

FORMACIÓN DE DOCENTES Y DISEÑO CURRICULAR*

Dr. Luis González Martínez**

Introducción

La situación que nos ha tocado vivir con cambios en lo político, lo social, lo económico y lo educativo es un reflejo de las nuevas corrientes de pensamiento más amplias y un reto para la educación actual que busca renovarse en un mundo de debates de paradigmas de investigación, de modernidad versus postmodernidad, de controversia entre el modelo tecnocrático de diseño curricular y las propuestas alternativas de diseño; entre una educación de transmisión de conocimientos y una centrada en procesos, como reproducción del *status quo* en contraposición a formación de sujetos críticos y participativos en la sociedad.

En el presente trabajo quiero centrarme en las nuevas tendencias de diseño curricular asumidas en el Programa para la Modernización Educativa y sus implicaciones para la formación de los docentes que el país requiere, y desde estos planteamientos dar puntos de reflexión para el trabajo de reestructuración de los currícula para la formación de docentes capaces de responder a los procesos de cambio en los que estamos inmersos, junto con propuestas para su operación en el aula.

Señalo algunas referencias que definen la intencionalidad educativa, marcados en el Programa para la Modernización Educativa y que se relacionan con las tendencias alternativas de diseño curricular, objeto central de este trabajo. Capacidades físicas, cognoscitivas, afectivas y sociales del infante, estimulando su participación activa en el proceso educativo.

- La educación inicial tiene como propósito favorecer el desarrollo de las

* Conferencia presentada en el 3er. Simposium en Ciencias de la Educación, Proceso de Formación y Actualización de Profesionales de la Educación.

** Profesor titular del Departamento de Educación del ITESO y consultor en educación.

- La modernización de la educación primaria demanda: Formar educandos reflexivos, críticos, participativos y responsables de sus actos y decisiones; efectuar su articulación pedagógica con los niveles de preescolar y secundaria; adecuar sus contenidos a los requerimientos de la sociedad actual.
- La modernización de la educación secundaria implica: Establecer un plan de estudios único que forme individuos críticos y reflexivos, en el marco de una formación científica y humanista y una cultura tecnológica regionalizada [...]
- Promover métodos de enseñanza aprendizaje que propicien en el educando actitudes de indagación, experimentación y gestión que favorezcan el desarrollo de una cultura científica y tecnológica desde el nivel preescolar.¹

Estos aspectos se explicitan de cierto modo en el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. A través de ambos documentos podemos perfilar un nuevo modelo educativo, en el que maestros y alumnos juegan un papel central.

Al hablar de maestros, que desde su práctica en el aula tendrán que generar el perfil de un educando capaz de procesar información, relacionar lo aprendido y transferirlo en actitudes personales de productividad, criticidad, creatividad y participación social; maestros capacitados y proveedores de herramientas adecuadas para optimizar las acciones educativas que redunden en el perfil de los estudiantes, aspectos que el Programa para la Modernización explícita en el tercer capítulo y el Acuerdo Nacional en los apartados V y VI.

Estos elementos son apropiaciones que ambos documentos, hacen de procesos más amplios de reflexión sobre la educación, específicamente de los modelos alternativos de diseño curricular que se contraponen al modelo tradicional tecnocrático que privó la reflexión curricular desde los años cuarenta. Las nuevas tendencias hacen énfasis en el autodesarrollo de los alumnos, en el maestro como planeador curricular y finalmente en currículum que aporten socialmente. Para los fines de este trabajo no incluyo la alternativa que se centra en el estudio de los procesos históricos del diseño y el análisis comparativo de tendencias curriculares, que por su índole tiene menos implicaciones directas en el proceso enseñanza-aprendizaje.²

Enfoques de diseño curricular

Tradicional o tradicionalista con (Pinar), estructuralista con (Huenecke) o Conductistas social (Schubert).

Características

- Inspirado en el paradigma científico tecnológico, con una visión reduccionista, lineal y racional.
- Enfatiza en el material de estudio o contenidos organizados: las disciplinas.
- Los resultados tienen que ver con habilidades y cuerpos de conocimientos predeterminados y lógicamente organizados.

- Los alumnos deben adquirir y aprender, conjuntamente con sus capacidades intelectuales, dichos contenidos.
- El área afectiva se señala como retórica y está ausente en la práctica.
- Para desarrollar el currículum se utiliza un proceso conductual reduccionista: Reducir tareas complejas en componentes menores para la enseñanza.
- La labor del diseñador es organizar eficiente y eficazmente lo que se deberá enseñar y aprender.
- Determinar metas, objetivos y contenidos.
- El rol del maestro es transmitir el currículum, instrumentarlo y desarrollarlo en el aula, fielmente.
- La enseñanza se guía fundamentalmente con base en principios que surgen de la investigación y el aprendizaje se ve como algo predecible y medible.
- El papel asignado al estudiante es aprender con mínimas variaciones, con base en motivadores externos: premios y castigos.

Se inspiran en los trabajos desarrollados por F. Bobbit, Ralph Tyler, Hilda Taba, George Beauchamp, John Goodlad, Francis Hunkens.

La autocomprensión o reconceptualistas con Pinar (1978), experimentalistas con Gay (1980) y Schubert (1980), humanistas con Klein (1980), teóricos genéricos con Huenecke (1982) o autoactualizadores con Eisner (1985).

Este enfoque se centra en la fenomenología y el psicoanálisis, la literatura y el arte. Lo importante es el desarrollo del individuo y la creación de significados personales en el aprendizaje.

- El aprendizaje de la materia, que es el objeto de estudio que todos los estudiantes deben aprender es minimizado, no rechazado del todo. Los contenidos organizados son importantes, pero cada estudiante define lo que es relevante para él.
- El aprendizaje no se obtiene al obligar a los estudiantes a que adquieran un cuerpo preordenado de conocimientos y habilidades, en un horario impuesto de fuera.
- Abogan por la personalización del aprendizaje y el currículum
- Las materias son importantes, cuando los estudiantes a través de ellas, tengan experiencias, que les permita obtener un significado personal.
- Se da primacía a la reflexión sobre los significados personales, en relación con los que se dan a los contenidos y experiencias del estudiante.
- El aprendizaje se ve como una totalidad, en contraposición a tareas jerárquicas y discretas, en dominios específicos de la conducta humana.
- El énfasis del aprendizaje se basa en la motivación interna.
- El maestro es una persona que aprende con sus alumnos, sobre temas escogidos por ellos.
- El currículum emerge de la planeación conjunta de maestros y alumnos.

Se inspiran en John Dewey, Paul Klohr, James Macdonald, Ted Soki, Esther Zaret, Berenice Wolkson, William Pinar, Max Dan Mannen y Madeleine Grumet.

La formación de docentes y la autocomprensión. Un currículo centrado en procesos.

Las nuevas tendencias curriculares optan por un estudiante que procesa información activamente en el aula, no la recibe pasivamente o repite en forma mecánica, sin apropiarse de ésta y significarla como relevante. Esto tiene implicaciones en la forma de desempeño que el maestro debe desarrollar en el aula y en el proceso de formación del maestro, si queremos que éste pueda lograr que sus estudiantes procesen información.

El creciente interés por esta modalidad educativa surge del desarrollo de la psicología cognoscitiva y los hallazgos de investigación en esta rama del saber. Sin embargo, es sorprendente constatar que a pesar de la gran cantidad de información que existe sobre el desarrollo del pensamiento, se ha hecho poco para integrar en el currículo de formación de docentes un área que operativice en el aula estos conocimientos que permitan el crecimiento intelectual de los estudiantes y así favorecer una educación con base en procesos; intención del Programa para la Modernización de la Educación cuando dice "ya no queremos estudiantes que repitan información, queremos que la procesen".³

Si queremos maestros que optimicen los procesos de aprendizaje en los estudiantes, es preciso que les demos las herramientas necesarias para que puedan facilitar estos procesos en ellos. No se puede alegar en términos de omitir esta línea curricular, diciendo que no se cuenta con información relevante para poder operativizarla. Contamos con vasta información al respecto. El problema reside en la disposición que se tiene para el cambio; muchas veces los maestros ven como algo oneroso el actualizarse al preguntarse ¿para qué?, si como lo hago funciona. Se requiere de una motivación para propiciar el deseo de cambio en los mismos maestros, sobre todo de aquellos en ejercicio.

Otro aspecto importante a considerar, si queremos centrar nuestra atención en el desarrollo integral de los estudiantes, es el de los contenidos, no como tales, sino en la forma en que hacemos que estos sean significativos para los alumnos, de modo que los vean útiles para su vida futura y su proyecto de vida. Valdría la pena cuestionarse qué tanto facilitamos estos procesos para transferir lo que enseñamos en conocimientos útiles para la vida futura. El no hacerlo hace que muchos de los contenidos no sean significativos para los estudiantes y fácilmente sean olvidados como inútiles. Este proceso implica la habilidad por parte del maestro para que el alumno capte que los conocimientos transmitidos tienen relación con prácticas concretas, para realizar actividades en el aula en que los estudiantes transfieran por deducción o inducción de la teoría a la práctica y finalmente, crear el hábito de hacer la transferencia de manera cotidiana. El hacer esto en el aula permitirá asociar lo que se aprende con cosas prácticas para el trabajo, la vida productiva y la innovación, además que desarrollar procesos metacognitivos, en los estudiantes.

Estos procesos, habilidades cognoscitivas y ejercicios para relacionar y transferir de la teoría a la práctica constituyen los ejes de lo que hemos denominado una educación centrada en procesos, que implica cambiar algunos supuestos sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza, señalo algunos de dichos supuestos:

- La transmisión contenidos, produce aprendizaje.

- Los procesos de pensamiento se dan aislados del proceso de transmisión de conocimiento.
- Los procesos de pensamiento se dan naturalmente, conforme el estudiante avanza en edad.

Como puede verse lo que es una educación centrada en procesos implica supuestos totalmente diferentes a los anteriormente planteados.

El currículo centrado en los procesos de los estudiantes y la formación de docentes.

Para lograr un nuevo perfil de docentes hay que considerar una línea curricular y un programa de formación permanente para los maestros en ejercicio que aborden la siguiente temática.

Conocimientos sobre:

- Fundamentos de la psicología cognoscitiva.
- Corrientes de la psicología cognoscitiva.
- Aplicaciones educativas del desarrollo cognoscitivo.

Habilidades para:

- Facilitar el desarrollo cognoscitivo en los alumnos.
- Crear ambientes que favorezcan el proceso de pensar en las aulas.
- Evaluar progreso de las habilidades en los estudiantes.

Actitudes de:

- Apertura al cambio.
- Disponibilidad para desarrollar nuevas formas de enseñar.

Herramientas para operar un currículo centrado en autodesarrollo

El maestro como facilitador de procesos. Facilitar el proceso no es equivalente a transmitir conocimientos. El primero implica que el maestro deje de ser el centro del acto educativo y ponga al estudiante en este lugar, con el fin de incrementar su autoconcepto. Facilitar es poner a disposición del alumno herramientas y procedimientos, a través de los cuales, optimice el objeto de conocimiento de las diferentes materias del currículum. Facilitar es propiciar acciones educativas que permitan ejercitar procesos de pensamiento y transferencias, con la finalidad de que los alumnos se apropien del conocimiento, lo hagan significativo y lo optimicen.

No es fácil, para los maestros, pasar de un rol de transmisor a uno de facilitador del aprendizaje. Los años de atavismo que tenemos con base en un rol vertical

transmisivo que se nos asignó desde la perspectiva tecnocrática del currículum, han sentado hábitos difíciles de erradicar. Ser facilitador del aprendizaje requiere una actitud de escucha; ver como los estudiantes reaccionan, en relación con los procesos de facilitación; es estar dispuesto a ser un compañero que aprende de y con sus estudiantes, en una comunidad de aprendizaje, donde, como dice Paulo Freire "ya no hay un maestro del alumno, ni un alumno del maestro, pero donde maestro y alumno caminan juntos en la búsqueda de la verdad".

La enseñanza desde una perspectiva metodológica. Si la educación debe centrarse en procesos que faciliten el aprendizaje, la enseñanza debe por igual planearse desde una perspectiva metodológica, en la que el maestro reconoce que para llegar a un logro, es preciso realizar una serie de pasos concatenados, para obtener los resultados esperados.

Esta forma de ver lo educativo rompe con los esquemas previos de enseñar, en los que se suponía que cualquier forma de organizar la enseñanza producía aprendizaje. Ahora hay que plantear de inicio una pregunta genérica que nos permita entrar a lo metodológico: ¿Haciendo qué, produzco qué? Esta pregunta hará tomar conciencia de que diferentes intencionalidades, requieren de diferentes pasos para lograr fines diversos, y rompe, además, con el dualismo de contenidos o técnicas en la que nos movíamos, pues tenemos ahora que justificar cuándo en un paso se requiere transmitir un contenido concreto y al utilizar una técnica, responder que tanto abona al aprendizaje y ¿por qué?; en vez de utilizar a la técnica, como técnica, que reemplaza a la simple transmisión de datos.

En este interés por ver la enseñanza desde lo metodológico, surgen intentos por crear modelos que autores como Joyce y Weill plasman en cuatro conjuntos de modelos para procesar la información, generar desarrollo personal, facilitar el desarrollo social y permitir que se adquieran habilidades.

Esta modalidad nos permite visualizar, que aún falta un paso a dar, en la que el maestro, en el contexto real de su práctica educativa, diseñe estos modelos y no sólo los aplique, con el fin de que pueda discernir cuál o cuáles de estas lógicas de producción favorecen o no los procesos de aprendizaje en sus alumnos. Este paso hará que el maestro se profesionalice, haciendo investigación relacionada con su práctica. Este punto lo desarrollaré en la segunda parte del trabajo.

El aprendizaje cooperativo. Puede ser una herramienta útil para lograr en educación, lo que Armando Rugarcía expresa:

Educar tiene que ver con perfeccionar al hombre y este perfeccionamiento equivale a que vayan "ganando" en tres cosas todos los alumnos: Conceptos comprendidos e integrados, habilidades desarrolladas y actitudes reforzadas. Estos y sólo estos son los componentes genéricos de toda persona educada.⁴

Este enfoque para la enseñanza ha existido por muchos años, más no ha sido sino hasta la actualidad, cuando se le ha dado reconocimiento; la investigación al respecto señala en relación a sus efectos, que el aprendizaje cooperativo o en

equipo promueve el desempeño académico, facilita la administración del aula y los materiales educativos, e incrementa la autoestima en los estudiantes.⁵

En relación a las características que el aprendizaje cooperativo debe tener, David y Roger Johnson, señalan cuatro:

- Interdependencia entre los estudiantes, los que buscan metas comunes a través de esfuerzos coordinados.
- Interacción cara a cara entre los estudiantes.
- Evaluación individual del dominio del material cubierto.
- Uso apropiado de habilidades interpersonales y de trabajo en grupo en los estudiantes.⁶

Aun cuando hay diferentes estrategias para propiciar el aprendizaje en equipo, señalo las planteadas por Foyle y Lyman por ser las más detalladas, y mencionan los siguientes pasos:

- El contenido a ser enseñado es identificado y los criterios de dominio son determinados por el maestro.
- El maestro igualmente define la técnica de aprendizaje en equipo, más útil al igual que el tamaño de los grupos.
- Los estudiantes son asignados a los grupos.
- El aula se arregla para facilitar la interacción.
- Los procesos de grupos se señalan o se revisan conforme se requieran para asegurar que los grupos trabajen normalmente.
- El maestro desarrolla expectativas sobre el aprendizaje grupal y se asegura que los estudiantes entienden el propósito del aprendizaje que deberá darse. Se explicitan líneas de tiempo.
- El maestro presenta a los estudiantes los materiales iniciales que considere apropiados, utilizando la técnica más apropiada.
- El maestro monitorea la interacción de los estudiantes en los grupos y proporciona asistencia y clarificación cuando esta sea requerida por los grupos. El maestro revisa las habilidades de grupo y facilita la solución de problemas, cuando sea necesario.
- Se evalúan los logros de los estudiantes. Los estudiantes deben individualmente demostrar dominio de las habilidades importantes y los conceptos que se esperaba aprendieran.
- Dar reconocimiento a los logros obtenidos, por el medio que se crea conveniente.⁷

Aun cuando la técnica es útil en muchas situaciones del proceso enseñanza aprendizaje, Slavin señala que no todas las modalidades del aprendizaje cooperativo son igualmente efectivas para cualquier tipo de meta y enfatiza en dos condiciones que deben estar presentes si los efectos de desempeño se han de producir: una meta grupal importante y debe darse la responsabilidad individual ya que el desempeño del grupo depende de esto.⁸

He señalado algunos aspectos relevantes de este modelo que pueden ser útiles al poner en práctica la perspectiva de una educación centrada en procesos desde un enfoque curricular cuyo eje son los estudiantes. Que aporta en la producción de un mayor aprendizaje, mejores relaciones intergrupales, incremento de la autoestima, desarrolla una inclinación por conductas pro-sociales y produce una mutua comprensión y confianza interpersonal entre los estudiantes.

El papel del docente y la integración de teoría y práctica

Este enfoque se inspira en los trabajos de Joseph Schwab y Lawrence Stenhouse e incluye autores como Michael Connelly, Jean Clandinin, Freema Elbaz y Joel Weiss.

- El maestro es contemplado como un elemento clave e influyente en lo que el estudiante aprende.
- El maestro es un factor influyente en el currículum ya que es una fuente de conocimiento curricular.
- El conocimiento práctico y la sabiduría que los maestros desarrollan sobre el currículum, con base en la multitud de decisiones en el aula, hacen que éste sea el principal tomador de decisiones sobre la práctica del currículum establecido.
- Se rechaza el rol del maestro propuesto por la visión tecnocrática, que sólo instrumenta y operativiza un currículum planeado en un escritorio por un experto.
- En contraposición, proponen que se ayude a que sean los maestros codiseñadores del currículum, desde la reflexión de su práctica.
- La recuperación y reflexión de la práctica son dos herramientas que pueden llevar a los maestros a ser planeadores del currículum.

La formación de maestros centrada en los docentes. Aplicar o construir el currículum

La concepción alternativa de diseño curricular centrada en el maestro no es en sí una modalidad diferente a la anterior, en términos de currículum. Es una tendencia para incluir en el diseño, acciones conducentes a dar realce a la labor que el docente realiza en relación con el currículum establecido, por medio de las cuales, deja de desempeñar un papel pasivo y de ejecutor mecánico que le asignó el enfoque tecnocrático, y asumir una postura que lo haga un planeador curricular desde la perspectiva de la investigación-acción en la recuperación de su práctica.

La lógica tecnocrática del diseño curricular da al experto en diseño curricular un papel protagónico y casi exclusivo. Dejando un lugar mínimo y secundario a los maestros y estudiantes, los cuales pasan a ser meros ejecutores de la conceptualización curricular del experto, con los problemas que esto implica, ya que el maestro debe interpretar los ordenamientos curriculares, los que en muchos casos, son normatividades descontextualizadas de la realidad social que circunda la escuela y el aula concreta donde maestro y alumnos interactúan.

La intencionalidad de esta concepción alternativa de diseño curricular pretende que se incluyan mecanismos en la operación del mismo, que favorezcan el crecimiento del maestro en tres áreas específicas:

- Que el maestro logre en términos profesionales una reivindicación, mediante la cual, sea considerado como un profesional de primera.
- Que el maestro, con base en la recuperación de su práctica, sea un colaborador importante en la reconstrucción del currículum establecido, basándose en sus hallazgos.
- Que el maestro sea igualmente, un investigador que integre investigación y docencia mediante la investigación-acción, investigación no sólo cuantitativa sino también cualitativa y los procesos indagatorios de acción-reflexión, acción que requiere la recuperación de su práctica.

De acuerdo con esta tendencia de diseño curricular es preciso crear mecanismos que den voz a maestros y alumnos que son los que realmente se enfrentan a la operación curricular y en quienes recae directamente el percibir las bondades al igual que las deficiencias curriculares.

Es preciso innovar la formación de futuros docentes con base en estrategias curriculares que aporten elementos teóricos y prácticos para entender y analizar la lógica del diseño curricular, con el fin de que puedan aportar y participar en las reestructuraciones e investigaciones curriculares.

El perfil del docente desde un currículum centrado en maestro

Desde esta propuesta alternativa de diseño curricular pueden señalarse algunos elementos del perfil de egreso para futuros maestros.

Conocimientos sobre:

- Diseño curricular y sus diversas corrientes.
- Herramientas para el análisis del currículum.
- Los paradigmas de investigación y sus implicaciones en la recuperación de la práctica y la investigación en el aula.

Habilidades para:

- Interpretar intencionalidad y congruencia curricular.
- Distinguir el o los paradigmas de investigación adecuados a la investigación que vaya a realizar.
- Ceñirse a los pasos propios de la modalidad de indagación con la que trabaja.
- Sistematizar información de acuerdo al paradigma desde el cual recupera su práctica educativa.

Actitudes de:

- Apertura a nuevas ideas y ver sus potencialidades.
- Escucha a ideas diferentes que emiten personas que parten de otros supuestos para hacer educación.
- Búsqueda de ideas que congruentemente apoyen la transformación de su práctica.

La recuperación de la práctica. El maestro como investigador

La recuperación de la práctica es una modalidad de investigación que surge del movimiento crítico al modelo tradicional técnico de diseño curricular. Se origina hace aproximadamente 25 años de los trabajos de Basil Bernstein en Inglaterra y de los estudios de Pierre Bourdieu en Francia. Son filósofos de influencia en el proceso hacia la recuperación de la práctica el filósofo Hans Georg Gadamer y sus ideas sobre la hermenéutica y Jürgen Habermans con su reflexión sobre los intereses constitutivos del conocimiento que son el cognitivo técnico, el práctico y el emancipatorio-crítico. Esta modalidad, específicamente en el campo de la educación, se plasma en dos corrientes: en Inglaterra, más orientada a una recuperación más reflexiva e interpretativa inspirada en Gadmer y propuesta por Lawrence Stenhouse y la segunda, más crítica, desde la línea Habermaniana en Australia con S. Kemmis y S. Grundy.

En nuestro país, estas tendencias se han ido introduciendo a través de la corriente crítica, cuando hablamos de didáctica crítica, recuperación de la práctica educativa y grupos operativos.

La alternativa que centra el diseño curricular desde la perspectiva del docente asume que la profesionalización del docente se da con base en un rol más participativo y propositivo en la producción del conocimiento y es esta herramienta la que da al maestro el status que merece, en el proyecto educativo.

La recuperación de la práctica requiere del método cualitativo de investigación y realizarse a través de un proceso inductivo, a través del cual, se parte de los particulares en pasos sucesivos de conceptualización, categorización, análisis de la organización de las categorías y estructuración de un mapa conceptual que nos permita a través de las variables del mismo, encontrar los patrones constitutivos de la práctica analizada.

Condiciones importantes para instrumentar esta modalidad investigativa son las siguientes:

- Que exista un espacio de tiempo intencionado, para que los maestros puedan realizar la recuperación.
- Que los maestros libre y voluntariamente, quieran involucrarse en este proceso de reflexión e interiorización de su práctica educativa, lo que les permita comprenderla y transformarla y de este modo enriquecerla.
- Que exista un compromiso para la sistematización de lo recuperado en forma inductiva, que permita tener evidencias de lo constitutivo de la práctica y esto a la brevedad, después de realizada la sesión de recuperación de la misma.

Describo muy brevemente cuatro formas para realizar este ejercicio:

Observación directa en pares, de prácticas docentes en el aula. Esta forma es laboriosa ya que requiere de un observador que registre exhaustivamente lo que pasa en el aula, lo que hacen el maestro y los alumnos observados, sin descuidar los registros que contextualicen la práctica.

Utilización de cuestionarios abiertos, aplicados a maestros y alumnos en relación con asuntos de la práctica docente y analizar las respuestas grupalmente. ¿Cómo ven o perciben sus prácticas docentes los maestros? ¿De que manera los alumnos perciben dicha práctica desde su perspectiva? ¿Qué supuestos educativos configuran las prácticas de los docentes? ¿Qué relación existe entre estos supuestos y lo que se hace en la práctica real? Las anteriores son preguntas para un análisis de las prácticas docentes, desde su perspectiva personal.

Discusión entre maestros sobre aspectos concretos de sus prácticas educativas con ayuda de un facilitador. Requiere que el facilitador realice procesos democráticos para decidir sobre los concretos a analizar y tratarlos de manera ordenada y lógica, de modo tal, que las sesiones permitan una apropiación adecuada de la práctica docente y paulatinamente se vaya incrementando la comprensión que los maestros tengan de ella y de esto modo decidir sobre los aspectos concretos a transformar.

Discusión entre grupos de maestros sobre problemas que encuentran en su práctica, con el fin de analizarlos y proponer soluciones alternativas a los mismos. Esta modalidad permite, analizar problemas, recuperar y reconstruir las prácticas y procesos metodológicos que utilizan para abordar las problemáticas concretas con las que se enfrentan en el aula.

Precisiones que permiten optimizar la recuperación de la práctica

Las cuatro modalidades planteadas pueden enfatizar en la línea de Stenhouse, que la plantea desde la perspectiva de Gadamer cuando señala *interpretar para comprender y transformar*⁹ o la línea de Kemmis, Carr y Grundy desde la perspectiva de Habermas; interpretar para comprender y emancipar,¹⁰ lo que nos darían ocho modalidades de análisis de la práctica.

El primer tipo de análisis nos adentra en los procesos internos concretos del aula y el segundo nos permite el análisis de factores externos que afectan las prácticas desde supuestos, normas, políticas e ideologías que inciden en el quehacer educativo.

En todas las modalidades se requiere de una recuperación exhaustiva de lo tratado en las sesiones y la sistematización inductiva, lo más pronto que sea posible al momento de la reunión.

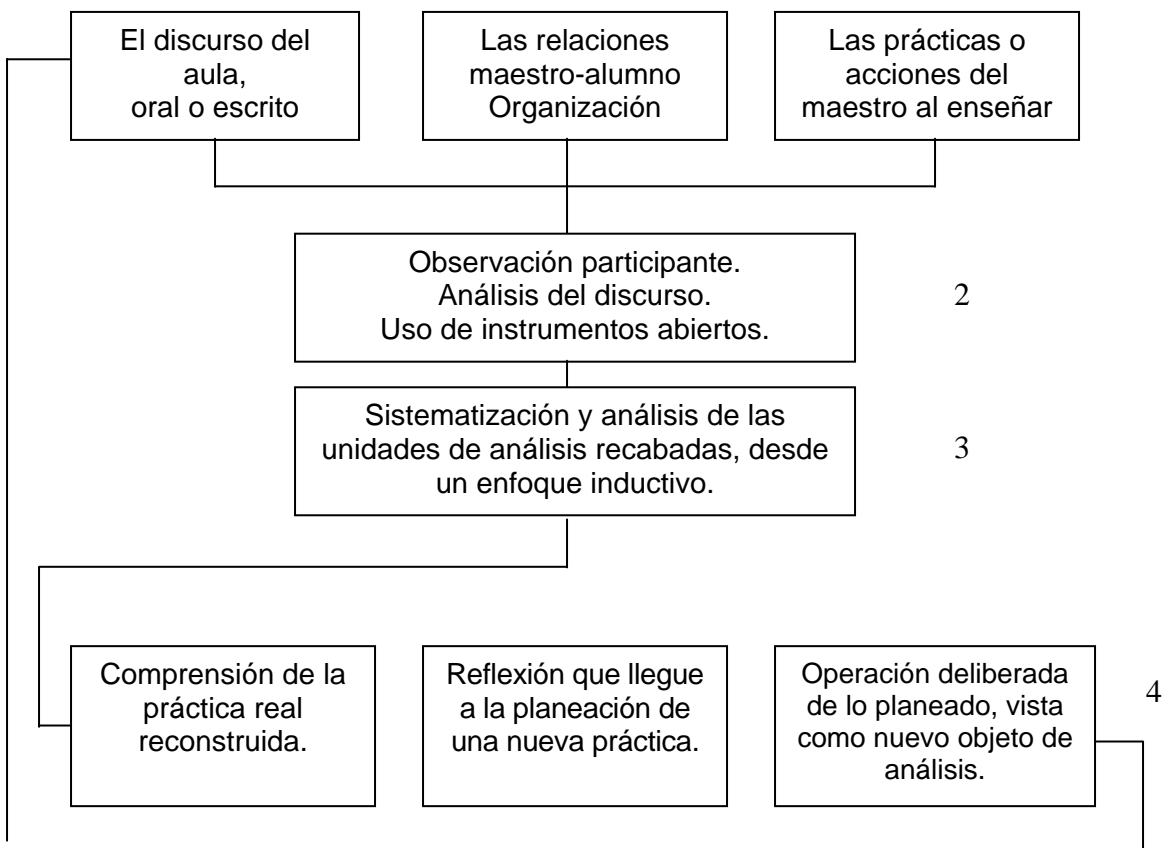
S.Kemmis y S. Grundy, señalan tres elementos claves que deben tomarse en cuenta al analizar los procesos del aula.

- El discurso (oral y escrito).
- Las relaciones (la organización del aula).
- Las acciones (las prácticas).¹¹

Estos elementos, según se requiera, se registran y analizan para explicitar supuestos y procesos utilizando los instrumentos más adecuados, (observación, registros de sesiones, cuestionarios abiertos) que permitan al maestro entender sus prácticas e iniciar un proceso de acción desde donde inició el análisis; reflexión sobre las acciones realizadas en las sesiones de sistematización y análisis; acción de nuevo para una práctica renovada.

El siguiente esquema puede sintetizar lo señalado sobre la recuperación de la práctica en un proceso de acción-reflexión-acción.

Este proceso forma al maestro como investigador de las prácticas propias y de otros y le permite ofrecer a la comunidad educativa conocimientos relevantes que ayuden a optimizar los proyectos educativos, en un proceso de aprender investigación, haciéndola.



1= Fuentes de datos, 2= Acciones para la recolección de datos,
3= Sistematización y análisis de datos, 4= Acciones posteriores al análisis.

La recuperación de la práctica. El maestro como planeador curricular

El maestro posee una riqueza acumulada de conocimientos sobre la operación curricular, superior muchas veces a la del experto que lo diseñó, ya que éste es el que en realidad lo vive, sufre y también, porque no, lo disfruta. Es el maestro quien más tiene que aportar al currículum establecido y es al que menos preparamos, para que aporte su riqueza personal al mismo. Se requiere que en su formación reciba al menos los conocimientos y herramientas para realizar este encargo.

De igual importancia es que el maestro cuente con elementos que le permitan conocer, desde la perspectiva de sus estudiantes, como perciben el currículum desde las prácticas diseñadas por los expertos y ejecutadas por sus maestros en el aula. Esta información es relevante también para enriquecer el currículum y para la recuperación de la práctica, además de ser una herramienta útil para obtener información de los alumnos, en relación con lo que los maestros hacemos en el aula.

El incluir en el diseño, lo señalado en la parte anterior, facilita los procesos de reestructuración de los proyectos educativos establecidos, siempre y cuando:

- Se vea la información proveniente de maestros y estudiantes sobre su experiencia curricular, como importante para este fin.
- Se acepte que las aportaciones de los maestros, pueden enriquecer y potencializar el currículum.
- Se reconozca que las prácticas educativas responden a situaciones contextuales e intencionalidades específicas, se requiere de prácticas congruentes con la intención, si queremos que el currículum logre lo que desea alcanzar. Una intencionalidad dada supone una metodología apropiada.
- Valorar el papel del docente en el currículum, las aportaciones que hace desde la reflexión y recuperación de su práctica, los esfuerzos metodológicos para adecuar la enseñanza, las estrategias que diseña para hacer realidad la intencionalidad curricular.
- Decidirse por cambiar en la escuela el papel pasivo asignado al docente y reivindicarlo dándole un papel protagónico.

Para que el maestro pueda tomar seriamente este papel protagónico y propositivo en el proyecto curricular, requiere de herramientas básicas sobre la lógica del diseño tradicional y alternativos; sobre como realizar análisis de los supuestos externos y propios que facilitan u obstruyen la operación del proyecto educativo en el que está inmerso, así como los conocimientos teóricos y prácticos para recuperar su práctica de modo que llegue a hacer propuestas de modificación curricular pertinentes.

El maestro puede analizar el currículum desde cuatro ejes: los contenidos, el contexto escolar, el estudiante y el docente; ver de que manera aparecen en el currículum establecido; a cual se la da énfasis, en relación con los otros; y que especificaciones se plantean para cada uno de ellos. Por ejemplo, ver si el currículum concentra su atención en los contenidos y si éstos se conciben como algo para repetir y memorizar o procesar; en el caso del estudiante, si éste es visto como

indagador, como organismo social o como una máquina grabadora. De eso depende la operación del currículum. La pregunta para iniciar este análisis es sencilla: ¿Que papel asigna el diseñador de este proyecto al contenido, al medio, al alumno y al maestro? El análisis indagatorio posterior podrá dar luz sobre la intencionalidad real y su congruencia con la operación del mismo para hacer realidad el perfil de egreso.

El diseño de la docencia desde la intencionalidad curricular

De lo señalado en el punto anterior, se deducen dos términos importantes: teoría y práctica la primera como fundamentación curricular y la segunda, su operación. De hecho la concepción tecnocrática de diseño hace la división, entre el experto que diseña y los ejecutores que lo operativizan en el aula. Tomar en cuenta estos dos conceptos como algo integrado, rompe el esquema tradicional que los separa y equilibra la importancia de los dos como constructores del currículum sin excluir uno del otro. De la forma como abordemos este binomio, tendrá que ver en la manera de como vamos a recorrer los caminos del currículum escolar.

Es preciso que tratemos de encontrar vías alternativas para que trabajen los expertos en currículum y maestros, en procesos más coparticipativos para abordar las problemáticas concretas de la operación curricular, y ciertamente es aquí donde los maestros con sus conocimientos prácticos tienen mucho que dar. Si queremos que nuestras propuestas educativas funcionen, es, como señalan Connelly y Clandinin necesario

recobrar los textos de vida de los practicantes y de los teóricos para luego reconstruir nuevas y más productivas relaciones entre ellos.¹²

Si aceptamos la división entre lo teórico y lo práctico del currículum, el practicante hace currículum y el teórico piensa sobre currículum; el practicante actúa y el teórico teoriza. De acuerdo al pensamiento Aristotélico cuando habla del pensamiento humano, señala que el fin de la modalidad teórica de pensar son las ideas y las teorías, en tanto que el fin de la modalidad práctica de pensar son las acciones. Al hacer esta distinción entre ideas y acción y entre teoría y práctica, surgen la mayoría de los problemas del currículum ya que ¿Cómo es entonces posible para la teoría encontrar el camino a la práctica y para la práctica informar la teoría? La respuesta a esta pregunta requiere un trabajo estrecho y didáctico entre el teórico y el practicante, en relación con el currículum.

R. Mc Keon¹³ caracteriza cuatro formas posibles de relación entre teoría y práctica que se han desarrollado a través de la historia y son las siguientes:

Lógica:

- Teoría y práctica son vistos como cosas diferentes.
- La práctica es vista como teoría aplicada.
- Los motivos de acción difieren de los principios de conocimiento.
- La acción es vista fundamentalmente irracional, en donde no hay certeza.

- De ahí que hay que desarrollar una ciencia de la acción que guíe la utilización de la teoría en la práctica.
- La racionalidad consiste en tácticas y estrategias mediante las cuales las imprecisiones de las acciones prácticas se ordenan y se hacen coherentes.

Operativa:

- La práctica aquí es vista como determinando la teoría relevante mediante la cual se realizan las acciones.
- De nuevo aquí la práctica es vista como esencialmente irracional.
- Las ideas de los teóricos se deben convertir en procesos y éstos deben buscar procedimientos para persuadir a los practicantes para que operen de cierta forma.
- El agente de cambio que propicia actitudes, creencias y valores, es una figura familiar en la literatura operativa.

Problemática:

- Lo práctico es esencialmente visto como una forma de indagación, pero diferenciando de la indagación en las ciencias naturales (positivismo).
- Los métodos de producción de conocimientos son vistos como diferentes a los métodos de solución de problemas prácticos.
- No obstante, el conocimiento es visto como entrando y saliendo de la práctica a través de métodos de definición y solución de problemas.
- El conocimiento se modifica, se ajusta y se utiliza selectivamente de acuerdo a los dictados de un problema particular confrontado en situaciones prácticas.
- La investigación-acción es una modalidad de esta forma de ver teoría y práctica.
- En esta perspectiva la situación o la práctica es lo importante y no la teoría.

Dialéctica:

- En esta perspectiva teoría y práctica son inseparables.
- La problemática de la teoría se ven en la práctica y viceversa
- La práctica es teoría en acción, no existe entre las dos dicotomía.
- De acuerdo a este punto de vista, lo práctico constituye un tipo de prueba de modo que si teoría y práctica son incompatibles, es a la teoría a la que se ve falla y no a la práctica.
- La teoría aquí debe cambiar de acuerdo a las cambiantes exigencias de la práctica.
- La tarea de ésta dialéctica es resolver oposiciones.

De las dos últimas formas de ver teoría y práctica, podemos inferir la posición que hemos planteado en este trabajo en el que se enfatiza en el papel que el maestro

debe desempeñar en relación al currículum y especialmente en la dialéctica, que implica el que los investigadores y los practicantes sean coparticipantes en la indagación del mismo.

Una forma de enriquecer el currículum desde la recuperación de la práctica, dada la situación actual, donde aún se percibe la dicotomía entre teóricos y prácticos, es que el maestro, al enfrentarse al currículum establecido, se haga preguntas que le permitan llegar a una comprensión del mismo en relación con el diseño de su práctica docente para probar desde su acción la congruencia entre intencionalidad y operación; las preguntas podrían ser las siguientes: ¿Qué se pretende que haga, de acuerdo a los teóricos que diseñaron el currículum? ¿Qué razones dan para pedirme que haga esto?

Teniendo las respuestas a estas dos preguntas tratar de diseñar la práctica docente tratando de ver en que forma esta lógica de producción, genera o no los resultados previstos y por qué, para que desde esta intelección pueda ofrecer propuestas más congruentes que permitan operar el currículum establecido eficazmente, o también proponer cambios substanciales al mismo, de acuerdo a otra intencionalidad.

El propósito de esta planeación de la docencia tiende a encontrar las discrepancias entre teoría y práctica y de este modo poder diseñar estrategias docentes alternativas que abonen a una operación curricular más intencionada. Esto enaltece la acción del maestro, al igual que le da un papel más protagónico en el quehacer educativo.

Reconceptualistas o reconstruccionistas sociales. Eisner, Elliot¹⁴

- Enfatiza la importancia en la interacción de las normas sociales, los valores y expectativas en el currículum y la escuela.
- Muchos de los impulsores de este enfoque comparten una base teórica con el pensamiento neo-marxista y la teoría crítica de investigación.
- La intencionalidad del currículum se centra en que éste ayude a construir una mejor sociedad y mejorar las relaciones humanas; igualmente a impulsar el cambio social a través de una fuerte involucración de la comunidad circundante, en el proyecto educativo.
- Insisten en el impacto de las fuerzas sociales en las estructuras de la escuela y en el currículum explícito e implícito.
- Critican el enfoque tradicional del currículum en tanto que este conjuntamente con las actuales estructuras de la escuela, ayudan a perpetuar el actual sistema educativo, diseñado para la inequidad y el mantenimiento del "status quo" en la sociedad.
- El sistema educativo y el currículum son creados por humanos y consecuentemente viables de cambio y susceptibles a ser retados, cuando estos impiden el tipo de sociedad que deseamos crear en nuestras escuelas, comunidades, estados, países y el mundo.

- Dado que las realidades sociales son construidas por los humanos, deben ser cuidadosamente analizadas por los estudiantes, de modo que éstas puedan ser modificadas para ayudar en el mejoramiento del mundo.
- Se propugna por la utilización de asuntos y problemas sociales como contenido esencial del currículum, con el fin de ayudar a desarrollar un orden social más justo y humano.
- La materia objeto de estudio surge de problemas y asuntos del mundo social y físico que rodea a los estudiantes y lo que se debe hacer para mejorarlo.
- Los campos organizados de contenidos en la forma de disciplinas del saber son importantes en la medida en que estos sean tratados para discutir los asuntos y problemas.
- Este enfoque se resiste a la desprofesionalización que el enfoque tradicional promueve en los maestros, al construir currículos "a prueba de maestros"; que definen la enseñanza como una tecnología, desarrollando currículos a niveles más allá de la escuela y el salón de clases, los que deben operativizarse sin considerar las condiciones y valores locales e imponiendo a todos los estudiantes un currículum común.
- Su énfasis más bien se centra en un currículum participativo para cada salón de clase en el que los estudiantes experimentan el proceso democrático como un contenido intelectual.

Los principales autores de este enfoque se fundamentan en el trabajo desarrollado por John Dewey al igual que en George Counts y Theodore Brameld e incluyen a Michael Apple, Alex Molnar, Jean Anyon, Henry Giroux, Nancy King, S Grundy y S. Kemmis. Todos estos autores a través de sus trabajos pretenden:

Documentar en forma persistente y efectiva los efectos de las prácticas del currículum y de la escuela en los estudiantes y en la sociedad y elevar nuestro nivel de conciencia sobre los supuestos y valores que tenemos y sostenemos en relación al currículum y las relaciones de éstos con la sociedad tal y como existe ó debería existir en una forma más ideal.

La formación de los docentes desde la alternativa curricular centrada en lo social

Uno de los resultados más patentes de la perspectiva tecnocrática, podría decirse, es la poca conciencia social de sus egresados, cierto es que no se puede achacar del todo a la educación; hemos pasado también por una etapa en la que se exaltó el individualismo, la que afortunadamente está en decadencia y ahora se plantean alternativas, más orientados a lo social.

Lo importante es recalcar la responsabilidad de los sistemas educativos para formar socialmente a los estudiantes, dicha formación debe ser crítica, de esta forma involucrar a los alumnos en el análisis de problemas sociales y en la propuesta de soluciones a los mismos. Así generar egresados más comprometidos como ciudadanos conscientes críticos y propositivos. Es fácil decir todas estas cosas en unos cuantos renglones, pero lograrlo implica un cambio de actitudes en los maestros, ya que éstos tienen que abrirse a nuevas opciones educativas a los que

no están preparados, ya que la formación recibida, desde la perspectiva técnica de diseño, no contemplaba como clave estos aspectos de la formación. En segundo lugar esta perspectiva implica que los maestros se enfrenten a la resistencia de los estudiantes, que tampoco están formados a ser críticos, dado que el sistema educativo forma más bien a la receptividad acrítica y repetitiva. Es preciso equipar a los maestros con herramientas que les permitan operar el cambio. Es aquí donde se conjugan las dos perspectivas anteriores de este trabajo, ya que en este proceso de formación crítica y propositiva se requiere asumir que la educación sea vista como un proceso y abordarse desde una perspectiva metodológica. Como también es necesario contar con maestros que desarrollen actitudes y acciones indagatorias que les permitan tener una ingerencia más activa en la propuesta de metodologías que surjan del análisis de su práctica y aportar en la construcción de currículos que congruentemente integren intencionalidad y operación curricular.

Es interesante señalar aquí, que la literatura actual de diseño curricular y proceso enseñanza-aprendizaje en los términos que hemos estado abordando este trabajo es abundante y rica en ideas sobre el qué y el cómo caminar a un cambio significativo en estas líneas. No obstante no siempre esta literatura está al alcance de los maestros, lo que dificulta la asimilación y apropiación de estos conceptos básicos para operar acciones conducentes al logro de una educación más centrada en lo social y el desarrollo de actitudes socialmente comprometidas en los estudiantes.

Estas ideas surgen de varias fuentes o corrientes de pensamiento las que brevemente señalo:

- Los estudios de Bourdieu y Passeron sobre la reproducción.
- Las aportaciones de Basil Bernstein sobre clase, códigos y control bases para el proceso de reproducción cultural.
- Los escritos de Lawrence Stenhouse sobre la importancia que debe darse a los maestros como elemento clave en el desarrollo curricular con base en la recuperación que estos hacen de su práctica educativa a fin de crear maestros investigadores.
- El actual debate de los paradigmas de investigación y la inclusión del paradigma crítico a la par con los paradigmas neopositivista y cualitativo en contraposición al positivista.
- La corriente crítica en educación desde las aportaciones de la escuela australiana en educación con Kemmis, Carr y Grundy inspirada en Habermas.
- La psicología cognoscitiva y el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Todas estas corrientes y teorías han llevado a plantear una postura crítica, denominada por algunos autores, como didáctica crítica que asume e integra las ideas anteriores en una nueva propuesta para la educación, los que en varios apartados del Programa para la Modernización Educativa se explicitan y adoptan como lineamientos para el cambio que se espera en la educación de nuestro país.

El intencionar explícitamente estos elementos, como necesarios en nuestro sistema educativo, requiere de acciones congruentes en el proceso enseñanza-aprendizaje

que no sólo se centre en los contenidos, asumiendo que no solo cambiándolos, se logrará un giro en la consecución de estudiantes críticos, propositivos y comprometidos con lo social. Lograr esto requiere cambios en la forma de enseñar, de modo tal que la intención se convierta en realidad palpable. Intención y acción congruente son una díada clave para alcanzar resultados. Esta díada al igual que teoría y práctica, deben interactuar en forma dialéctica, para que el proceso sea eficaz.

En la conformación de una estrategia para el desarrollo de lo social desde los planteamientos que hemos trabajado, tres puntos a considerar son la criticidad, el aprendizaje para la producción y el compromiso con lo social.

Estas tres variables son los ingredientes que tenemos que considerar en la estrategia curricular que permita la formación de estudiantes críticos, propositivos y comprometidos. Cada una de estas variables nos lleva al análisis de tres corrientes de pensamiento a integrar: desarrollo cognitivo, el saber para la gestión y corriente crítica en educación.

Desarrollo de la criticidad

Quiero aquí enfatizar el papel que han jugado las aportaciones de la psicología cognoscitiva en la operación de los nuevos diseños curriculares en especial, aquellos centrados en procesos. La información al respecto es abundante. Me centraré en el desarrollo del pensamiento crítico, como habilidad cognoscitiva a adquirir y su relación con la corriente crítica.

Conviene señalar tres perspectivas del pensamiento crítico claramente definidas en la literatura actual del tema, las tres las considero importantes y todas deben promoverse en la escuela:

- Habilidad académica para discutir y argumentar una postura.
- Habilidad transferible a situaciones y problemas de la vida diaria y del trabajo.
- Transformar nuestra conciencia individual y hacer que colectivamente se determine el tipo de vida deseado y las acciones conducentes para lograrlo.

Si reflexionamos sobre cada una de las acepciones, veremos la relación que éstas tienen con lo académico, con la transferencia de la habilidad para la vida del trabajo y como acción social en búsqueda por una sociedad más justa equitativa y democrática. La acepción que se tome tiene que ver con la intencionalidad curricular prevista, ya que no con cualquier acción se logra lo que se desea, se requiere metodologías específicas para logros específicos.

Pensar críticamente implica no solo una actividad cognitiva como es el razonamiento lógico en el que se ponen en escrutinio argumentaciones para aseveraciones no apoyadas en evidencia empírica. Pensar críticamente implica también el reconocer los supuestos subyacentes en nuestras conductas y creencias y en las de los demás. Significa igualmente justificar ideas y acciones personales y de otros; lo más importante tal vez, es poder juzgar la racionalidad de dichas justificaciones.

El poder analizar los supuestos que determinan nuestras acciones y las de los demás, nos permite tomar conciencia de que muchos de nuestros supuestos y creencias son culturalmente inducidos y no apropiados en forma racional; toma de conciencia que nos lleva a tomar las riendas de nuestra vida y nos mueve a una acción más directa y comprometida con lo social y lo cultural.

Esta criticidad nos permite acceder a una enseñanza para la productividad, si aceptamos los planteamientos que Peter Drucker (1993) hace en lo que denomina "La Sociedad del Saber". Esta capacidad del saber implicará una postura crítica que permite demostrar que el saber que poseo, es capaz de producir conocimiento y hacer eficaz, conociendo por qué y cómo se produce esto. Dicho en pocas palabras "Saber aplicado para producir".¹⁵

Señala el mismo Drucker que la productividad del saber será un factor determinante en la posición competitiva de un país, industria, empresa" y ciertamente de las personas que propician la productividad en dichos lugares.¹⁶

La criticidad como proceso para la toma de conciencia de las problemáticas sociales y la participación activa y comprometida en la construcción de una sociedad mas justa requiere de esta habilidad con base en el análisis de las problemáticas. Es en este renglón donde surge la corriente crítica en investigación y el desarrollo del pensamiento postformal.

Un perfil del maestro

Desde esta concepción de diseño centrado en lo social se requiere incluir en la formación del docente los siguientes elementos:

Conocimientos sobre:

- Psicología cognoscitiva que le permita facilitar el procesamiento de la información.
- Herramientas para el desarrollo de habilidades de pensamiento y específicamente pensamiento crítico.
- Teoría crítica en la educación, desde sus supuestos e implicaciones para la práctica.
- Concepto de pensamiento post-formal.
- Diversos enfoques metodológicos en la enseñanza.
- Teoría de grupos.

Habilidades en:

- Análisis para diseñar metodologías congruentes con una intencionalidad dada por ejemplo, pensamiento crítico y post formal, transferir lo enseñado a lo productivo etcétera.
- El manejo de grupos de discusión y trabajo.
- Inferir y transferir conocimientos en sus relaciones con la práctica.
- Comunicación interpersonal.

Actitudes de:

- Dialogo abierto con compañeros de trabajo y estudiantes en relación a problemas educativos.
- Escucha hacia las ideas de los demás.
- Respeto a supuestos e ideas de los demás.
- Participación y cooperación de igual a igual, en los procesos académicos del aula y la escuela.
- Sencillez para reconocer cuando se está equivocado.
- Asertividad cuando se está en lo cierto.

Herramientas para operativizar un currículum centrado en lo social

El pensamiento crítico en el aula puede verse desde tres líneas distintas en cuanto a la intencionalidad y uso.

El pensamiento crítico como habilidad congoscitiva. Una definición de partida puede ser:

Una forma de pensar razonada y reflexiva, focalizada en la toma de decisiones sobre que creer o hacer.¹⁷

La definición vista como operación cognitiva, implica toma de decisiones en relación a la consistencia de las afirmaciones y argumentaciones que surgen de personas, textos y medios de difusión masiva. El pensamiento crítico requiere que los maestros desarrollen en los educandos habilidades para definir y clarificar el problema en cuestión, revisar y corroborar la consistencia del discurso y decidir sobre estar o no de acuerdo con las argumentaciones presentadas en el texto o discurso y finalmente habilidad para resolver e inferir conclusiones. De igual modo, para operarlo, el estudiante debe tener dominio de la inducción, deducción, emitir juicios de valor y capacidad para inferir y transferir.

Las posibilidades de utilizar actividades de pensamiento crítico en el aula son múltiples, entendiendo lo que implica la operación mental surgen las oportunidades para utilizarlo en situaciones concretas.

El pensamiento crítico como desarrollo para actitudes democráticas. Uno de los efectos del pensamiento crítico en quienes lo utilizan, es adquirir actitudes de respeto y deferencia por las opiniones de los demás, esto no quiere decir, no disentir; se pueden escuchar los puntos de vista y no necesariamente estar de acuerdo, lo que es importante, es dejar hablar al otro, que también tiene derecho a exponer su forma de ver las cosas. Otra actitud necesaria, es una apertura mental para considerar seriamente los puntos de vista, diferentes a los propios y sensibilidad hacia los sentimientos, el nivel de conocimientos y el nivel de sofisticación que poseen los demás.

El enfocar al pensamiento crítico desde esta perspectiva permite crear un ambiente democrático en el aula donde todos pueden exponer sus ideas y discutirlos en un ambiente respetuoso, donde se escucha al otro al igual que se puede discutir en un

entorno adecuado para hacerlo. Esta perspectiva se fundamenta en la teoría de la comunicación de Habermas.

El pensamiento como análisis de los problemas sociales. Inspirado también en las teorías de los intereses y de la comunicación de Jürgen Habermas, que también se define como pensamiento democrático; este tipo de pensamiento facilita que los estudiantes tomen conciencia de las fuerzas externas que han influido en la situación en la que se encuentran y adopten medidas para cambiar la misma, hacia el tipo de sociedad deseado.

De igual manera, se le nombra como aprendizaje emancipatorio, como aquel que libera a las personas de fuerzas personales, institucionales y contextuales, que les impiden ver nuevos derroteros y tener control de sus vidas, su sociedad y el mundo en el que desean vivir.

Como puede inferirse de lo antedicho, el facilitar en el aula un pensamiento crítico, proporciona a los estudiantes una herramienta que les permitirá ser ciudadanos participativos, en una sociedad más democrática al igual que formar profesionistas capaces de demostrar la habilidad de ser productivos con el conocimiento que poseen.

El pensamiento postformal

Posiblemente ante la propuesta de un nuevo término, nos preguntamos si no existe toda una teoría, la de Jean Piaget, sobre las etapas de desarrollo del pensamiento, en la que se explicita, como una última etapa, el pensamiento lógico-formal.

En la actualidad, al igual que en el debate de los paradigmas en investigación, existe otro debate que surge en el área del desarrollo del pensamiento; al conocerse las posturas teóricas que Lev. S. Vygotsky que junto con Luria y Leontiev fundan la escuela socio-histórica en psicología, que ciertamente es diferente a la de Piaget. Para Vygotsky la construcción del conocimiento es social, en contraposición al planteamiento Piagetiano en el que el conocimiento es construido personalmente. Otros autores, como Gardner, sin quitarle méritos a las aportaciones señala que Piaget, como hombre de su tiempo llegó a una conclusión coherente con el paradigma positivista, al mostrar como última etapa del desarrollo mental el pensamiento lógico formal, deductivo dentro de una concepción newtoniana de la realidad. Ofrece otros tipos de inteligencia que existen a la par del planteado por Piaget. Esta teoría se denomina Las Múltiples Inteligencias.¹⁸

Si aceptamos que el conocimiento es transitorio y acumulativo, no debe sorprendernos que ahora se hable de pensamiento postformal o teoría de las múltiples inteligencias, como avances que se van dando en el área de la psicología cognoscitiva. Creo relevante hablar aquí del pensamiento postformal este tópico, por la relación que tiene con otra línea de reflexión, que es la didáctica crítica. Me limitaré aquí a dar una breve síntesis del mismo y un esbozo de lo que un maestro desde esta línea realizaría en el aula para facilitar estos procesos mentales en sus estudiantes.

De los trabajos de Joe Kincheloe y Shirley R. Steinberg¹⁹ se muestra el esquema que determina el concepto. Para estos autores el pensamiento postformal esta compuesto de cuatro conceptos centrales:

La etimología del conocimiento. Como proceso mental que pretende explorar las fuerzas y mecanismos que producen lo que la cultura valida como conocimiento, desde una perspectiva histórica. Esto implica que el conocimiento tiene una historia relacionada con una herencia cultural, ideologías y creencias; visto como un proceso mediante el cual las fuerzas sociales moldean nuestras subjetividades y menos sutilmente, nuestras identidades, al igual que analiza cómo las fuerzas sociales, generan procesos para que comprendamos lo que constituye el conocimiento validado.

Otra posibilidad es tener la habilidad para entrar en un metadiálogo con uno mismo, que explique los orígenes de nuestra conciencia y la posibilidad no sólo de plantear problemas sino también, descubrir las fuerzas que inciden en los mismos.

Los patrones. Como habilidad mental para llegar a la comprensión de elementos de conocimiento que se conectan en patrones mas complejos del mismo. Es similar a la teoría de David Bohm sobre "orden aplicado" y "orden implicado". Esta postura nos lleva a ver la realidad como una serie de patrones conectados y no como entidades unitarias aisladas. Esta habilidad hace que la relación entre el estudiante y el conocimiento evite que la educación sea solamente un proceso de entrenamiento e inductación, ya que permite tomar conciencia de los patrones de nuestra vida como sucesos con sincronicidad y no como secuencias diacrónicas.

El proceso. Como forma de cultivar alternativas de lectura de la realidad, las que den sentido a lo que hacemos y sentido de la sociedad en la que estamos inmersos. Esto implica aprender a leer entre líneas un texto; no sólo entendiendo texto como un material impreso, sino cualquier aspecto de la realidad que tiene significados codificados y que tenemos que reconstruir. Otra implicación es poder ampliar los límites de la conciencia llegando a un conocimiento que integra lógica y emoción, mente y cuerpo, individuo y naturaleza, el yo y los otros. Un tipo de pensamiento más holístico que trascienda las nociones simplistas de causa-efecto.

La contextualización. Como forma de apreciar que el conocimiento no es algo aislado y que siempre surge de un contexto o implica otros elementos sociales y culturales. Entender que no solo el conocimiento está conectado, también los eventos de la vida se conectan con la experiencia común de la humanidad. Otro aspecto que analiza la contextualización es aprender a valorar lo particular como forma de involucrarnos en lo que se estudia, en contraposición a la tendencia de la narrativa positivista, centrada en lo general, lo que tiende a alejarnos de lo estudiado. Finalmente la contextualización nos permite buscar formas de descubrir el papel que juega el poder en la conformación del modo en que el mundo es visto, entendiendo quien decide que incluir o excluir como conocimiento curricular, por dar un ejemplo.

La práctica del maestro en una perspectiva crítica postformal

- Aprecia la variedad de estilos de pensar en sus estudiantes, reconociendo y aceptando formas múltiples de pensar.
- Es consecuente con lo anterior y procura buscar formas alternativas para evaluar, en contraposición a un estándar único de cognición (lógico matemático y lingüístico).
- Ve las disciplinas como formas de conversación y diálogo en el aula y esto es lo que hace al enseñar, promoviendo que sus estudiantes sean conversadores y no meramente entidades despersonalizadas para ser manipuladas y en este punto, entiende que en relación al conocimiento no existe una conversación terminada o una disciplina totalmente concluida.
- El maestro crítico postformal procura a través del diálogo en el aula, rebasar la tiranía de las gratificaciones deferidas y consecuentemente trata que los procesos del aula sean gratificantes para sus alumnos y desarrollen su autoestima.
- Conciente el maestro de las fuerzas externas que promueven un sistema de mediocridad en los estudiantes, al querer medir a todos desde una estandarización única, genera mecanismos de análisis en el aula, que permita a sus alumnos, descubrir las fuerzas que los definen y confinan a esta situación.
- Es crítico del desarrollismo Piagetiano que privilegia la acción mental sobre el compromiso activo con la realidad, cimentada históricamente; por igual rechaza críticamente el mentalismo abstracto que promueve la teoría de Piaget en el que se separa el pensar del hacer, que sólo deja igual a la realidad; finalmente en relación con la teoría crítica su postura evita un aprendizaje descontextualizado de lo socio-político ya que esto sólo lleva a la pérdida de poder y aleja de la experiencia, lo que solo produce adaptación social en contraposición a una acción social comprometida.
- Procura ubicar el conocimiento que transmite en su contexto socio-cultural para permitir a los estudiantes acceder a sus raíces culturales, y de esta manera, al incluir las voces marginadas por las narrativas modernas, desarrolle un compromiso solidario con una acción social, que garantice escuchar con respeto sus ideas; reconocer que nuestra vida está interconectada a la de los demás, a tal grado que todos somos responsables unos de otros; que no existe un principio de uniformidad y solamente existe el compromiso de trabajar juntos para lograr un cambio social, hacia el tipo de sociedad deseado, en beneficio de todos.
- Promueve en sus alumnos, la toma de conciencia y que ésta, es construida históricamente, con el fin de que puedan integrar conocimiento y conciencia dentro de una modalidad más emancipatoria.
- Valida el constructivismo crítico que asevera que todas las construcciones de la realidad son creadas en contextos culturales, institucionales e históricos particulares.

- Desde la perspectiva del sistema de significados, proporciona herramientas para que el estudiante entienda los mecanismos, muchas veces complicados, de validación de conocimientos e identidades, a través de una educación en el diálogo, que permita la explicitación de los significados que los estudiantes dan a la realidad y así enriquecer este tipo de análisis.

Conclusiones

Tal vez me he extendido demasiado en las alternativas de diseño, pero he querido que el lector de este trabajo tenga una idea clara, espero lo haya logrado, de las nuevas tendencias en diseño curricular y sus implicaciones en la formación de los nuevos maestros, al igual que dar algunas ideas de como abordarlas en la práctica docente. De lo expuesto podría concluir lo siguiente:

Las nuevas modalidades de diseño curricular no difieren de la postura clásica del trabajo a realizar; hay que hacer planeación. Lo que cambia es la perspectiva de la intencionalidad del currículum; autocomprensión, maestros y lo social, ciertamente esto tiene implicaciones en la forma de operativizar el currículum y rompe con la lógica uniformante de la concepción tecnocrática.

Lo importante en las concepciones alternativas de diseño curricular es poder focalizar en aspectos que la concepción tecnocrática no consideraba tan explícitamente y que son claves en cualquier proyecto educativo: El alumno, el maestro y lo social.

La formación de los nuevos docentes debe romper con la concepción tecnocrática lineal de causa-efecto y avocarse a una comprensión de las nuevas tendencias, con la finalidad de jugar un papel más activo y participativo en los proyectos educativos en los que está involucrado; lograr esto implica una modificación de la lógica de planeación curricular, por una en que se proporcionen herramientas a los futuros docentes que les permitan operativizar las nuevas tendencias en su práctica educativa.

Me parece importante que no se centre la formación de los maestros en una sola línea ya que dada la temporalidad de los movimientos educativos se corre el riesgo de casarse con una idea, excluyendo las otras, dejando desprotegido al maestro, ante un cambio radical.

Las nuevas tendencias en diseño curricular para docentes, mas que verlas como formas diferentes de hacer currículum deben verse desde la lógica de procesos a incluir en el diseño, como serían las estrategias curriculares, metodologías y formas de abordar la docencia, como espacios para que la intencionalidad se produzca.

Es preciso cuidar el diseño de los perfiles de egreso de los futuros docentes con el fin de poder determinar que área de contenidos teóricos y prácticos, son congruentes con dichos perfiles, con el fin de lograr la intencionalidad del plan curricular.

Notas

1. SEP "Programa para la Modernización Educativa" : 1989-1994 Ediciones SEP. México D.F.; 1989.
2. Este trabajo incluye en cada una de sus partes una introducción inspirada en un artículo de Klein, Francis. Enfoques Curriculares: Teoría y Práctica, del libro "Teaching and Thinking about Curriculum: Critical Inquiries" editado por James T.Sears y J. Dan Marshall, Teachers College Press, Columbia University; 1990, con la intención de ubicar al lector en las alternativas de diseño y compararlas con la concepción tecnocrática.
3. *Ibidem*.
4. Rugarcía Armando.
5. (Wolley y otros, 1991: pág 32).
6. David y Roger Johnson, 1984)
7. Foyle y Lyman (1988)
8. Slavin (1989),
9. Gadamer cuando señala Interpretar para comprender y transformar9 o la línea de Kenmis, Carr y Grundy desde la perspectiva de Habermas; interpretar para comprender y emancipar
1. S.Kemmis y S. Grundy (1987),
2. Connely F. Michael; "Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experiences"; Teachers College Press, New York N.Y. 1988. ojo Connelly y Clandinin (1988)
3. R. Mc Keon (1952)
4. Eisner, Elliot (1985)
5. Peter Drucker (1993)
6. *Ibidem*(pág 53)
7. Miras y Ennis, (1989).
8. Gardner, Howard; "Multiple Intelligences: The Theory in Practice"; Basic Books, New York, N.Y. 1993.
9. Kincheloe, Joe L. y Steinberg Shirley R; "A Tentative Description of Postformal Thinking"; Harvard Educational Review

Otras referencias

- Brookfield, Stephen D; "Developing Critical Thinkers"; Jossey Bass Publishers, San Francisco, Cal. 1987.
- Gardner, Howard; "La Mente no Escolarizada: Como Piensan los Niños y Como Deberían Enseñar las Escuelas"; Editorial Paidós, Barcelona, España. 1993.
- Kincheloe, Joe L.; "Toward a Critical Politics of Teacher Thinking: Mapping the Postmodern"; Bergin and Garvey Westport, Conneticut 1993.
- Moll Luis C; "Vygotsky and Education: Instructional Implications and Appications of \ Socio historical Psychology"; Cambridge University Press; New York N.Y. 1990.
- Norris, Stephen P. y Ennis, Robert H. "Evaluating Critical Thinking"; Midwest Publications, California: 1989.

Sears James T. y Marshall J. Dan; "Teaching and Thinking about Curriculum: Critical Inquiries"; *Teachers College Press*, New York, N.Y. 1990.

Young, Robert "Teoría Crítica de la Educación y Discurso en el Aula"; Editorial, Paidós, Barcelona, España 1993.

Vol. 63 # 3 Fall 1993.