempla pasar de una

43 El término negatividad se refiere en este caso a la negación de los paradigmas existentes por los nuevos paradigmas.

causalidad lineal a otra de carácter espiralado."[44] Los modelos y metodologías científicas presentes en las prácticas educativas habituales, se han basado en concepciones lineales en las que los fenómenos de la realidad y las formas de aprendizaje han sido comprendidas a través de desencadenamientos evolutivos en los que la lógica de investigación y la estructuración teórica requiere siempre de ciertos antecedentes o precondiciones para que aflore un nuevo momento o instancia en su ciclo de desarrollo. También, se ha afincado en relaciones de causa-efecto predominantemente unívocas y monocausales que desconocen la infinita variedad de determinaciones del mundo. De estas manera, el conocimiento y en particular, el proceso de enseñanza-aprendizaje, han sido pensados y desarrollados como si se tratara de ámbitos simples, armónicos y terminados.

La concepción espiralada, por el contrario, sabe ver en el conflicto, en la unidad de lo diverso y en la complejidad, las fuentes desde las que se generan los conocimientos y aprendizajes nuevos. En este sentido, la estrategia interdisciplinaria puede calzar adecuadamente con este espíritu y esta realidad dinámica y cambiante, pues está dentro de sus cualidades, el convertir la diferencia en una de las posibilidades para el desarrollo del conocimiento y del proceso pedagógico, y aún resta decir, que esta diferencia no sólo aparece como producto de actos

44 HERRERA, Julieta, PANIAGUA, Maribel y VARGAS, María del Carmen: "Del pensamiento interdisciplinario a la acción", Coloquio de Investigación, Secretaría de Educación de Jalisco, México, 1997.

comparativos que el espíritu establece entre las disciplinas y los modos en que se trabaja con ellas, sino además, en los momentos de autorreflexión que en el propio cuerpo de las disciplinas y comunidades científicas y escolares debe de llevarse a cabo para comprender la incertidumbre y las indeterminaciones en que se edifica el conocimiento, la educación y la cultura de nuestro tiempo.

Otro asunto que debe ser considerado cuando se elige la opción interdisciplinaria, desde luego, sin pensarla como el remedio de todos lo males, es que "la educación basada en la interdisciplinariedad permite, además, que los chicos y chicas puedan adaptarse a una inevitable movilidad en los empleos el día de mañana; permite cambiar de especialización o adquirir alguna nueva destreza o conocimientos sin que ello signifique que lo hecho hasta el momento haya sido pérdida de tiempo."[45]

El cultivo de competencias genéricas es uno de los propósitos a tomar en cuenta en el diseño y desarrollo curricular. Esto lleva necesariamente a romper con los límites disciplinares o con los vínculos ortodoxos con la especialidad de la que forman parte tanto los profesores como los alumnos.

La consecución de competencias genéricas demanda a la vez, de diversos grados de flexibilidad en el desarrollo de la experiencia escolar y en las maneras de estudiar el conocimiento. El cruce de los límites debe darse de una

45 TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Op. Cit. Pág. 124.

manera organizada, procurando obtener la coherencia desde lógicas abiertas y en atención a criterios científico – pedagógicos orientados a la solución de problemas y a la valoración de la realidad y el aprendizaje desde sensibilidades variadas.

El mundo del trabajo que matiza la vida de nuestra época, requiere de una constante adaptación al desempeño de tareas para las cuales el profesional quizá no ha sido suficientemente formado. En consecuencia, es conveniente que en la escuela se den algunas vivencias en las que los educandos puedan adquirir la habilidad para hacerle frente a actividades que por no estar predeterminadas no pueden sostenerse en formatos seguros y certeros. En medio de este desconsuelo, quedan algunas alternativas que si bien no proveen de la seguridad acostumbrada y deseada, por lo menos contribuyen a ejercitar la mente y a favorecer algunos de los aspectos embrionarios o potencialmente significativos para hacerle frente a demandas, necesidades y tareas hasta hoy desconocidas. De alguna manera, se puede decir que a través de la estrategia interdisciplinaria también se dan formas de socialización anticipante[46] en la que los

46 El concepto de socialización anticipante es tomado de la sociología funcionalista y se refiere a las formas de pensar, sentir y actuar que una persona incorpora en su ser, anticipándose a una situación que no le ha correspondido vivir todavía. Por ejemplo, un estudiante de educación media que piensa y actúa como estudiante universitario. En este estudio breve, se repiensa tal concepto, para analizar las anticipaciones que las prácticas interdisciplinarias llevadas a cabo en la escuela puedan dar antes de que el alumno se incorpore al mundo del trabajo. Tal es el caso de la flexibilización de las funciones y papeles, el trabajo en equipo, la integración de las actividades y el uso de las competencias genéricas.

educandos se familiarizan con lo que no es familiar, viendo como normal que la naturaleza de las ocupaciones y funciones sea desnaturalizada en sus fundamentos y operaciones. Así como en la escuela haya significado trabajar interdisciplinarmente partiendo de otros presupuestos que no son los objetos de las disciplinas ni su normativa funcional, para alcanzar otros resultados que los muros instalados no nos han permitido ver.

3.3. Profesores y Alumnos Irreverentes con el Purismo

Uno de los movimientos intelectuales y socio escolares que debe tener lugar en nuestra escuela consiste en acabar con la falsa idea de que las disciplinas son cuerpos inmaculados e intocables. Esto implicaría, que la libertad de cátedra empezaría a ser utilizada en su significado esencial, y que por tanto, se presentarían oportunidades para renunciar, adherirse o generar rupturas con las formas predominantes de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y con las maneras de relacionarse con el conocimiento escolar.

"Desde la clasificación de los contenidos de la escolarización en asignaturas se puede constar, como se pretende enseñar a los alumnos y alumnas, la ilusión de que en los centros de enseñanza se transmiten todas las importantes e incuestionables categorías de conocimiento y las destrezas necesarias para participar con éxito en la

vida social."[47] Junto a esto, se ha desarrollado una profesión de fe en la superioridad del conocimiento purista propio de los contenidos disciplinares y de las prácticas efectuadas por el profesorado desde su afanado especialismo. Se ha olvidado de esta manera, que una de las condiciones para que el alumno le encuentra significatividad a lo que aprende, estriba en la posibilidad de aplicar el conocimiento y de relacionarlo con los problemas sociales.

En la cuadragésima sexta reunión (Conferencia Internacional de Educación) llevada a cabo por la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en Ginebra del 5 al 8 de septiembre del 2001, se interroga "si la forma en que se concibe y materializa la enseñanza científica, desde el punto de vista de los contenidos, métodos y estrategias de aprendizaje, permite hacer frente satisfactoriamente a todo un conjunto de desafíos: la rapidez de los cambios, la complejidad e interdisciplinariedad, la dimensión ética y social, y la problemática cívica. Muchos países ya han iniciado, o están a punto de iniciar, una profunda reforma de la enseñanza científica y tecnológica para resolver problemas como: la falta de flexibilidad de la enseñanza científica, la segmentación de los contenidos, la carencia de conocimientos prácticos, la capacidad limitada de los docentes para hacer frente a los cambios, los medios pedagógicos inadaptados, el aislamiento de las ciencias con

47 TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Op. Cit. Pág. 108.

respecto a su entorno y la insuficiente evaluación de la enseñanza científica."[48]

Nuestro sistema educativo se encuentra atravesando en este momento por un proceso complejo de mejoramiento en la calidad de sus servicios. Los propósitos que lo justifican y orientan tienen que ver mucho con la comprensión de que las transformaciones que se suscitan en las distintas dimensiones de la sociedad merecen ser atendidas a través de propuestas curriculares en las que la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la producción de nuevos conocimientos abandonen la condición fragmentaria en la que han estado inmersos y se establezcan mediante relaciones de interdependencia que permitan que la escolaridad no sólo sea una condición fundada en su propia inmanencia sino además, en los espacios multiformes y problemáticos que aparecen y desaparecen en la vida ocupacional, en la experiencia democratizadora, en la participación ciudadana, en la lucha contra la indigencia y la dependencia económica, en el mejoramiento de la situación ambiental, en la re-humanización del conocimiento científico y en la reinvención de la docencia.

"Con estas perspectivas, ¿no cambia considerablemente la función del docente? ¿Cómo pasará de su papel tradicional de propagador del saber a organizar las

48 INTERNATIONAL CENTER FOR TRANSDISCIPLINARY RESEARCH: "Progreso científico y enseñanza de la ciencia: conocimientos básicos, interdisciplinariedad y problemas éticos", No.1, septiembre – diciembre 2001. (http//perso.club-internet.fr/nicol/-25Aout,1999)

condiciones del aprendizaje, servir de referencia, impulsar la reflexión crítica y, en última instancia, despertar las conciencias y garantizar la ética?. ¿Qué nuevas competencias requerirá su misión educativa en el futuro?

Por último, es preciso examinar el papel del sector extraescolar y del entorno educativo. Por lo que a la enseñanza científica se refiere el sector extraescolar encierra tesoros insuficientemente explotados y escasamente integrados en una pedagogía coherente y complementaria."[49]

Desde tales aspectos esenciales es válido reafirmar que la docencia que avivará las profundas transformaciones de nuestra escuela requiere ser reinventada. Dentro de ella debe renunciarse reflexivamente al conocimiento purista como condición absoluta y universal para aprender, lo cual no significa de manera alguna, la abjuración respecto a nuestra formación científica y pedagógica. Hay que recordar que la especialización no es buena ni mala en sí misma, lo que hay que desembarazar es la idea de especialismo y de cientificismo[50] que reina triunfalmente en nuestra academia, y que dicho sea de paso ha impedido descubrir y ensayar otras formas de estudiar y de integrar el conocimiento escolar.

---

49 Idem.

50 Tanto el especialismo como el cientismo constituyen distorsiones ideológicas de la especialidad y la cientificidad respectivamente. En este sentido, tales distorsiones empobrecen y limitan el auténtico sentido de estos conceptos y quehaceres, llegando al extremo de autoproclamarse como las únicas y verdaderas maneras de comprender el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje.

3.4. La Integración del Conocimiento por la Vía Interdisciplinaria: Aspectos para su Realización

Con el propósito de lograr la concreción de esta propuesta, se propone un diseño de trabajo que consta de dos grandes momentos: el primero, denominado momento emergente y el segundo, momento heurístico. El desarrollo de estos momentos contempla, además, una serie de pasos que se describen a continuación:

Propuesta de la iniciativa de trabajo: la intención de desarrollar el trabajo interdisciplinario, puede originarse en una unidad académica o puede ser planteado por el docente y los alumnos de una asignatura de acuerdo con las necesidades y expectativas de los participantes.

Identificación de las áreas de conocimiento implicadas: los precursores de la propuesta analizan las áreas de conocimiento con las que existen propiedades comunes e

implicaciones metodológicas, conceptuales, prácticas o de otro tipo.

TERCER PASO

Invitación a otros actores pedagógicos: se refiere a aquellos profesores o alumnos que se desenvuelven en las áreas de conocimiento implicadas, con el propósito de socializar la propuesta.

CUARTO PASO

Celebrar pactos o acuerdos: una vez que se han explicado los propósitos de la propuesta y se ha logrado la empatía con ella, se delimitan las tareas y compromisos de los participantes.

QUINTO PASO

Formulación de la pregunta-problema: el equipo de trabajo formula la intención en términos de pregunta-problema, en este paso se logra obtener una definición más clara sobre el objeto u objetos sobre los que se va a trabajar.

SEXTO PASO

Situacionalidad del problema: se trata de ubicar el problema ya sea en el contexto teórico o en el

contexto cotidiano. En el primer caso, se requiere ver cuál es el status teórico del problema, los campos de conocimiento en que se ubica o los enfoques teóricos que se le puedan dar de acuerdo con los modelos epistemológicos elegidos. En el segundo caso, se trata de establecer relaciones con eventos, fenómenos o problemas existentes en la realidad; así como los problemas que pueden ser explicados o solucionados.

SÉPTIMO PASO

Contenidos que aportan las áreas de conocimiento: es importante establecer cuáles son los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales[51] que aportan las áreas de conocimiento, así como las relaciones de interdependencia existentes entre ellas con miras al tratamiento didáctico-epistemológico del problema.

51 Para obtener una idea más clara sobre estos contenidos se recomienda la lectura de la obra **LOS CONTENIDOS DE LA REFORMA. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes**, escrita por César Coll, Juan Ignacio Pozo, Bernabé Sarabia y Eric Valls. Editorial Santillana, Madrid, España, 1992. Sin lugar a dudas, este es uno de los textos que debe ser ampliamente conocidos por los docentes universitarios.

MOMENTO HEURÍSTICO

OCTAVO PASO

Indagación: los participantes utilizan una amplia gama de estrategias con el objetivo de producir nuevos conocimientos o de alcanzar soluciones a problemas. Este es un espacio de diálogo, problematización, valoraciones, preguntas, discusiones, análisis, síntesis, aplicaciones, conflictos cognitivos, críticas, identificación de límites y posibilidades, relaciones teoría-práctica, relaciones conocimiento-realidad, realización de pequeñas investigaciones, etc.

NOVENO PASO

Elaboración de la nueva tesis: en este caso se entiende por tesis a la nueva propuesta, que entre otras maneras se puede establecer a través de un texto paralelo resultante de un esfuerzo intelectual metateórico o como una propuesta en la que se indiquen las aplicaciones que se

deben realizar para la solución de los problemas.

DÉCIMO PASO

Provocaciones: este paso, lejos de constituir la culminación, la terminación o la cerradura epistemológica o del proceso de aprendizaje, debe entenderse como la oportunidad para abrir sospechas sobre posibles tareas, para indicar que hizo falta decir o hacer, que otras direcciones se pueden adoptar, qué espacios virginales se encontraron que deben ser investigados. Esto significa que los docentes y alumnos deben llevar a cabo un acto de autorreflexión y de valoración honesta de sus logros. Con todo esto, el proceso de conocimiento y de aprendizaje continúa abierto e indeterminado, cuestión de vital importancia en el desarrollo del proceso educativo, del pensamiento humano y sus distintos tipos de saberes.

4. Hacia un Nuevo Modelo de Evaluación de los Aprendizajes

4. Hacia un Nuevo Modelo de Evaluación de los Aprendizajes

El enfoque tradicional predominante en nuestro sistema escolar ha ocasionado que la evaluación se haya venido ubicando en una etapa aislada respecto al conjunto de momentos que constituyen el proceso educativo. La visión imperante en los docentes ha sido fundamentalmente terminal e inclinada a la cuantificación de los resultados. Con ello se ha desperdiciado una amplia gama de posibilidades para enseñar y para aprender, y se ha debilitado al extremo el poder creativo-constructivo de docentes y educandos. De tal manera que se puede afirmar que durante todo este tiempo "...aprendimos a elaborar pruebas objetivas de diverso tipo que tecnificaron racionalmente lo que hasta entonces se conocían como formas tradicionales de examen para el control de los conocimientos adquiridos. Pero también sirvieron para establecer criterios objetivables que justificaban la selección sobre baremos de puntaje muy preciso. Surgen también con ellas los artefactos que justificarán técnicamente la exclusión y, en palabras de Foucault, la época de la escuela examinadora".[52]

La posición dominante del paradigma racional-tecnológico en el diseño, desarrollo y evaluación curricular, su fundamentación epistemológica de sesgo positivista y sus

52 ALVAREZ MENDEZ, Juan Manuel: 2001, **Evaluar para conocer, examinar para excluir**, Morata, Madrid, España, pág. 19

bases psicológicas conductistas; han servido para modelar las actitudes de los profesores y la propia práctica educativa que aquí se ha venido realizando. La conjunción de estos aspectos, explica en gran medida que los educandos "aprendan para el examen" y que los docentes hallan simplificado la riqueza de determinaciones propias del proceso de aprendizaje. Hemos contado así, con un modelo de evaluación de los aprendizajes sobresaturado de controles, de datos numéricos, basado en la predicción y por tanto, alejado de la inventiva, la autonomía para pensar y del contexto cultural y sociohistórico en el que se halla enclavado el sistema educativo.

Refiriéndose a este fenómeno Gimeno Sacristán[53] afirma que "el predominio del paradigma cuantitativo como modelo de cientificidad, que concede valor de objetividad, a la expresión numérica de las cualidades y estados de aprendizaje, cuando lo utilizan de forma espontánea los profesores, enfatiza la reducción de la información para emitir juicios de evaluación. Son sistemas cómodos para el profesor. La evaluación en base a códigos numéricos es una escala simplificada, que pretende reflejar estados de aprendizaje terminal en los alumnos, es un modelo sencillo de realizar la evaluación...."

Esto ha servido para que las prácticas de evaluación desarrolladas hayan respondido a la objetividad como valor y como fin último, que la fiabilidad y la validez sustituyan

53 GIMENO SACRISTÁN, José : 1998, **El currículum: una reflexión sobre la práctica**, pág. 383.

los procesos de comprensión mostrándose un interés exclusivamente técnico. El sujeto ha perecido en cuanto ente crítico, pensante e indagador, los indicadores de conducta fundados en la monocausalidad han satisfecho las expectativas de los evaluadores y aún a las políticas educativas institucionales.

Como señala Álvarez Méndez[54], "el modelo de evaluación que surge de aquí, un modelo de objetivos que se reduce a la aplicación de pruebas objetivas, es más que una tecnología para la evaluación. Es también una concepción prescriptiva tanto en cuanto la naturaleza del conocimiento como de su adquisición. Determina adquisiciones según criterios previamente prefijados". No obstante, las propiedades que distinguen a la sociedad postmoderna y el lugar que dentro de ella ocupa el conocimiento, ya no permiten que el sujeto (aprendiz) mantenga una relación estática con el conocimiento. Es más, y como se ha venido señalando reiteradamente por teóricos y especialistas de distintos campos disciplinarios, la escuela ya no es el único lugar donde se aprende, ella ya no monopoliza la enseñanza.

Por otra parte, en tiempos donde impera la incertidumbre científica, ¿cómo es posible seguir hablando y realizando una evaluación de los aprendizajes en la que todo se predice? ¿Por qué seguir encasillando los aprendizajes en la normativa establecida por currícula lineales y descontextualizados? ¿Qué tipo de evaluación de los

54 Op. Cit. Pág. 29.

aprendizajes se requiere en una época de cambios? Sin duda alguna, el modelo de evaluación difusamente constituido, pero vigente en nuestra realidad, está profundamente eclipsado por las transformaciones radicales que se dan en el pensamiento y en el mundo actual, resultando inadecuado para determinar la calidad de los aprendizajes obtenidos por nuestros educandos.

"Lo que queda claro es que en ningún caso la preocupación por los exámenes –que pueden ser, razonablemente bien utilizados, recursos aceptables, aunque no únicos de evaluación– debe condicionar o dirigir el aprendizaje. Tampoco, por supuesto, debe condicionar el currículum y la enseñanza. No podemos perder de vista que los exámenes, cualquiera que sea la forma que adopten, debe estar al servicio del aprendizaje, de la enseñanza y del currículum y antes, por supuesto, del sujeto que aprende."[55]

4.1. Los Cambios en la Formación del Profesorado y sus Repercusiones en las Prácticas de Evaluación

Vivir en una época de cambios implica asumir que las fuentes de nuestro pensamiento, los asideros de nuestras actividades intelectuales y los propios ejes sobre los que se mueve el mundo, han desproporcionado las miradas con que habitualmente buscábamos el sentido de los

55 ÁLVAREZ MENDEZ, Juan Manuel: Op. Cit. Pág. 35.

acontecimientos y han descuadrado la ritualidad de la que nos valíamos para efectuar las distintas prácticas mediante las que transmitíamos y creábamos la cultura.

Es, por otra parte, entender e interiorizar que los bocetos que en el pasado daban lugar a los "cambios cosméticos" en las propuestas curriculares y en las reformas educativas, se ven deslegitimados por el propio peso de las demandas sociales y por la nueva situación antropológica desde la cual va emergiendo el proceso educativo. Sin duda, enfrentamos un mundo pluridimensional y altamente agitado, un mundo que debe ser leído desde ópticas diversas y por actores conscientes de su complejidad.

La crítica pedagógica, investigadora y reflexiva, coherente y creativa; encuentra en la carne, la osamenta y el espíritu epocal que nos acompaña, modalidades de adentramiento de enorme riqueza, y paradójicamente, de insospechado riesgo y zozobra para constituir una nueva lógica para la reconstrucción de la práctica educativa y de sus aspectos teóricos fundamentales. Hoy, ningún graduado en las instituciones educativas puede "dar la vuelta olímpica" al cursar el currículum de su carrera, pues la incertidumbre salpicará una y otra vez su vestimenta científica y profesional, y encontrará que, contrario a lo que le han dicho autoritariamente los autores de los textos y los docentes; la enseñanza, el aprendizaje y la realidad en su conjunto, poseen infinitos rostros con estéticas distintas, posesionados también por la alteración y la celeridad.

Como afirma Hargreaves[56], "el problema fundamental radica en la confrontación que se produce entre dos fuerzas poderosas. Por una parte, está el mundo, cada vez más postindustrial y postmoderno, caracterizado por el cambio acelerado, una intensa compresión del tiempo y espacio, la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad nacional y la incertidumbre científica. Frente a él, el sistema escolar modernista, monolítico, que sigue pretendiendo obtener unos fines profundamente anacrónicos, en el seno de sus estructuras opacas e inflexibles."

La escuela se encuentra rebasada permanentemente por los cambios que se suscitan en la realidad que le sirve como contexto, y esto, no necesariamente porque sea una institución decrépita y estancada, sino porque la misma circunstancia, en su ser y en su hacer extravía los significados convenidos para llenarse de provisionalidad frente al paso vertiginoso de las transformaciones, de la fluidez incesante que se apodera del mundo.

Resulta difícil, pues, ensartar los atributos profesionales en tableros eternamente constituidos o en perfiles conformados por competencias sin contexto. Tal aspiración sería virtualmente imposible de lograr en ésta y en cualquier otra época histórica construida con el concurso de los hombres.

56 HARGREAVES, Andy: Op. Cit. págs. 29-30.

Entre tanto, "la gente prefiere siempre que cambien los profesores. Es difícil encontrar un momento en el que esta afirmación haya tenido más vigencia que en los últimos años. Esta época de competitividad global, como todos los momentos de crisis económica, está produciendo un pánico moral inmenso ante la forma de preparar a las generaciones del futuro en nuestras respectivas naciones. En momentos como éstos, la educación en general y las escuelas en particular se convierten en lo que A. H. Halsey llamó una vez "la papelera de la sociedad": receptáculos políticos en los que se deposita sin ceremonia alguna lo no resuelto de la sociedad y los problemas insolubles."[57]

La formación del profesorado es también una manera de mirar al mundo, de comprenderlo y de responder a los problemas habituales y emergentes que existen en la sociedad, sobre todo en lo que se refiere a la formación de recursos humanos. Por ello, si es preciso cambiar sus fundamentos y su direccionalidad, es meritorio introducir nuevas perspectivas y prácticas que acompañen coherentemente tales procesos de cambio. De lo contrario, tendríamos "una narrativa de techo"[58] sin sustentos sociológicos, políticos y epistemológicos que le den vida y funcionalidad.

En este sentido, las innovaciones que se diseñen y concreticen para cambiar el contenido y los rumbos

57 Hargreaves, Andy: Op. Cit. Pág. 31

58 Utilizo la metáfora "narrativa de techo" para referirme a aquellos planteamientos que por carecer de fundamentación científica y pedagógica sólo alcanzan a asomar en la superficie del quehacer educativo, imposibilitándose su desarrollo pleno.

mediante los que se reestructura la docencia y el papel que dentro de ella desempeña el profesorado, deben mantener relaciones multilaterales con quehaceres emparentados con su naturaleza. Uno de ellos es la práctica de evaluación que se realiza en el ámbito escolar atendiendo distintas finalidades y aspectos de interés. Pues hay que convenir en que "las formas de concebir y practicar la evaluación tienen que ver con: la evolución de las funciones que cumple la institución educativa en la sociedad y en el mercado de trabajo; las posiciones que se adopten sobre la validez del conocimiento que se transmite; las concepciones que se tengan de la naturaleza de los alumnos y del aprendizaje; la estructuración del sistema escolar, dado que sirve a su organización; la despersonalización de la relación pedagógica provocada por la masificación que lleva a una pérdida de conocimiento directo entre profesores y alumnos; la forma de mantener la autoridad y el mantenimiento de la disciplina y la emulación de los alumnos en los centros y en las aulas."[59]

Obviamente, el desplazamiento de las maneras acostumbradas de encarar la formación del profesorado y la acepción de modalidades que sean congruentes con lo que sucede en el ser humano, en el mundo y en el tiempo en que vivimos, remueve la consistencia de procesos educativos particulares consustanciales tales como la evaluación de los aprendizajes. Es decir, un nuevo profesorado, requiere entre otras cosas, del

59 GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GÓMEZ, Ángel: Op.Cit. pág. 338.

acompañamiento de nuevas concepciones y prácticas evaluativas que le permitan apropiarse de competencias profesionales que estén en correspondencia con la visión curricular que la escuela de nuestro tiempo requiere para cumplir con su cometido.

Esta situación exige al profesorado de los distintos niveles escolares, ser intelectualmente abierto para comprender: primero, que tal ejercicio de enseñanza-aprendizaje no se enmarca en una visión simplista netamente reproductora, pues en cada momento se debe mantener una mirada epistemológica de tendencia crítica para determinar las adecuaciones y los límites de las estrategias elegidas; segundo, que se debe ser ética y lógicamente coherente para no corromper el sentido pedagógico que contiene el sistema educativo, y tercero, que es preciso "aprender a desaprender" aquellos conocimientos y habilidades que obstaculizan la implementación de un nuevo modelo de evaluación de los aprendizajes, y consecuentemente, que se requiere aprender a configurar otras modalidades de evaluación que posibiliten el descubrimiento y la creación del conocimiento.

La decisión de transformar los mecanismos utilizados en la formación de docentes implica, de esta manera, la recreación de la conciencia y de la actividad profesional en la que hemos estado inmersos. Y, atendiendo la especificidad de los procesos que lleva en su contenido, se requiere efectuar cambios profundos en la manera de evaluar los aprendizajes.

Es importante, pues, adoptar una pedagogía de la pregunta, como cosmovisión, estrategia, búsqueda o inquisición. En tal caso hay que comprender que "la pregunta no debe reducirse sólo al papel de medio para verificar los resultados probatorios que la escuela está llamada a lograr, es decir, el espíritu de la pregunta no debe terminar en el inmediatismo de una respuesta sustentada mecánicamente. Por el contrario debe preguntarse y repreguntarse al estilo de la mayéutica desarrollada por Sócrates, pero, ya no para satisfacer lo que el maestro quiere que le contesten, sino para que éste, sin temor y sin prejuicios, se disponga también a descubrir y a aprender de los alumnos o aprender a lado de ellos."[60]

Al asumirse la pregunta como modo de encarnación de las formas de evaluación orientadas a la creación e invención del conocimiento así como a la solución de problemas, también se le está valorando como uno de los ejes epistemológicos mediadores para la puesta en práctica del modelo de evaluación de los aprendizajes que se está proponiendo dentro del proceso de mejoramiento de la calidad del sistema educativo que necesitamos. Es decir, se está pretendiendo que la pregunta intervenga como mediación entre la universalidad que caracteriza a este y a cualquier otro modelo y la particularidad de los hechos, circunstancias y prácticas educativas que se lleven a cabo en el espacio aúlico o fuera de él.

60 PERDOMO, Claudio Roberto: 2001, **La dimensión antropológica del pensamiento pedagógico de Paulo Freire**, Ideas Litográficas, Tegucigalpa, Honduras, pág. 171.

Quizá convenga agregar que la llegada a un nuevo modelo que fundamente y dirija las prácticas de evaluación, requiere del "desangramiento" de nuestras concepciones epistemológicas, del aparecimiento y manifestación de muchas resistencias al cambio por parte del profesorado, de los directivos y del propio alumnado. No obstante, las fases de ruptura que necesariamente deben llevarse a cabo en este proceso de transformación educativa, no se suscitan en el vacío y en el desconocimiento de nuestra historia, de lo que hemos venido creyendo y haciendo; estamos con la idea de consumar un proceso educativo holista, y en este sentido, el mejoramiento de nuestras prácticas educativas se funda (entre otras cosas) en la negación dialéctica, en el propósito de superar el pasado, no de aniquilarlo.

Buscamos la creación y aplicación de un nuevo modelo de evaluación pero sin caer en posiciones monistas sino atendiendo la diversidad de la naturaleza humana, la cultura, la realidad y del quehacer educativo.

4.2. ¿Qué es un Modelo de Evaluación de los Aprendizajes?

Antes de intentar contestar esta pregunta, es preciso señalar que las formas de entender un modelo de evaluación del aprendizaje van a depender de las concepciones pedagógicas, epistemológicas y curriculares que el docente o el especialista mantenga sobre el tema. Es decir, que el modelo de evaluación lleva de manera

implícita o explícita cierto tipo de enfoque, de lentes desde los cuales el docente lo comprende y aplica para determinar el grado de aprendizaje alcanzado por los educandos.

De esta manera, mientras para algunos el modelo de evaluación representa un esquema técnico del cual se puede echar mano para controlar el proceso de enseñanza–aprendizaje y sus resultados, para otros, tal esquematismo viene a constituir una forma reduccionista de entender y de resolver el problema de la evaluación. Desde esta perspectiva, se demanda que el modelo de evaluación se le mire y analice en toda su complejidad y trascendencia, como algo que requiere ser tratado desde distintos ángulos y relacionado con múltiples factores del proceso pedagógico.

Por nuestra parte y parodiando a Niremberg, Brawerman y Ruiz[61] asumiremos que un modelo de evaluación del aprendizaje es una construcción teórica sobre el funcionamiento de una situación compleja –como lo es el proceso pedagógico–, para su mejor comprensión y para provocar intervenciones eficaces que produzcan transformaciones deseables para el logro y el mejoramiento del aprendizaje de los educandos. Constituye una abstracción, una representación que se construye para comprender y explicar la manera en que

61 NIREMBERG, Olga; BRAWERMAN, Josette y RUIZ, Violeta: 2000, **Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales**, Paidós, Buenos Aires, Argentina, pág. 134.

se concibe y desarrolla la evaluación escolar. El modelo no es la realidad, pero facilita su comprensión para poder operar en ella.

De muchas maneras, el modelo de evaluación contribuye a legitimar las prácticas llevadas a cabo con el propósito de conocer e interpretar el progreso mostrado por los educandos en sus aprendizajes. Desde el punto de vista epistemológico, su universalidad no se estructura excluyendo la particularidad sino fundamentándola, asumiéndola y alimentándose de ella; estableciendo variadas rutas de autoconcepción y de animación permanente.

No es pues, el carácter de uniformidad el que sellará invariablemente el quehacer que supone la evaluación educativa en nuestra escuela sino el ingreso a muchos escenarios sostenidos sobre lo diverso, lo excepcional y lo asombroso, donde la curiosidad se desquite pero sin anular el significado que para cada uno tiene lo que aprende, respetando e incorporando objetivos, intenciones, proyectos y programaciones flexibles y revisables.

Nuestro modelo de evaluación del aprendizaje se encamina hacia la lectura de la realidad, la construcción del conocimiento, la investigación, la convivencia y la autocreación; y por ello posee propiedades que corresponden a estas matrices.

4.3. Determinaciones del Nuevo Modelo de Evaluación de los Aprendizajes

El descubrimiento de algunas anomalías[62] en las formas y prácticas de evaluación acostumbradas en nuestra escuela, provoca la necesidad de efectuar determinadas revisiones en los enfoques, diseños y actividades de evaluación de los aprendizajes que los docentes han realizado durante largo tiempo. Así mismo, se necesita ir más allá de la normalidad establecida para fundar, a partir de los que hasta ahora es anormal, nuevas maneras de conocer, comprender, interpretar y constatar los logros o la ausencia de ellos en el quehacer educativo que llevamos a cabo cotidianamente.

Hemos acumulado una rica variedad de experiencias y de resultados que sin lugar a dudas contribuyen a clarificar el panorama pasado y el actual, así como el que parece asomar en nuestro destino. Buscamos transitar hacia un nuevo estadio de desarrollo científico-pedagógico que sea válido para la época en que vivimos y para alcanzar con eficiencia y eficacia el cumplimiento de nuestra misión transformadora.

También se debe tener conciencia de que formar docentes guiados por nuevas concepciones y prácticas, implica admitir la crisis actual del modelo de evaluación vigente o

62 Se asume el término anomalía en el sentido desarrollado por Thomas Kuhn en su obra: **La estructura de las revoluciones científicas,** Fondo de Cultura Económica, México, 1986.

en su defecto tejer la crisis al problematizar sobre lo que efectivamente ha venido ocurriendo en el trabajo docente que nos ha marcado, distinguido y ocupado. De todas maneras, precisa efectuar los movimientos correspondientes partiendo de la idea de reconstruir la experiencia pasada y de interpenetrarla con los aciertos y los errores implícitos en nuestra aventura de innovar.

Como expresa Álvarez Méndez[63] "es necesario buscar formas atrevidas e inéditas de evaluar que vayan en consonancia con las ideas de que se parte, y que además satisfagan las exigencias que conlleva la cualidad significativa de la actividad de aprender si es que realmente pretendemos mantener viva, más allá de la palabras, la intención de producir nuevas formas de aprender." Para ello debemos hacer distintas elecciones, las cuales estarán llenas de contenidos y consecuencias de diversa índole, contenidos típicos y atípicos en la vida académica y en las relaciones de la escuela con la sociedad.

La innovación en los aprendizajes será, pues, esa otra permanencia que ligará el quehacer de los centros educativos de nuestro país con la lectura constante de la docencia que se desarrolla y de los procesos afines que se gestan en su seno. Y en lo que a la evaluación de los aprendizajes se refiere, será oportuno y justo concederle la razón a Paul Feyerabend cuando afirma que "la idea de un método fijo, de una (teoría de la) racionalidad fija, surge

63 Op. Cit. Págs. 35-36.

de una visión del hombre y de su contorno social demasiado ingenua. A quienes consideren el rico material de que nos provee la historia y ni intenten empobrecerlo para dar satisfacción a sus bajos instintos y al deseo de seguridad intelectual que proporcionan, por ejemplo la claridad y la precisión, a esas personas les parecerá que hay solamente un principio que puede ser definido bajo cualquier circunstancia y en todas las etapas del desarrollo humano."[64]

Por ello el camino hacia un nuevo modelo de evaluación de los aprendizajes se constituye desequilibrando la situación existente, pero ya no para instaurar un nuevo inmovilismo y fijación sino para hacer de él un espacio de construcción y reconstrucción permanente. En su constitución inicial, el nuevo modelo de evaluación de los aprendizajes despega interpretando la situación imperante, realizando un movimiento de negación de sus determinaciones para contenerlas en su impulso superador. Esto implica, realizar desplazamientos hacia otras determinaciones, asumidas como perfectibles y reveladas para ser concebidas y aplicadas en el mejoramiento de la calidad de la educación del sistema educativo hondureño.

64 FEYERABEND, Paul: 1984, **Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento**, Orbis, Barcelona, España, págs. 23-24.

4.3.1. Desplazamientos

La concepción, implantación y desarrollo del nuevo modelo de evaluación de los aprendizajes se genera a partir de la transformación de las determinaciones del viejo modelo, este movimiento esencial se da desde múltiples direcciones, entre ellas tenemos[65]:

Determinaciones del Viejo Modelo de Evaluación (Desde)		Determinaciones del Nuevo Modelo de Evaluación (Hacia)
Examen tradicional, pruebas objetivas	→	Pruebas de ensayo, aplicaciones y solución de problemas
Evaluación sumativa	→	Evaluación formativa
Evaluación terminal	→	Evaluación procesual
Objetivismo	→	Unidad de la subjetividad y la objetividad
Medición	→	Evaluación del aprendizaje
Memorización mecánica	→	Comprensión y aplicación
Examen como único,medio de información	→	Uso de distintos medios para conseguir información
Control	→	Aprendizaje
Profesor experto	→	Profesor investigador
Predominio del profesor	→	Participación del alumno
Indicadores de conducta	→	Comprensión
Multidisciplinariedad	→	Interdisciplinariedad

65 Para la descripción de las determinaciones se hace uso del esquema de dualidades que en torno a la evaluación es planteado por Juan Manuel Álvarez Méndez: Op. Cit. Págs. 20-22.

Determinaciones del Viejo Modelo de Evaluación (Desde)		Determinaciones del Nuevo Modelo de Evaluación (Hacia)
Evaluación postactiva	→	Evaluación continua
Evaluación en espacio y tiempo aparte	→	Evaluación integrada a las tareas

4.3.2. Premisas en que se Fundamenta el Modelo

El modelo de evaluación de los aprendizajes que se debe implementar en el desarrollo del proceso pedagógico de la escuela de nuestro tiempo se fundamenta en las siguientes premisas:

Ontológicas:

a. El proceso de evaluación de los aprendizajes debe realizarse atendiendo el carácter pluridimensional del mundo y de la existencia humana, las transformaciones constantes de la realidad, su celeridad y fluidez.

b. El espacio aúlico es un lugar antropológico en el que se existe y coexiste, es un escenario con múltiples significados, es una construcción intersubjetiva y social.

c. La evaluación de los aprendizajes es una de las posibilidades para la autocreación humana, para la recreación de la conciencia y de la actividad profesional.

d. La diversidad de la naturaleza humana, de la realidad y de la cultura es una categoría mediante la que se repiensa la evaluación como camino abierto, heurístico y diverso.

e. La ruptura con el modelo y las prácticas evaluativas tradicionales se presenta como una instancia necesaria y esencial para acceder a un nuevo modelo de evaluación de los aprendizajes.

Epistemológicas:

a. La evaluación de los aprendizajes debe partir de la idea según la cual el conocimiento es una construcción social e histórica, por lo tanto, cambiante y progresiva.

b. La relación del sujeto con el conocimiento es dinámica, desequilibrante y contradictoria.

c. La evaluación escolar es uno de los momentos estratégicos para la creación y recreación del conocimiento.

d. La validación del conocimiento en el acto de evaluar ha de superar la linealidad de los criterios de verdad tradicionales, e implantar en su lugar criterios orientados a la creatividad, la invención y el descubrimiento.

e. La investigación científica ha de servir como eje, finalidad y producto de la evaluación de los aprendizajes.

f. La incertidumbre científica se revela como una cualidad del conocimiento humano que posibilita confrontar el exceso de certeza que se presenta en la cuantificación de los aprendizajes y en su supuesta objetividad.

g. La crítica se presenta como una actitud gnoseológica y un presupuesto metodológico imprescindible para revisar la evaluación, sus resultados y estrategias.

Pedagógicas:

a. La reestructuración de la docencia se enmarca en el contexto de los procesos socio-históricos y culturales que caracterizan la realidad de nuestro tiempo.

b. El aprendizaje es un proceso constructivo que se produce cuando lo que se enseña es útil y significativo para el aprendiz, y cuando éste participa activamente en la adquisición de sus propios conocimientos, relacionando lo que está aprendiendo con conocimientos y experiencias anteriores.[66]

c. La evaluación de los aprendizajes debe constituirse en correspondencia con el poder creativo-constructivo de los educandos.

d. La evaluación de los aprendizajes se basa en la reflexión, provoca la problematización y se orienta hacia la solución de problemas.

f. La interdisciplinariedad es un principio integrador de los aprendizajes y de las perspectivas desde las que se interpreta la evaluación de los mismos.

g. Las características, limitaciones y conocimientos previos de los alumnos son condiciones para el diseño

66 McCOMBS, Bárbara y WHISLER, Jo Sue: 2000, **La clase y la escuela centradas en el aprendiz**, Paidós, Barcelona, España, pág. 13

de la evaluación de los aprendizajes, así como de la interpretación de sus resultados.

Psicológicas:

a. Al asumirse la concepción constructivista del aprendizaje escolar para fundamentar el proceso de evaluación de los aprendizajes, hay que partir de la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece.[67]

b. Se asume el aprendizaje con énfasis en la comprensión, en consecuencia, la evaluación se desarrolla tomando en cuenta que el educando desempeña un papel protagónico en la elaboración y valoración del proceso educativo.

c. Cada educando personaliza el aprendizaje y le da un sentido afín a sus condiciones existenciales, procurando que el aprendizaje conseguido trascienda la esfera escolar, se relacione con otros conocimientos y sea aplicable para solucionar otros problemas.

Éticas:

a. El educando y el docente han de responsabilizarse solidariamente en la consecución de aprendizajes de la más alta calidad científica y humanística.

---

67 DIAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo: **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista**, Mc GRAW-HILL, México, pág.15

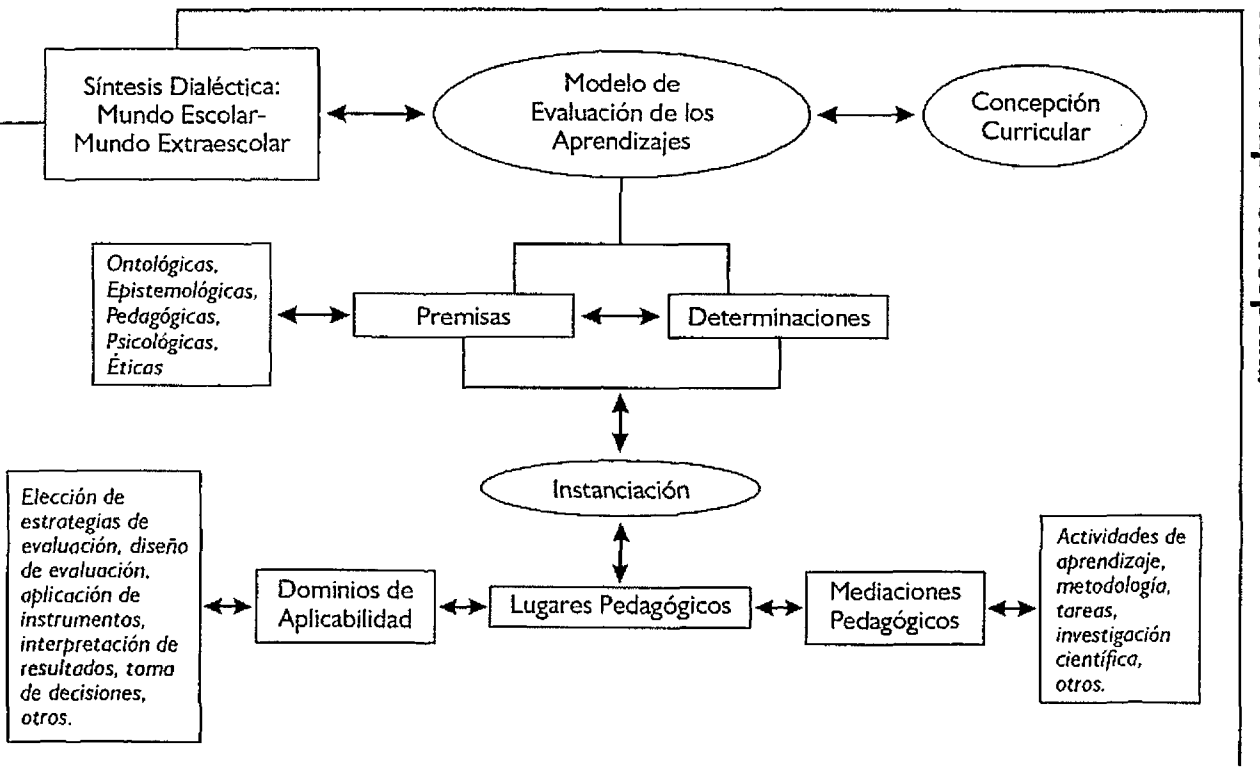
b. La evaluación de los aprendizajes ha de tener como propósito el desarrollo del pensamiento emancipador en el educando.

c. Los juicios de valor establecidos por los docentes han de estar acompañados de una visión autocrítica que posibilite la revisión de los criterios empleados y el análisis de la influencia de su formación profesional en los resultados alcanzados.

d. Las calificaciones han de concebirse como datos que aportan información para reconstruir el aprendizaje y no como mecanismos de poder erigidos sobre el autoritarismo del docente.

e. El proceso pedagógico es un acto donde se aprende a convivir con los demás, por lo tanto, la evaluación de los aprendizajes se instaurará superando las exclusiones, afirmando la integración de la persona a la vida social y permitiendo la equidad en la distribución de los beneficios derivados de la educación.

4.3.3. Mapa conceptual



4.3.4. Argumentación

El proceso de transformación educativa que se lleva a cabo en el país, se constituye como una de las estrategias que se adoptan para mejorar la calidad de la educación que se imparte en los centros escolares. Esto da lugar a la generación de propuestas orientadas a la objetivación de las innovaciones que como cuestión necesaria deben ocurrir en la vida escolar de la nación.

La instauración de un nuevo modelo de evaluación de los aprendizajes se explica –entre otras razones–, porque el quehacer educativo que se desarrolla, debe contar con la información y la conciencia del colectivo de los docentes sobre el estado, avance o realidad en que se encuentran los educandos respecto a los procesos de aprendizaje en los que se hallan involucrados. Por otra parte, el proyecto curricular que se pretende implementar a partir de esta Reforma, debe contar con planteamientos que sean coherentes con los fines supremos que se persiguen por todos los sectores de la sociedad hondureña. Una de las oportunidades que se tiene para lograr tal grado de coherencia, se encuentra en el análisis del contexto sociocultural que caracteriza y sobredetermina el mundo presente, y que de múltiples maneras condiciona el concepto de escuela que se maneja y su papel en el ámbito nacional y mundial.

Por ello, uno de los elementos universales presentes en el modelo es la concepción de que este se encuentra

configurado y relativizado por la síntesis que se produce a través de la relación dialéctica que de manera continua se construye, destruye y reconstruye en la interpenetración del mundo escolar con el mundo extraescolar. La dimensión cultural y los movimientos radicales que históricamente se suscitan en esta época, no permiten entonces, pensar y practicar un sistema de evaluación rígido, único, autárquico y absoluto. Ha llegado para nuestra escuela, el desafío y la posibilidad de inventar una educación distinta y una evaluación de los aprendizajes acorde con lo que se necesita saber y legitimar. Desnudar nuestros dogmas y prejuicios pedagógicos es una manera plausible de moralizar la actividad educativa que nos ocupa. Nadie tendrá el hilo más perfecto de la madeja, porque la perfectibilidad será una de las condiciones antropológicas que posibilitarán que la educación que aquí hagamos se mantenga abierta por la vía de la curiosidad, la investigación y la libertad para pensar.

Las infinitas formas que adopta el mundo escolar y el mundo extraescolar, inacabadas por naturaleza, requieren ser comprendidas mediante estrategias de evaluación de los aprendizajes que no encierren a los educandos en una "contestación"predeterminada o en una alternativa bifurcada, empobrecida hasta la saciedad en la escritura ingenua de "verdadero o falso". ¿Acaso el mundo y los problemas existenciales del hombre sólo tienen dos caras, dos soluciones o dos explicaciones? Desde luego que no es así, en consecuencia, la normativa implícita en las tareas

de evaluación también debe dar paso a la invención, a la oportunidad de que el docente cuente con una mayor cantidad de medios para evaluar los aprendizajes, sin olvidar la calidad de los mismos.

Las premisas en que se fundamenta el modelo propuesto se clasifican en: ontológicas, epistemológicas, pedagógicas, psicológicas y éticas. A través de ellas se busca producir y sostener estrategias de evaluación que sean significativas tanto para la innovación educativa que se tiene en mira, como para la formación pedagógica de los futuros docentes. Sus grados de objetivación y encarnación se manifestarán al instanciarse en los lugares pedagógicos y en los respectivos dominios de aplicabilidad descritos, o en aquellos otros que emerjan de las condiciones que prevalezcan en el proceso pedagógico y de la inventiva de sus actores.

En gran medida, las premisas responden a las concepciones, actitudes y valores que los docentes estén dispuestos a asumir y a practicar en el desarrollo de su trabajo. Por lo tanto, su integración al proceso de evaluación de los aprendizajes marca rumbos, avances o petrificaciones. No obstante, para que el modelo curricular propuesto sea adecuadamente encausado, y para que el currículum de cada nivel escolar se evaluado de manera atinada, se debe atender la lógica propuesta a través de ellas.

Las relaciones entre los distintos componentes del modelo son implicativas, lo que significa que sus contenidos coexisten en un entramado estructurado mediante la interdependencia y la mutualidad. Es más, algunos de los componentes pueden servir para manifestar la esencialidad de los otros y viceversa. Esto sirve para explicar la correspondencia establecida entre las premisas y las determinaciones del nuevo modelo, así como entre éstas y los aspectos operativos mediante las que se implementan en los lugares pedagógicos.

Las determinaciones son las cualidades distintivas del modelo de evaluación, las que lo hacen ser diferentes a otros modelos y las que sirven junto a las premisas como principios guía para orientar la evaluación que practican los docentes. En nuestro caso, también es válido afirmar que las determinaciones adoptadas marcan la ruptura con el viejo modelo, la reivindicación de las facultades creativas y la recomposición de la actividad docente.

La instanciación debe considerarse como una actividad del pensamiento mediante la cual se definen los lugares pedagógicos y dominios de aplicabilidad del modelo. Representa además, un momento intermedio que posibilita el descenso y la concreción de las ideas al plano práctico, a lo utilitario, a la esfera de lo inmediato y a su concurrencia en la cotidianeidad escolar.

Los lugares pedagógicos son aquellos escenarios en los que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje,

y comprende las aulas de clase, laboratorios, talleres, canchas deportivas, patios de recreo, bibliotecas, los ambientes educativos virtuales y todos aquellos lugares donde se puede aprender. La determinación de los lugares pedagógicos es de suma importancia en la implementación del modelo de evaluación de los aprendizajes, pues es en ellos donde se delimitan los dominios en los que el modelo será aplicado. Algunos de estos dominios son: la elección de las estrategias de evaluación, el diseño de la evaluación, aplicación de instrumentos, interpretación de resultados, toma de decisiones y otros que puedan ser considerados por docentes y educandos de acuerdo con las necesidades específicas que se presenten. Hay que insistir en que gran parte de la eficacia del modelo reside en la coherencia existente entre los dominios de aplicabilidad, las premisas y las determinaciones, razón por la cual, precisa saber qué evaluar, cómo evaluar, para qué evaluar y por qué evaluar pero atendiendo el proceso holístico inherente al modelo y a la concepción curricular que se ha configurado y propuesto para la escuela de nuestro tiempo.

Estrechamente ligadas al proceso de evaluación de los aprendizajes están las mediaciones pedagógicas: Actividades de aprendizaje, metodología, tareas e investigación científica (entre otras). Esta relación se efectúa a través de diversas dimensiones cuya dinámica aparece en un movimiento en espiral inagotable. De tal manera que existen partidas y retornos, cercanías y distanciamientos, condicionamientos y desarrollos propios,

que permiten que el proceso pedagógico progrese y se perfeccione. Por ello, los docentes deberán buscar la implementación del modelo sin fragmentar sus componentes fundamentales, sin aislar sus perspectivas y sin desconocer sus implicaciones.

4.3.5. Implementación

La implementación del modelo es una manera de concretizar el enfoque que sobre la evaluación de los aprendizajes se ha venido desarrollando y justificando en la propuesta. Esta implementación es, además, el desencadenamiento de las ideas orientadas a repercutir en los esquemas de pensamiento mantenidas por los docentes y en las prácticas cotidianas que se efectúan en los distintos lugares pedagógicos del sistema educativo nacional.

Es preciso retomar en esta intencionalidad, el principio de coherencia que marcará y definirá: por una parte, los modos de relación entre los componentes del modelo y por la otra, la validez de los principios teóricos en los ámbitos de aplicación.

De manera estructural, la implementación del modelo de evaluación de los aprendizajes se enmarca en un conjunto de relaciones entre sus componentes fundamentales, las cuales pueden expresarse de la siguiente manera:

a. **Relaciones genealógicas:** Éstas se dan en dos niveles: el genérico, que se instala entre la síntesis dialéctica

del mundo escolar y el mundo extraescolar –el modelo de evaluación de los aprendizajes– y la concepción curricular; y el nivel estricto, que se refiere a las relaciones entre las premisas que fundamentan el modelo y las determinaciones del modelo.

Se les denomina relaciones genealógicas porque son las fuentes de las que se desprenden las concepciones y metaconcepciones que dan sentido al modelo, que dan significación a los lugares pedagógicos y a los dominios de aplicabilidad planteados. Así mismo, la universalidad (no el universalismo) de la que están dotadas, contiene en sí misma la disposición de auto concebirse y de leer lo que ocurre en el plano práctico, al aplicarse los principios por ellas fundadas, para (si fuera necesario) repensar y recrear nuevos caminos.

b. **Relaciones ecológicas:** Son las que ocurren entre los distintos lugares pedagógicos, los espacios que soportan "el descenso" de los caracteres teóricos de las premisas y de las determinaciones del modelo a través de la actividad de instanciación. Pero además, son los medios donde éstas se validan, donde los dominios de aplicabilidad se generan y regeneran.

c. **Relaciones de coexistencia:** Se establecen entre las prácticas de evaluación (sus dominios de aplicabilidad) y las mediaciones pedagógicas. Estas relaciones son importantes porque al ser consideradas posibilitan el desarrollo de adecuaciones y readecuaciones, que provocan cambios en las estrategias de evaluación, los

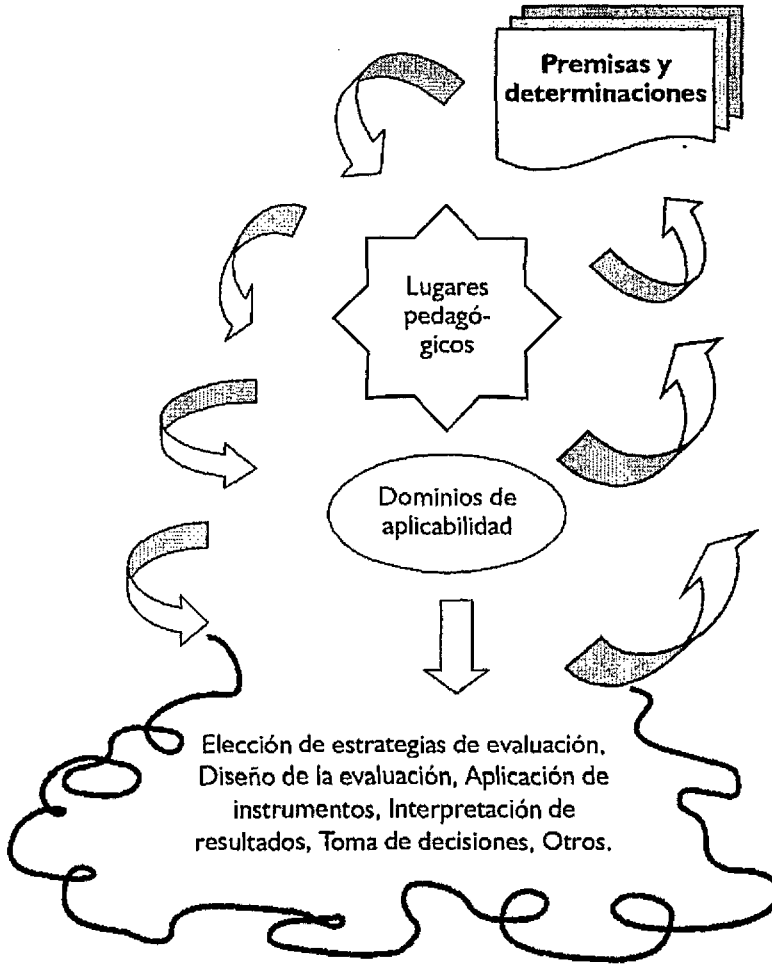
instrumentos de evaluación, las actividades de aprendizaje, la metodología, la investigación científica y otros componentes emergentes. De tal manera que exista coherencia entre ellos y que la naturaleza de la evaluación vaya en correspondencia con las mediaciones pedagógicas utilizadas.

d. **Relaciones inmediatas:** Una vez que las premisas y las determinaciones han "descendido" por la vía de la instanciación hasta los lugares pedagógicos, y de éstos se pasa a los dominios de aplicabilidad, se producen relaciones inmediatas en las que se pone a prueba la eficacia práctica del modelo. Estas relaciones se producen en la antinomia de lo complejo y lo simple por una doble razón: primero, porque los dominios de aplicabilidad cobran inteligibilidad en la complejidad de las determinaciones y las premisas que fundamentan el modelo, y segundo, porque es preciso utilizar estos dominios para la realizar la evaluación de determinados aprendizajes, en los que priva el interés utilitario de conocer el progreso de los educandos o su grado de aprendizaje, a través de mecanismos específicos y atinentes.

Dada la circunstancia de que el modelo de evaluación que se propone ha sido concebido para ser aplicado principalmente por los docentes, en el acto de implementación se da un énfasis mayor a las relaciones inmediatas; y en tal sentido, es oportuno que los profesores consideren que dentro de ellas hay un tejido

que permanece cambiando de acuerdo con los giros originados por las necesidades existentes, las cuales se presentan ya sea por las características de los educandos como por las condiciones imperantes en la realidad.

Estas relaciones pueden representarse esquemáticamente de la manera siguiente:



El esquema anterior debe interpretarse atendiendo los diferentes momentos en que se desarrolla el proceso de evaluación de los aprendizajes, desde luego, y tal como se ha expresado con anterioridad, existen otros dominios de aplicabilidad que intervienen en esta actividad educativa. Por otra parte, hay que destacar que las relaciones inmediatas que posibilitan la puesta en práctica del modelo, van tomando sentido a través de las intenciones pedagógicas establecidas por la normativa del sistema educativo, por lo que se ha diseñado y desarrollado curricularmente y por los objetivos que los docentes se proponen alcanzar en la situación particular de su disciplina.

Junto a todo este conjunto de correspondencias, existe una amplia gama de interrogantes que los docentes se deben formular cuando deciden evaluar. Interrogantes que corresponden a los fundamentos teóricos desarrollados desde las premisas y que ineludiblemente deben encarnarse u objetivarse en los dominios pertenecientes a la evaluación.

Seguidamente se ofrecen algunas de estas interrogantes:

PREMISAS				
Ontológicas	**Epistemológicas**	**Pedagógicas**	**Psicológicas**	**Éticas**
1. ¿El sentido de las preguntas, de las explicaciones o soluciones contenidas en la evaluación *parten del* carácter pluridimensional del mundo y de la existencia humana?	1. ¿Cuándo evalúo soy consciente de que el conocimiento no es algo dado y absoluto, sino *que el mismo* cambia y se construye?	1. ¿Qué he decido hacer para reestructurar el trabajo docente que desempeño?	1. ¿De qué manera, la evaluación que llevo a cabo impulsa el desarrollo personal de los educandos?	1. ¿Reconozco que el aprendizaje es un producto cuya responsabilidad corresponde al docente y al educando?
2. ¿ Cuando evalúo tengo la convicción de que el mundo	2. ¿Las formas de evaluación son oportunidades para	2. ¿La evaluación es una manera de relacionar el conocimiento	2. ¿La evaluación reconoce el papel activo de los alumnos en	2. Al utilizar los procedimientos de evaluación, ¿posibilito el

PREMISAS				
Ontológicas	**Epistemológicas**	**Pedagógicas**	**Psicológicas**	**Éticas**
aúlico y lo que allí se aprende es una construcción social?	problematizar el conocimiento?	anterior con el nuevo conocimiento?	el proceso de aprendizaje?	desarrollo del pensamiento emancipador en los educandos?
3. ¿La evaluación es una tiene ofrece opciones para que el educando pueda autocrearse a sí mismo?	3. ¿Cuándo evalúo creo que el conocimiento puede ser recreado?	3. ¿Considero que el aprendizaje es una construcción realizada por el sujeto?	3 Cuando evalúo, ¿enfatizo más en la comprensión y el descubrimiento que en la memorización?	3. ¿Estoy dispuesto a aceptar mis errores y a mejorar continuamente?
4. ¿Las estrategias de evaluación que empleo son	4. ¿Las estrategias de evaluación permiten la	4. ¿La evaluación que practico se basa en la	4. ¿Admito como válido que cada educando le dé	4. ¿Utilizo las calificaciones para mantener

Ontológicas	Epistemológicas	Pedagógicas	Psicológicas	Éticas
caminos abiertos a la diversidad? 5. ¿ La evaluación que utilizo tiene una orientación heurística? 6. ¿He logrado romper con el viejo modelo?	invención y el descubrimiento? 5. ¿La obsesión por la certeza y la objetividad ha dejado de ser la razón por la que evalúo? 6. ¿He incorporado la investigación como eje del proceso de evaluación?	solución de problemas? 5. ¿Los juicios planteados al realizar la evaluación valoran los conocimientos previos de los alumnos?	un significado personal a lo que aprende?	el poder y el control sobre los educandos? 5. ¿Se fortalece la convivencia al evaluar los aprendizajes?

5. Escritos Sueltos

5.1. El Empapelamiento de la Teoría

La comprensión de la teoría como parte de la producción intelectual de los seres humanos, se ha venido constituyendo desde niveles de opinión en los que generalmente se descuidan las distintas determinaciones de la realidad y del pensamiento que de manera esencial se interpenetran en su construcción. De esta forma, el significado de la teoría ha respondido a algunas valoraciones emotivas que originan interpretaciones peyorativas sobre su contenido, así como a posiciones de sesgo ideológico en las que se establecen criterios jerárquicos infundados y de limitado rigor científico y filosófico.

El afán desmedido por alcanzar alguna utilidad inmediata de lo que se sabe o dice saberse, y la búsqueda infructuosa de determinismos en los que la teoría gobierna a la práctica o a la inversa, desde idealismos y activismos ingenuos, ha menguado la reflexión epistemológica contribuyendo a desarrollar esquematismos unilaterales en la formas de comprender el verdadero significado de la teoría y de la práctica (su inseparable compañera).

Resulta poco atinente querer ubicar ambas dimensiones en compartimientos separados y autosuficientes en las que la una o la otra gocen de algún tipo de pureza, o que se pretenda negociar su equilibrio sumando algunas de sus propiedades ya sea para explicar los distintos fenómenos del mundo, realizar la investigación científica, desarrollar

y evaluar los aprendizajes como para efectuar algunas aplicaciones en la esfera productiva de la sociedad.

Una de las maneras más comunes de abordar la teoría en los ambientes académicos y/o escolares es presentándola en la superficie del papel o envuelta en él, "como si fuera un chicle", sin ninguna argumentación problematizadora y disparada de cualquier situación contextual. También forma parte de la normativa de nuestras instituciones educativas, el acto de separar la teoría de la práctica en los cuadros donde se consignan las calificaciones de los estudiantes. De ahí que la escisión teoría-práctica ha venido siendo legitimada desde las actuaciones llevadas a cabo en el escenario escolar como en los espacios públicos extraescolares que se estructuran en el marco de la sociedad.

El impacto del empapelamiento de la teoría tiene implicaciones insospechadas en la vida de los hombres. Al ser abstraída de sus relaciones e interdependencia con la práctica, al comprendérsela como ajena al conflicto y sumergirla en la apariencia de la armonía y estabilidad absoluta, se impide que el sujeto logre apropiarse de las propiedades existentes en los fenómenos naturales y sociales, con lo cual, se queda con una interpretación incompleta que genera una imagen engañosa acerca de lo que son las cosas. En el campo ocupacional, por otra parte, se ha venido asumiendo que basta con desarrollar una "buena práctica" para obtener un eficiente desempeño en las funciones profesionales. En este caso, la rutina y la

reiteración se constituyen en los criterios de certeza para validar la actividad material e intelectual que los profesionistas llevan a cabo en sus respectivos centros de trabajo. Estos, apenas cursan sus estudios secundarios y superiores con el propósito de obtener un título que les permita tener permanencia o ascender en la estructura organizativa de las empresas, y creen firmemente que basta con aprender de los más viejos o experimentados los estilos de trabajo y los procedimientos que son inherentes al mismo. Con ello ocurre que las empresas no perfeccionan científicamente la producción de bienes o servicios ni logran comprender el contexto en el que se encuentran enclavadas, también les es difícil entender sus posibilidades y límites frente a los consumidores y competidores.

Existen otras implicaciones que pudieran mencionarse, sin embargo y a modo de ilustración, sólo se ha hecho alusión a dos de ellas con la finalidad de mostrar cómo algo que parece un tema para intelectuales trasnochados tiene mucha importancia en la vida social.

La teoría no debe ser empapelada ni la práctica encrudecida. Su comprensión se funda en la mutualidad y en la confrontación que las une. Por tanto, es esencial a ellas la afirmación de su interdependencia e integración, para recrearse, para ser a la vez, idénticas y distintas.

5.2. La Docencia que Viene

En nuestro tiempo, la profesionalidad docente se encuentra ante nuevas expresiones culturales infinitamente diversas, ante una nueva estructura productiva, de relaciones de poder y ante un mercado que ya no se conforma con estar esperando afuera los recursos humanos que la escuela forma para él. Las fuerzas del mercado se trasladan cada vez más a las aulas escolares impregnándolas de su mística e instrumentación. Según McLaren, "es posible describir las presentes circunstancias como un escenario en el cual grotescas y sublimes hibridaciones de nuestros mundos y de nuestras identidades sociales compiten por el espacio abierto, por la erosión de la certidumbre, el cambio de paradigmas, la desnaturalización de las fronteras..." De ahí que el docente ya no es lo que quiere ser o lo que habitualmente se ha esperado que sea, porque frente a él se planta la complejidad de las circunstancias que ejercen un poder impersonal y al mismo tiempo fetichizado que marcan el rumbo de su formación y las características de sus funciones.

El docente de nuestro tiempo no puede reposar confiadamente en la competencias que ayer aprendió, no porque su formación inicial haya muerto sino porque a cada instante nacen problemas insospechados y porque la sociedad se mueve vertiginosamente. Si antes defendía la supremacía de la escuela frente a los aprendizajes no formales, si antes defendía la especialidad de su saber y

un determinado tipo de concepción de la relación escuela-sociedad o escuela-estado; hoy encuentra que los principios en los cuales se ha venido apoyando se derrumban una y otra vez. Por otra parte y como señala Gimeno Sacristán, "no sólo son la práctica de la enseñanza y las profesiones ligadas a ella las que presentan esa condición de incertidumbre, inestabilidad y variedad de enfoques posibles. Las crisis de confianza en el conocimiento profesional y en el modelo positivista de práctica como técnica derivada del conocimiento, es consecuencia de una progresiva especialización de actividades que intervienen en situaciones complejas en las que no es posible dominar todas las actividades desde la especialización, tanto en la formulación como en la solución de problemas."

Las incidencias recíprocas entre los fenómenos que conforman la vida social y las mismas sobredeterminaciones que matizan el mundo no pueden ser comprendidas desde ciertos monismos académicos o científicos. El saber abrigado por cada quien es insuficiente para solucionar los continuos desafíos que aparecen y reaparecen en el contexto social. Los conocimientos y habilidades que los centros formadores de docentes han venido dando ya no pueden ser fuente del enseñoramiento de sus egresados, lo que lleva a que el currículum, se fundamente en criterios de flexibilidad, investigación, integración y pluralidad.

Ciertamente, la formación de docentes mediante diseños rígidos siempre ha resultado inatinente. Por otra parte, el trabajo que conlleva hacerlo no sólo debe responder al mandato externo-interno del mercado y del pragmatismo instrumental de su contenido. No se trata de configurar y situar al docente para la adaptación acrítica al mercado y a los cambios que en este se registran. El humanismo en sus versiones éticas, políticas y sociales debe ser parte indisoluble y esencial de este proyecto para generar un modo de ser en el que el docente no sucumba como ser cosificado y despersonalizado.

Resulta pues, que aquel prestigio que los docentes han venido ostentando por el dominio científico y pedagógico de su disciplina, no basta en sí mismo para que estos profesionales conserven su status social y académico, o para que su trabajo consiga ser "funcional", a ello debe incorporarse como condición ineludible, su pericia para hacer coincidir los aprendizajes con las demandas del mercado. Aronowitz y Giroux, afirman que "... la lógica de la racionalidad tecnocrática sirve para apartar a los docentes de la participación crítica en la producción y evaluación de los planes de estudio escolares. Por ejemplo la forma que asume el conocimiento escolar y la pedagogía utilizado para legitimarlo se subordina los principios de eficiencia, jerarquía y control. Una consecuencia es que los docentes ya no tienen una influencia colectiva sobre las decisiones e interrogantes acerca de que es el conocimiento, qué vale la pena enseñar, cómo se juzga el

propósito y la naturaleza de la educación, cómo se visualiza el rol de la escuela en la sociedad...."

La profesionalidad docente está, pues, inundada de expectativas externas. Sin embargo, la inserción de la cultura escolar en la prescriptiva del mercado no debe llevarnos a olvidar la genealogía de nuestra ocupación profesional. Urge entonces, que dentro de las competencias que las instituciones formadores de docentes se encargan de potenciar, se asuma como cuestión permanente la lectura de lo diverso, la práctica de la crítica y la autocrítica, la creatividad, la autonomía, el compromiso y la investigación permanente.

La complejidad que encarna ser docente no corresponde exclusivamente "al ahora" que se deshace rápidamente. La docencia siempre ha sido compleja. "Sólo" hay que pensar en los contrapuntos que enfrentó Platón para definir el tipo de educación adecuado para la sociedad ideal, en los encuadres del maestro monástico, en aquellos que a pesar de su resistencia tuvieron que abandonar el método catequístico para la enseñanza, en los que debido a la influencia rousseauniana en la educación moderna, tuvieron que negarse a sí mismos como fuentes de autoridad y saber para permitir que los alumnos desarrollaran sus potencialidades naturales, o para no ir tan largo, lo que vivieron los maestros y aprendices de nuestras culturas autóctonas cuando se implantaron otras modalidades de educación, extrañas a su idiosincrasia y a sus formas de ver la vida y el mundo. La realidad cambia y

por tanto, aprendemos y desaprendemos constantemente. La certidumbre que hoy nos da tanta seguridad y confianza, probablemente mañana nos haga resbalar.

5.3. La Ascensión de la Formación Continuada: Una Opción para Repensar las Políticas Educativas

Como parte de la problemática educativa de nuestro tiempo, la formación continuada constituye un fenómeno que apunta hacia la desconstrucción de concepciones pedagógicas tradicionales y hacia la construcción de procesos pedagógicos y políticas educativas abiertas e innovadoras. Esto implica que se debe reconocer, en primer lugar, el dislocamiento de la escuela como el lugar principal donde se obtienen los aprendizajes, en segundo lugar, que los recortes culturales que ineludiblemente se hacen para el diseño curricular, cada vez más pierden certidumbre y estabilidad; lo que significa, que las asignaturas, ciclos, niveles y modalidades de la educación escolar se achican y trastornan ante las circunstancias que caracterizan el mundo presente, y que en consecuencia, los individuos acuden a otras instancias educadoras que cada día adquieren mayor legitimidad, y en tercer lugar, que la edad no es un criterio limitante para obtener los beneficios de la educación.

Delors señala: "...nos parece que debe imponerse el concepto de educación durante toda la vida con sus

ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio.

Es la idea de educación permanente lo que ha de ser al mismo tiempo reconsiderado y ampliado, porque además de las necesarias adaptaciones relacionadas con las mutaciones de la vida profesional, debe hacerse una estructuración continua de la persona humana, de sus conocimientos, de sus actitudes, pero también de su facultad de juicio y acción".

Las cualidades de la formación continuada deben superar, por tanto, la rigidez con que se ha acostumbrado acreditar las competencias profesionales del individuo, facilitando con ello el fomento de oportunidades para todos. Hay que agregar, por otra parte, que las ofertas que las instituciones educativas brindan, viene resultando insuficiente porque ésta generalmente se enfrasca en el detalle de un perfil profesional, de planes y programas de estudio que difícilmente satisfacen el principio de diversidad, que es consustancial a la sociedad y a la vida misma. El profesional es armado presumiblemente, a través de la acción intencional que se efectúa desde la escuela, pero al incorporarse al mundo del trabajo se ve desarmado por las transformaciones constantes que se suscitan en la esfera de producción de bienes y servicios.

Toffler apunta que "el hombre industrial fue modelado por las escuelas para que ocupe una casilla relativamente permanente en el orden social y económico. La educación

súper industrial debe preparar a la gente para actuar en organizaciones temporales....."

La movilidad acelerada en las empresas, instituciones sociales y procesos de trabajo hacen que lo que hoy se asuma como aprendizaje relevante, pronto deje de serlo, convirtiéndose en un producto desechable y desfasado. Esta celeridad propia del mundo postmoderno, hay que valorarla tanto desde las posibilidades que propicia para el perfeccionamiento humano como desde el desplazamiento de la persona de sus centros de trabajo por máquinas inteligentes, capaces de realizar muchas de las funciones que hasta hace poco eran patrimonio exclusivo de los seres humanos.

La educación continuada, debe establecerse y orientarse mediante un contenido formado por competencias conceptuales y procedimentales que estén acordes con el movimiento de la cultura, pero otra parte, la ascensión de aquélla no debe comprenderse como un elemento sustitutivo de la escuela, pues es ésta misma, la que a través de su transformación debe impulsar las bases previas y el interés por concebir la educación como proyecto de vida, lo que quiere decir, que desde la escuela se debe formar la conciencia colectiva de que la educación escolar es sólo uno de los ambientes de aprendizaje, puesto que con ella coexisten otras fuentes informales y no formales de impecable valor en la formación de la persona.

El valor temporal de lo aprendido refleja, entre tanto, que los aprendizajes no tienen valor por sí mismos, sino en

relación con lo que ocurre en el hombre y sus relaciones con el entorno. En consecuencia, los contenidos escolares no tienen una consistencia absoluta e inamovible, por el contrario, se transforman para dar paso a nuevas visiones, sin que esto signifique el perecimiento del antiguo aprendizaje.

La UNESCO propone: "que la finalidad de la educación debe ser no sólo formar a los jóvenes con miras a un oficio determinado sino sobre todo capacitarlos para que puedan adaptarse a tareas diferentes y perfeccionarse sin cesar a medida que evolucionan las formas de producción y las condiciones de trabajo.... Así mismo, sostiene que las tareas de formación técnica no deben incumbir únicamente al sistema escolar sino distribuirse entre las escuelas, las empresas y las educación extraescolar." Sobre esta base, la formación continuada debe posesionarse de un nivel de integración entre el trabajo y la educación, lo universal y lo particular, hombre y mundo; para lograr mediante una síntesis en construcción constante, fundamentar la interdependencia entre cultura escolar y cultura extraescolar, que posibilite "el llenado" de los vacíos que desde una y otra dimensión resulten en el proceso de formación humana.

No puede afirmarse hoy, el ocaso de la escuela ni el fin del currículum prescrito. Tampoco podemos situarnos en la formación continuada para ver con desdén la organización escolar administrativa y jurídicamente establecida. No es a través de estimaciones jerárquicas como se puede

aprovechar la coyuntura generada en la demanda creciente de formación continuada, sino en la idea de integración o interdependencia, entre la educación formal, informal y no formal; y entre éstas y el contexto en el que se hallan enclavadas.

Lesourne indica que, "la formación continuada es un fenómeno de masas; un modelo que abarca a más de tres millones y medio de personas por año, de las cuales cien mil son docentes....El reverso de la medalla consiste en que la formación continuada era otrora recibida por un minoría con una fuerte motivación, en especial por el deseo de promoción social. Ahora lo es por una población mucho más heterogénea, donde coexisten los motivados y los que casi no lo son.".

Al convertirse en fenómeno de masas, la entrada de la formación continuada al tapete de la discusión y de las decisiones pedagógico-administrativas, debe responder a un doble cometido: por un parte, al aspecto cuantitativo que se refiere a la cobertura de los servicios educaciones y por la otra, al aspecto cualitativo, que tiene que ver con la eficacia y la pertinencia de lo que se aprende, la adecuación a las necesidades humanas y de producción, el respeto a las diferencias, etc.

Vale la pena comentar además, que el repunte de la formación continuada requiere que la escuela también mire hacia sí misma, esto es, que se examine la contundencia de los procedimientos metodológicos de

enseñanza y de evaluación, los contenidos escolares, las competencias científicas y pedagógicas de los docentes, ya que como apunta Delors, "los tiempos modernos han perturbado los espacios educativos tradicionales, es decir, la iglesia, la familia, la comunidad de vecinos. Además la ilusión racionalista de que la escuela podría por si sola satisfacer todas las necesidades educativas de la vida humana, ha quedado desvirtuada con las mutaciones de la vida social y los progresos de la ciencia y la tecnología y sus consecuencias para el trabajo y el entorno del individuo."

En consecuencia, si la escuela ya no es el templo del saber y si tampoco ha dejado de serlo absolutamente, queda la tarea de rescatar su identidad convirtiéndola en un espacio intersubjetivo en el que los conocimientos funcionales que el aparato económico demanda sean humanizados a través del diálogo y el interés común.

Aunque la escuela no se puede resistir ante los impactos y tensiones provocados por el acrecentamiento científico y tecnológico, tampoco puede ser desheredada de su condición intrínseca de producir la cultura. No se trata, pues, de encerrarse en una posición nihilista, de negarlo todo, como queriendo defender una escuela inmaculada. La escuela no es ni ha sido inmaculada, tampoco autárquica, su escenario es un espacio en el que caen y despegan ideas, prácticas, normas, etc que se entrecruzan permanentemente. El auge de la formación continuada,

es uno de esos cruces necesarios con los que el nuevo humanismo pedagógico debe negociar.

La ascensión de la formación continuada es así una opción para repensar las políticas educativas, y en tal sentido éstas deben constituirse como:

1. Directrices universales que no desconozcan la particularidad de los acontecimientos que tienen lugar en la realidad.
2. Principios integradores en los que converjan las iniciativas privadas y públicas, así como los contenidos y funciones de la educación formal, no formal e informal; sin hegemonía de unas sobre otras.
3. Principios sujetos a la revisión constante, a la crítica y la autocrítica.
4. Propuestas dotadas de un humanismo, en el que la ciencia, la tecnología, la economía y el poder político estén al servicio del hombre.
5. Visiones que sostengan un deber ser íntimamente ligado al espacio, al tiempo y a la dignificación humana.
6. Mediaciones para que el sujeto se apropie de la cultura, la invente y reinvente.

5.4. La Evaluación Continua de los Aprendizajes: ni Jorobas ni Pestañas Quemadas

La evaluación de los aprendizajes es una de las mediaciones pedagógicas necesarias para conocer e interpretar el progreso de los educandos en el proceso educativo, con el propósito de tomar decisiones para la solución de los problemas identificados en su desarrollo y para la obtención de aprendizajes significativos. Esto quiere decir que su teleología responde más a la comprensión de las cualidades del aprendizaje que a la cuantificación obsesiva de los resultados.

Sin embargo, en el sistema educativo hondureño, la evaluación de los aprendizajes se ha implantado atendiendo el paradigma racional-tecnológico como formato absoluto e inamovible para dar sentido al proceso pedagógico, razón por la cual, los docentes y administradores de la educación han venido simplificando su significado y alcances al reducirla a la constatación objetiva de "lo aprendido" por la vía única de los exámenes. De esta manera, el aprendizaje es pervertido y la evaluación satanizada. En la cotidianeidad escolar de los educandos y en el recuerdo de los que un día pasaron por las aulas, la evaluación (entendida como la simple aplicación de exámenes) se convierte en una fuente heterogénea en la que se cofunden la angustia, el logro, el premio, el castigo, la frustración, la exclusión o el desencanto.

Los contenidos escolares parecen incinerar las pupilas y las pestañas de los educandos, su mirada se desgasta y sobre su espalda aparece el peso psicológico medido por la extensión de los temarios fragmentados, generalmente extraños a su existencia humana. La frase: "aprender para el examen" es la máxima pseudoacadémica que justifica cada uno de los quehaceres que se suscitan el los distintos escenarios de la escuela. Las ideas de control y predicción sustituyen a la autonomía para pensar, a la curiosidad y al espíritu investigador mediante el cual se resignifica la naturaleza humana. Los exámenes, pues, como medios solitarios para obtener información, contribuyen a despojar a los educandos de su subjetividad y a apartarlos de las condiciones imperantes en su realidad.

Entre tanto, los diversos intentos reformistas en educación, procuran encontrar alternativas de solución a los problemas encontrados en las investigaciones evaluativas realizadas en torno a la consistencia de los aprendizajes. En el caso de nuestro sistema educativo, se ha decidido instruir a los docentes para que evalúen el currículum de manera continua. No obstante, para la conciencia y formación profesional de muchos de ellos, evaluación continua significa que cada semana hay que estar elaborando, aplicando y revisando "examencitos". La sensación de desencanto se multiplica una y otra vez en espacios cronológicos cortos, la experiencia escolar vuelve a ser la carga pesada que deforma los cuerpos que la sostienen. Este fenómeno, que no sólo es de carácter

psicopedagógico sino, además, de tipo moral, político, social y cultural, puede explicarse a través de dos razones fundamentales: la primera, tiene que ver con la formación recibida por los docentes en las escuelas normales, en las cuales, la concepción conductista (base teórica del modelo racional-tecnológico) arropa las ideas y prácticas educativas derivadas de los currícula y del pensamiento de los profesores, proponiendo que sólo se puede evaluar el aprendizaje mediante pruebas objetivas, midiendo indicadores de conducta; la segunda razón, se refiere a la ausencia de un verdadero proceso de capacitación-actualización de los docentes en servicio con miras a la implementación de este tipo de evaluación de los aprendizajes. Muy lejos está todavía, la comprensión de la evaluación continua como proceso formativo, integrado a las distintas tareas, basado en la comprensión y aplicación de los aprendido en la solución de problemas, y en la cual, es lícito utilizar distintos medios para conseguir información sobre el aprendizaje de los alumnos.

Las estrategias de evaluación utilizadas para su consecución guardan, en tal sentido, una identidad con la metodología didáctica, con las actividades de aprendizaje y con los objetivos propuestos. Esto implica que el docente debe contar con las competencias necesarias para que tales elementos del proceso pedagógico constituyan una unidad en la que cada componente se manifieste y manifieste al otro. O sea, que es preciso atender la complejidad de problemas tales como: ¿de qué manera se puede lograr

que la actividad de aprendizaje sea a la vez una oportunidad para evaluar y una estrategia metodológica? O para decirlo de una manera más concreta: ¿ cómo lograr que el ensayo, la plenaria, el proyecto o la investigación que están desarrollando los educandos sea a la vez actividad de aprendizaje, estrategia metodológica y de evaluación?

La evaluación continua de los aprendizajes no tiene, por tanto, un carácter lineal ni secuenciado. El docente que la asume como práctica escolar debe tener claro que al utilizarla se realiza un movimiento en espiral en el que se avanza, se regresa, se camina por contornos y esencialidades nuevas, y se supera cualitativamente el hallazgo o el logro anterior al alcanzar el nuevo estadio de aprendizaje. La evaluación continua no es terminal, no es preciso esperar que se desarrollen cada una de las etapas como precondiciones causales que dan lugar a su realización.

Por otra parte, la memorización mecánica no es la base para aprender, negación que resulta ser de particular importancia en el discurso y la práctica pedagógica de nuestro tiempo. Hoy, con la abundante información que circula y se comparte en el mundo como oportunidad resultante de la revolución tecnológica y cognitiva, desde distintos orígenes y hacia distintos destinos, no es tan importante el bodegaje del conocimiento como lo que los educandos son capaces de hacer, modificar, crear o recrear con la información disponible. El salto es grande, muy grande, de la catequesis a la crítica y construcción

del conocimiento. Estas son algunas de la razones por las que no se puede seguir evaluando el aprendizaje de la misma manera. Se evalúa de manera continua no para producir jorobas ni para quemar las pestañas de los alumnos, sino para ayudar a estos en su aprendizaje, fortaleciendo su calidad y validez.

SOBRE EL AUTOR

Claudio Roberto Perdomo I., nació en Colinas, Santa Bárbara. Es Maestro de Educación Primaria, Profesor de Educación Media en Ciencias de la Educación con Especialidad en Administración Educativa, Licenciado en Filosofía Summa Cum Laude y Master en Currículum.

En 1991 ganó el premio "José Cecilio del Valle" en la rama de Ensayo en el Primer Concurso Interuniversitario Nacional Rafael Heliodoro Valle con la obra **El pensamiento de Rafael Heliodoro Valle**, publicada en 1997 por el Ministerio de Cultura. En 1992 fue premiado en el Concurso Interuniversitario Bicentenario del Nacimiento de Francisco Morazán en la rama de Ensayo con el trabajo **Pensamiento Liberal y Federalista de Francisco Morazán**, publicada en 1994 por Editorial Universitaria (UNAH).

Claudio Perdomo ha escrito además, **Fundamentos de Filosofía** (1994), **Pensamiento Positivista Liberal de Ramón Rosa** (1994), **Filosofía de la Educación** (1996), **Reflexiones en torno al nuevo humanismo** (Heredia, Costa Rica, coautor, 1998), **Fundamentos Epistemológicos para el rediseño de Planes de Estudio** (2003) y **La dimensión antropológica del pensamiento pedagógico de Paulo Freire** (2001).

Ha sido expositor en el Tercer Congreso Latinoamericano de Humanidades, celebrado en Heredia, Costa Rica en 1997; en el Congreso de Pedagogía 2001 realizado en La

Habana, Cuba y en la Universidad de Loyola, Los Ángeles, California, U.S.A. (2003)

Se ha desempeñado como Profesor de Filosofía General, Lógica, Filosofía de la Praxis y Ética Médica en la UNAH; como Profesor de Filosofía General, Filosofía de la Educación, Pedagogía General, Teoría y Métodos de Investigación Educativa, Desarrollo Curricular, como Asistente de la Dirección de Desarrollo Curricular y docente de los Programas de Postgrado de la UPNFM; y como Profesor de Filosofía de la Universidad Tecnológica Centroamericana.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, Juan Manuel:

2001, **Evaluar para conocer, examinar para excluir**, Morata, Madrid, España.

ARANGO, Ángela María:

"El taller de interdisciplinariedad como práctica educativa para el trabajo comunitario para el área de la salud" (Internet)

BROCKBANK, A. y McGILL, I:

2002, **Aprendizaje reflexivo en la educación superior**, Morata, España.

CARBONELL, Jaume:

2001, **La aventura de innovar. El cambio en la escuela**, Morata, Madrid, España.

CARAGGIO, José Luis y otros:

1997, **Políticas, instituciones y actores en educación**, Centro de Estudios Multidisciplinarios, Buenos Aires, Argentina.

COLL, César:

1992, **LOS CONTENIDOS DE LA REFORMA. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes**, Santillana, Madrid, España.

1997, **¿Qué es el constructivismo?**, Magisterio del Río de la Plata, Argentina.

CULLEN, Carlos:

1997, **Crítica de la razones de educar. Temas de filosofía de la educación**, Paidós, Buenos Aires, Argentina.

CHOMSKY, Noam y DIETERICH, Heinz:

1995, **La sociedad global. Educación, mercado y democracia**, Joaquín Mortiz, México.

DELORS, Jaques:

1997, **La educación encierra un tesoro**, UNESCO, México.

DIAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo:

1999, **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista**, Mc GRAW-HILL, México.

EISNER, Elliot:

1998, **El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa**, Paidós, Barcelona, España.

FEYERABEND, Paul:

1984, **Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento**, Orbis, Barcelona, España.

FRIEDMAN, Milton y Rose:

1993, **Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico**, Planeta Agostini, Barcelona, España.

FROMM, Erich:

1992, **La revolución de la esperanza**, Fondo de Cultura Económica, México.

GENTILE, Pablo y otros:

1997, **Cultura, política y currículo. Ensayo sobre la crisis de la escuela pública**, Losada, Buenos Aires, Argentina.

GIMENO SACRISTÁN, José y PEREZ GÓMEZ, Angel:

2000, **Comprender y transformar la enseñanza**, Morata, Madrid, España.

GIMENO SACRISTÁN, José:

1998, **El currículum: una reflexión sobre la práctica**, Morata, Madrid, España.

1999, **Poderes inestables en educación**, Morata, Madrid, España.

GIROUX, Henry:

1997, **Cruzando límites. Trabajadores culturales y política educativas**, Paidós, Barcelona, España

GRUNDY, Shirley:

1998, **Producto o Praxis del currículum**, Morata, España.

HARGREAVES, Andy:

1999, **Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)**, Morata, Madrid, España.

HERNÁNDEZ, Fernando y SANCHO, Juana María:
1999, **Para enseñar no basta con saber la asignatura**, Paidós, Barcelona, España.

HERRERA, J; PANIAGUA, M. y VARGAS, M:
1997, **"Del pensamiento interdisciplinario a la acción"**, Coloquio de Investigación, Secretaría de Educación de Jalisco, México.

International Center for Transdiciplinary Research:
2001,"Progreso científico y enseñanza de la ciencia: conocimientos básicos, interdisciplinariedad y problemas éticos", No. 1, septiembre – diciembre (http//perso.club-internet.fr/nicol/-25out1999)

KEMMIS, Stephen:
1998, **El currículum: más allá de la teoría de la reproducción**, tercera edición, Morata, Madrid, España.

KOSIK, Karel:
1967, **Dialéctica de lo concreto**, Grijalbo, México.

KUHN, Thomas:
1986, **La estructura de las revoluciones científicas**, Fondo de Cultura Económica, México.

LITWIN, Edith:
1997, **Las configuraciones didácticas. Una nueva ayuda para la enseñanza superior**, Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Mc COMBS, Bárbara y WHISLER, Jo Sue:

2000, **La clase y la escuela centradas en el aprendiz**, Paidós, Barcelona, España.

NIRENBERG, O.; BRAWERMAN, J. y RUIZ, V.:

2000, **Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales**, Paidós, Buenos Aires, Argentina.

PERDOMO, Claudio Roberto:

2001, **La dimensión antropológica del pensamiento pedagógico de Paulo Freire**, Ideas Litográficas, Tegucigalpa, Honduras.

2002, **Fundamentos epistemológicos para el rediseño de planes de estudio,** Dirección de Desarrollo Curricular, UPNFM, Tegucigalpa, Honduras.

POZO, Juan Ignacio:

2002, **Teorías cognitivas del aprendizaje,** Morata, Madrid, España.

QUESADA, M; CEDEÑO, M. y ZAMORA, J.:

2001, **El diseño curricular en los planes de estudio: aspectos teóricos y guía metodológica**, EUNA, Heredia, Costa Rica.

SARTORI, Giovanni:

1978, **Homo videns. La sociedad teledirigida**, Taurus, Madrid, España.

TEICHLER, Ulrich:
1998, **"Las exigencias del mundo del trabajo"**, OIT, París, Francia.

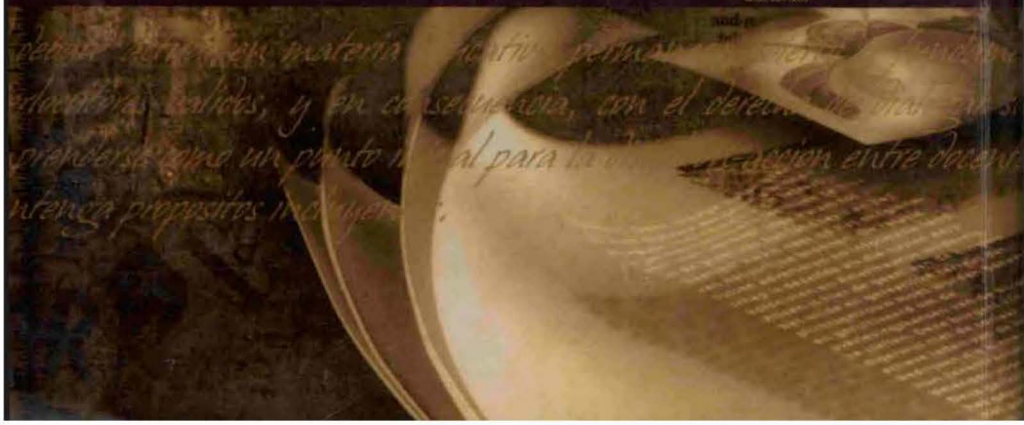
TOFFLER, Alvin:
1998, **El shock del futuro**, Plaza y Janes, Barcelona, España.

TOFFLER, A. y TOFFLER, H.:
1999, **La creación de una nueva civilización. La política de la tercera ola**, Plaza y Janes, Barcelona, España.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo:
1996, **Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado**, Morata, Madrid, España.

UNESCO:
1995, **"Documento de políticas para el cambio y desarrollo de la educación superior"**, París, Francia.

VALERO, Paola:
"La interdisciplinariedad en la educación matemática: el caso de la ciencia política." Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.

ZABALA, Antonio:
"El enfoque globalizador", **Cuadernos de pedagogía**, No. 168, marzo de 1989.

El debate actual en materia educativa permanece abierto y fundamentado en una ética comunicativa en la que los hombres se constituyen como interlocutores válidos, y en consecuencia, con el derecho de dialogar sobre los intereses propios y ajenos. En tal sentido, esta obra también debe comprenderse como un punto inicial para la discusión-acción entre docentes, estudiantes, políticos, líderes, empresarios, etc., cuyo interés en la educación mantenga propósitos incluyentes.