

33
2ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGIA

"CURRÍCULO Y APRENDIZAJE UNA LECTURA DEL MARCO
CONCEPTUAL DEL CURRÍCULO DESDE EL ENFOQUE



T E S I S A

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LIC. EN PEDAGOGIA

PRESENTA :

M. ESTHELA PIÑA DE LEON

MEXICO D. F.

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
1991

Alcarr Sainul

FALLA DE ORIGEN

Esthela Piña de León

10.10.91

COLEGIO DE PEDAGOGIA



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

	página
INTRODUCCION	4
1. UN CURRICULO CIENTIFICO	10
1.1. Tyler y Taba: el enfoque sistémico	13
1.2. Mager: Los objetivos conductuales	15
1.3. Díaz Barriga: Una alternativa	18
2. UN PLAN PARA EL APRENDIZAJE	21
2.1. Teorías contemporáneas del aprendizaje	29
2.1.1. Teorías conductistas	30
2.1.2. El modelo de Robert Gagné	34
2.1.3. Teoría genética de Jean Piaget	38
2.2. El método didáctico	45
3. PSICOANALISIS Y APRENDIZAJE	57
4. A MODO DE CONCLUSION	69
BIBLIOGRAFIA	

INTRODUCCION

Los vertiginosos cambios que han tenido lugar en el siglo XX -- propiciaron diversas revisiones y propuestas pedagógicas orientadas a responder a las nuevas demandas de la sociedad y a las expectativas de los educandos.

A pesar de que muchas han sido las modificaciones introducidas en la práctica educativa y a riesgo de caer en simplificaciones, se puede decir que la actividad pedagógica de nuestro siglo se ha centrado fundamentalmente en la solución de dos problemas: a) encontrar los medios que hagan de la educación popular una tarea eficiente y, b) consolidar la pedagogía como disciplina científica.

a) El primer problema es resultado de la explosión educativa - que es un fenómeno característico de esta época. Anteriormente la educación había sido privilegio de pequeños grupos y aparentemente su desarrollo era independiente del desarrollo de la industria. Fue a partir de la Revolución Industrial cuando aparece la tendencia a establecer una relación directa entre la industrialización y la educación. Tendencia que se fue acentuando a medida que el progreso económico iba exigiendo un mayor número de personas que supiesen leer, escribir y contar. Las exigencias que nacían en el sector económico dieron como resultado que un número cada vez mayor de personas tuvieran acceso a la educación.

Ya desde tiempo atrás se pugnaba por la democratización de la educación, pero no fue sino hasta hace unas cuantas décadas cuando la Organización de las Naciones Unidas proclamó la educación como un derecho de todos los hombres, a partir de entonces se emprendió la enorme y difícil tarea de hacer realidad este derecho.

La práctica educativa adquirió nuevas características. Una vez que los especialistas señalaron el papel que la educación desempeña como agente promotor del progreso económico, la vinculación entre economía y educación se expresó abiertamente.

La corriente economicista argumenta que al elevar el nivel de escolaridad de una población, se desencadena un proceso de desarrollo cuya consecuencia es un mejor nivel de bienestar para la población en general. Esta mejoría se debe a - que se atribuye una estrecha relación entre educación y productividad.

En este contexto, los países altamente industrializados se sustentan como modelo para los demás y es en aquellos donde surgen nuevas propuestas pedagógicas que son exportadas con la intención de promover el desarrollo económico de los países pobres.

Entre tales propuestas destaca la teoría del currículo desarrollada por pedagogos norteamericanos y luego llevada a los países en desarrollo, entre ellos México.

De la lectura de los planteamientos teóricos del currículo se desprende que una de las principales preocupaciones de los pedagogos es elevar la eficiencia del sistema educativo e imprimir a la práctica pedagógica un carácter racional.

- b) El otro problema que ha merecido la atención de los pedagogos es la larga discusión acerca de la naturaleza de la disciplina; es decir, si la pedagogía es o no una ciencia o -- bien si sólo hay una ciencia de la educación (en cuyo caso ésta sería la pedagogía) o si son varias las ciencias que la estudian.

El problema se entiende si se toma en cuenta que durante es te siglo fueron reconocidas como científicas diversas disci plinas, entre otras la psicología, la sociología, la econo- mía y la administración.

Sin embargo, este deseo de reconocimiento absorbió parte im portante del esfuerzo de los especialistas desviando su - atención de otros problemas de mayor impacto en la pedago- gía.

El desarrollo de la teoría curricular responde a esta nece- sidad y constituye el intento más serio por imprimir un ca- rácter científico a la práctica educativa. Esta teoría -- aporta elementos aparentemente sólidos en favor de esta cau- sa: propone una metodología de enseñanza-aprendizaje de ca rácter universal; la cuidadosa selección de objetivos y de contenidos así como la aplicación de pruebas objetivas para la evaluación del proceso -todo ello con el propósito de - controlar la subjetividad de la práctica educativa-; y orien ta y fundamenta la elaboración del currículo con la inten- ción de que el quehacer educativo no sea una tarea caótica.

Considero que la teoría curricular está inserta en esta doble problemática; por un lado la educación masiva ha exigido una - planeación más seria y fundamentada a fin de hacer realidad -- las políticas educativas, que permita optimizar los recursos - humanos, materiales y financieros y que proponga estrategias - precisas en la educación de grandes grupos de población; y por otro lado, es una respuesta a la necesidad de imprimir raciona lidad a las actividades educativas, cualidad exigida por la -- pedagogía científica.

Pero a pesar del esfuerzo realizado por mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la educación está viviendo una etapa de

desprestigio. Muchos son los estudiantes que abandonan la escuela en sus niveles inferiores, también muchas son las críticas que desde diferentes ámbitos recibe el sistema educativo. Con demasiada frecuencia se discute la calidad de la enseñanza y se pone en tela de juicio la utilidad de los conocimientos que se transmiten y la forma en que se lleva a cabo dicha transmisión. Parece que los problemas añejos de la enseñanza no han sido solucionados satisfactoriamente y aparecen reiteradamente a lo largo de la historia de la educación.

Desde el punto de vista social, la movilidad y el progreso económico, que con tanta frecuencia aparecen en el discurso educativo, son una verdad a medias que muy pocos egresados de la escuela disfrutan.

Paradójicamente a medida que la educación es considerada como un bien cultural al que tiene derecho cualquier hombre y es exigida por amplios sectores de la población (sindicatos, grupos políticos, etc.) como un elemento liberador de la opresión política y económica, los estudiantes la rechazan con mayor frecuencia.

Aunque las causas de la deserción son de muy diversas naturalezas, considero que el problema tiene implicaciones que caen en el terreno de la didáctica, la disciplina que analiza y reflexiona sobre las condiciones que hacen posible la transmisión del conocimiento.

De la lectura de los textos de la teoría curricular se desprende en ocasiones una excesiva confianza en un programa de estudios o de un curso bien diseñado, olvidando que el programa sólo adquiere su verdadera importancia cuando es llevado al aula que constituye el espacio donde tiene lugar la transmisión, en donde el contenido curricular pasa, necesariamente, a través del maestro. En este contexto la figura del maestro queda a

veces un tanto relegada y no se le da el valor real a su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La didáctica ha abordado la cuestión de la enseñanza solamente como un problema de metodología, por lo que llegar a diseñar un método que garantice el máximo de eficiencia del trabajo en el aula se ha convertido en una obsesión pedagógica.

La didáctica parte del supuesto de que el alumno aprende gracias a un método que ha sido cuidadosamente diseñado de acuerdo a ciertos requisitos indispensables que garantizan la eficacia del aprendizaje; requisitos que tienen su fundamentación en las investigaciones de la psicología del aprendizaje. Pero la experiencia del aula aporta elementos para suponer que el alumno aprende a pesar del método. El éxito de notables educadores a lo largo de la historia se debe esencialmente a sus características individuales y no tanto al método por ellos utilizado.

Con el presente trabajo intento poner de manifiesto que la teoría curricular gira en torno al aprendizaje como un problema metodológico. Para ello, haré una revisión de los principios básicos sobre los que se sustenta la teoría curricular y que se refieren a la manera como se concibe el aprendizaje y la transmisión del conocimiento. Los autores seleccionados (Taba, Tyler y Mager) si bien no son los únicos que han trabajado la cuestión curricular, considero que son los que con mayor frecuencia se recomiendan en los cursos de didáctica y sus textos son ya clásicos entre los estudiantes de esta disciplina. Además, los trabajos de estos autores son significativos en el desarrollo de la teoría curricular. Mientras que la propuesta de Angel Díaz Barriga la he seleccionado por dos motivos: constituye una alternativa frente a las propuestas curriculares que de Norteamérica han llegado a México; es, además, resultado del trabajo académico de la propia Universidad Nacional Autónoma de

México.

Las reflexiones que intento llevar a cabo en torno a la cuestión de que el aprendizaje es un problema que supera lo metodológico, ya que en él se ponen en juego elementos que quedan fuera del control pedagógico, pues pertenecen al universo de lo inconsciente, están guiadas por algunos conceptos fundamentales de la teoría psicoanalítica de Sigmund Freud, los cuales permiten reflexionar acerca de las limitaciones de la concepciones metodológica del aprendizaje y reconsiderar la importancia del papel del maestro en dicho proceso.

1. UN CURRÍCULO CIENTIFICO

Durante el siglo veinte han tenido lugar dos fenómenos que le caracterizan y cuya influencia en la educación es notable: - por un lado, innumerables descubrimientos científicos y tecnológicos que han dado lugar a un cuerpo de conocimientos muy extenso y variado así como la industrialización que trajo consigo nuevas formas de producción; y, por otro, la apertura democrática del sistema educativo que trajo como consecuencia un aumento considerable de la población escolar.

Estos fenómenos produjeron transformaciones estructurales en los diversos campos de la actividad humana; sin embargo, la educación no había descrito cambios significativos. Paralelamente, el cuerpo de conocimientos crecía con demasiada rapidez y los contenidos curriculares exigían una revisión seria y profunda y, al mismo tiempo, las nuevas formas de producción demandaban personal calificado o al menos con ciertos conocimientos básicos y se esperaba que la escuela respondiera a estas exigencias de manera rápida y eficiente.

En opinión de los especialistas, el sistema educativo resultaba anticuado, pero más aún, el sistema educativo carecía de los recursos humanos y materiales suficientes para responder a estas demandas. El problema, sin embargo, no admitía demoras en su solución.

Hacia el primer tercio del siglo, los educadores norteamericanos, alentados por los resultados obtenidos durante la Primera Guerra Mundial en el adiestramiento técnico de grupos numerosos de personas en tiempos relativamente cortos, hicieron los primeros planteamientos que desembocarían en la teoría curricular que se dio a conocer en Estados Unidos veinte años más tarde.

Las primeras investigaciones realizadas con el propósito de elaborar un currículo científico giraron en torno a la selección de objetivos educacionales. En general, los objetivos se definían en función de algún aspecto teórico que se incorporaba al currículo descriptivamente, sin llegar a ocuparse de los aspectos metodológicos de la planeación curricular. El resultado de estos intentos fue un currículo confuso e incoherente.

El análisis de estas primeras propuestas llevó a la conclusión de que la elaboración del currículo implica la incorporación de muy diversos datos provenientes de diferentes fuentes. "Ninguna fuente única de información puede brindarnos una base para adoptar decisiones sensatas y amplias sobre los objetivos de la escuela. Cada una de aquellas fuentes posee ciertos valores y todas deben tenerse en cuenta al proyectar un programa educacional amplio". ^{1/}

Pero la sola incorporación de datos teóricos o prácticos al currículo no significa mejorarlo, lo que hacía falta era definir una metodología que permitiese dar congruencia a dichos datos y plasmarlos en un currículo sólidamente sustentado. En este sentido se orientaron las investigaciones de Ralph Tyler e Hilda Taba, quienes ofrecieron los primeros trabajos teóricos para elaborar el currículo científico promotor de la educación que respondiera a las demandas de la sociedad actual.

Los planteamientos teóricos de estos autores permitieron el desarrollo de múltiples modelos curriculares que buscan definir una serie de etapas en la planeación y la manera más adecuada de vincularlas para lograr un currículo congruente con

^{1/} TYLER, R. Principios básicos del currículo, p. 11.

los propósitos educativos. Posteriormente, en un segundo momento de la teoría curricular, destaca el trabajo de Robert Mager, centrado en la elaboración de objetivos de aprendizaje referidos a conductas observables y mensurables, que ha constituido una de las bases de la tecnología educativa, propuesta que ha tenido gran influencia en el medio educativo mexicano.

Frente a la penetración de modelos curriculares extranjeros, ha empezado a desarrollarse en los medios académicos de educación superior en México un movimiento crítico que surgió en los últimos años de la década de los setentas y que ha dado como resultado diversos trabajos que pretenden encontrar nuevas posibilidades en el campo del currículo.^{2/} Entre ellas se cuenta el trabajo del maestro Angel Díaz Barriga que considero de interés por haberse originado en el seno de la propia Universidad Nacional Autónoma de México. Su trabajo pone de manifiesto la ruptura entre lo curricular y el aprendizaje -- que el profesor promueve en el aula, situación que atribuye a la deficiente formación pedagógica de los profesores universitarios, quienes con frecuencia orientan su curso conforme a su interés profesional sin tomar en cuenta que ese curso forma parte de un programa escolar más amplio.

A continuación se revisan las ideas más significativas de estos tres momentos del desarrollo de la teoría del currículo.

^{2/} DE ALBA, ALICIA. Del discurso crítico al mito del currículo. En Perfiles Educativos, No. 40, abril-mayo-junio de 1988.

1.1. Tyler y Taba: El enfoque sistemático

El propósito de estos investigadores era romper con las prácticas conservadoras del sistema educativo y consolidar definitivamente a la pedagogía como una disciplina científica. Para ello, consideraron necesario imprimir racionalidad y eficacia a un sistema que no era compatible con las nuevas demandas sociales.

Hilda Taba atribuye el retraso de la educación a la poca aplicación de los descubrimientos teóricos de las ciencias afines; señala que "la educación soporta un doble bloqueo para lograr acceso a las evoluciones corrientes de sus ciencias fundamentales: la separación general del interés teórico y los problemas de los técnicos sociales, y el abismo tradicional entre la educación y las otras ciencias sociales (...) -- Desde el punto de vista de los científicos sociales, la educación es un huérfano indeseable. De ahí que los estudios sobre educación como institución no sean precisamente numerosos ni cualitativamente importantes". ^{3/}

En consecuencia, tanto Tyler como Taba centran su atención en la definición de una estructura conceptual para la elaboración del currículo, es decir, una teoría que permita tomar decisiones respecto al currículo sobre una base sólida. El punto de partida en esta teoría es la planeación racional y sistemática en la que se concilien las expectativas que provie-

^{3/} TABA, H. Elaboración del currículo, p. 19.

nen de los diversos sectores que conforman la sociedad.

La planeación educativa ofrece serias dificultades cuyo origen se encuentra, por un lado, en el interés social por la educación que se manifiesta a través de las expectativas de la gente en general respecto a la educación y de las opiniones que surgen en los diferentes niveles sociales (familiar, político, económico, laboral, religioso, etc.), ya sea como pensamientos aislados o como propuestas claramente definidas. Por otro lado, en el desacuerdo que existe en cuanto a los valores que sostienen a la educación y que ella debe promover, así como respecto al papel que la escuela desempeña dentro de la sociedad y la cultura.

La complejidad y variedad de los factores sociales y la diversidad de teorías filosóficas y psicológicas sobre la naturaleza del hombre y el aprendizaje son causa de problemas teóricos y prácticos en la confección del currículo, cuya solución no es una sola; pero, al mismo tiempo, son estos elementos los que constituyen ineludiblemente el punto de partida para la toma de decisiones en educación. Por ello, Hilda Taba insiste en la necesidad de contar con una metodología "definida y de concepto" que valide las decisiones que se adopten.

La importancia de las propuestas de Taba y Tyler está en el énfasis que ponen en la discusión previa a la definición del currículo y que conducirá a la determinación de los objetivos y contenidos curriculares; la validez del currículo depende de la seriedad con que se dé este primer paso. El diagnóstico de necesidades del que habla Taba significa "reconocer los vacíos, las deficiencias y las variantes" ^{1/} presentes en un grupo determinado, para estar en condiciones de elaborar inte

^{1/} TABA, H. op. cit., p. 27

ligentemente objetivos congruentes con las posibilidades reales de la población a la que se dirige el currículo. Papel semejante desempeñan los filtros filosóficos y psicológicos en el modelo de Tyler, quien afirma que es necesario filtrar la información para homogeneizar los datos obtenidos de las diversas fuentes y evitar contradicciones o la incorporación de aspectos irrelevantes.

Conforme a la interpretación que hace Díaz Barriga del desarrollo de la teoría curricular, los autores que han seguido la línea trazada por Hilda Taba, al considerar el currículo como una serie de pasos secuenciados que se relacionan y actúan entre sí muy estrechamente formando un todo orgánico, se han agrupado en lo que se conoce como el enfoque sistemático, nombre derivado de la incorporación de los principios de la teoría de sistemas al diseño curricular ^{5/}.

1.2. Mager: Los objetivos conductuales

A pesar de la importancia que los primeros autores dieron a los múltiples factores que inciden en la educación y en la necesidad de discutirlos sistemáticamente para llegar a definir objetivos y contenidos curriculares, el trabajo de Robert Mager enfatiza la elaboración técnica de objetivos conductuales de aprendizaje.

Las investigaciones de Mager pusieron de manifiesto que las metas propuestas por la escuela resultaban demasiado ambiciosas y por tanto difícilmente podían lograrse. Tras el análisis de las metas educativas, observó que estaban expresadas vagamente y que en muchos casos eran simples listados de los

^{5/} DIAZ BARRIGA, A. Didáctica y curriculum, p. 20.

contenidos del curso. Consideró que el origen de las deficiencias del aprendizaje escolar se debían en parte a la redacción imprecisa de los objetivos; en consecuencia, la práctica docente es ineficaz -el maestro y el alumno ignoran a -- donde quieren llegar- y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se dificulta -el maestro no está en condiciones de medir qué tanto se logró el objetivo-. De esta manera, Mager centra su atención en la forma de enunciar los objetivos y privilegia esta etapa de la planeación curricular.

El concepto de objetivo de conducta había surgido en las primeras décadas de este siglo como resultado de los estudios de evaluación ^{6/}, el problema ahora estaba en cómo enunciarlos. - Tabá y Tyler habían sugerido enunciar "sabiamente" los objetivos, de acuerdo a los principios teóricos de las ciencias afines de la educación, pero para Mager la cuestión debía de ser mucho más concreta y la redujo a la estructura técnica de los objetivos.

Según este autor, el objetivo es "un propósito expresado en un enunciado que describe el cambio propuesto en el alumno -- un enunciado de cómo debe ser un alumno cuando haya terminado exitosamente una experiencia de aprendizaje" ^{7/}. De acuerdo con esto, los objetivos deben ser enunciados en forma realista, es decir que el alumno debe estar en condiciones de alcanzarlos, pero lo más importante es que deben expresarse en términos de transformaciones de la conducta del alumno. - Quien enuncia objetivos de aprendizaje debe preocuparse por los productos del aprendizaje, no por los procesos del mismo.

^{6/} TABA, H. op. cit. p. 16.

^{7/} MAGER, R. La confección de objetivos para la enseñanza, p. 19.

Anteriormente Bloom ya había señalado que los productos del aprendizaje son de naturaleza muy diversa, por lo que para una adecuada medición de cada uno de ellos propuso tres grandes áreas de dominio: cognoscitiva, afectiva y habilidad motora, que luego subdivide en categorías y subcategorías. El propósito de Bloom es elaborar cuantos objetivos sean necesarios para abarcar a todos estos fragmentos en que se divide el aprendizaje. Dice Bloom, "estamos clasificando el comportamiento que la educación aspira a obtener o desarrollar en los estudiantes: las maneras en que las personas deberán actuar, pensar o sentir como resultado de haber participado en alguna unidad de instrucción"^{8/}. El trabajo de Mager hizo posible la incorporación de esta taxonomía al diseño del currículo.

Siguiendo la línea de imprimir racionalidad al proceso de enseñanza-aprendizaje, Mager busca la manera de controlar la subjetividad de este proceso mediante objetivos conductuales elaborados conforme a ciertas técnicas. "El mejor enunciado, dice, es aquel que excluye el mayor número de alternativas posibles para la meta"^{9/}. De ahí la importancia de que el objetivo se describa concretamente y con precisión, utilizando sólo aquellos verbos cuyo significado no admite interpretaciones diversas o amplias; por ejemplo se recomiendan verbos como escribir, narrar, identificar, resolver, en lugar de saber, entender, creer, apreciar, tener fe en, etc.

Mager presenta su propuesta como el modelo más acabado porque no es accidental, subjetivo ni intuitivo. En él la labor docente es limitada para evitar una acción libre que ponga en -

^{8/} BLOOM, B. Taxonomía de los objetivos de la educación, I.
p. 13.

^{9/} MAGER, R. La confección de objetivos para la enseñanza.
p. 31.

riesgo el logro de los objetivos propuestos. Se puede decir que su papel no es enseñar sino evaluar el aprendizaje del -- alumno, es decir medir qué tanto se ha acercado el alumno al objetivo propuesto.

En este segundo momento de la teoría del currículo, lo importante en el diseño curricular es definir una serie de pasos - que conducen al logro del objetivo previamente establecido.

1.3. Díaz Barriga: Una alternativa

Los modelos curriculares norteamericanos han tenido una gran difusión en México, especialmente el de Robert Mager cuyos -- principios han sido adoptados oficialmente por el sistema educativo nacional. Frente a este dominio, hay la inquietud en un grupo de pedagogos mexicanos (y latinoamericanos asentados en México) de desarrollar propuestas curriculares congruentes con el pensamiento educativo latinoamericano, el cual no ha merecido una aceptación amplia debido a que no se considera - "científico", pues en él desempeña un papel más relevante la - reflexión y el análisis que lo experimental. En este movimiento se inscribe el trabajo del maestro Angel Díaz Barriga, realizado a partir de observaciones en el ámbito docente universitario.

El autor señala la necesidad de reactivar el desarrollo de la teoría curricular, pues considera que el modelo de Mager re-- presenta un retroceso en dicho desarrollo, debido a su carácter cerrado y prescriptivo que fomenta la tecnificación del acto educativo y la burocracia escolar, está orientado más ha-- cia el eficientismo que a abordar la problemática curricular en busca de posibles soluciones.

Una de las deficiencias que observa en el campo curricular es

la desvinculación que se ha dado entre el programa escolar y el plan de estudios. Es frecuente que los docentes impartan sus cursos sin tomar en cuenta el plan de estudios del que -- forman parte esos cursos, sin prestar atención a la manera como se interrelacionan o complementan los programas escolares dentro del currículo.

Afirma que la cuestión didáctica ha sido desplazada ante la importancia que ha ganado lo curricular; son, sin embargo, dos quehaceres diferentes: "de lo curricular -dice Díaz Barriga- se destaca la búsqueda de un contenido a enseñar, lo didáctico apunta a redefinir una situación global donde es en señado" ^{10/}.

Como resultado de estas observaciones, orienta su propuesta a lograr la articulación entre currículo y didáctica. Con ello pretende dos cosas principalmente, reabrir el debate didáctico y recuperar la experiencia docente para incorporarla al currículo. El autor reconoce que un programa escolar por sí mismo no promueve el aprendizaje escolar sino que es el maestro quien lo hace posible, por lo que la relación maestro- -- alumno es el punto central de la cuestión escolar. De ahí la importancia de la formación didáctica del docente, quien debe poseer "los elementos teórico-técnicos que [le] permitan interpretar didácticamente un programa escolar a partir de una teoría y de una concepción de aprendizaje que [lo] lleve a -- propiciar en sus estudiantes aprendizajes de acuerdo con el plan de estudios de la institución donde realizan su labor" ^{11/}.

^{10/} DÍAZ BARRIGA, A. Didáctica y curriculum, p. 10.

^{11/} Idem, p. 13.

Este trabajo enfatiza la idea de que lo científico en el campo educativo no se limita a lo empírico y aborda el acto de aprender no como un "resultado en el sujeto" sino fundamentalmente como "un proceso del sujeto", lo cual tiene implicaciones en lo metodológico. Mientras que en el primer caso la práctica educativa reforzaría la sola adquisición de información, en el segundo caso se reconoce la posibilidad de una elaboración y re-elaboración del contenido por parte de los alumnos.

2. UN PLAN PARA EL APRENDIZAJE

La teoría del currículo puso de manifiesto los peligros que -- representan la intuición y la improvisación en la práctica -- educativa. Para evitarlos y frente a la necesidad de traducir múltiples criterios provenientes de diferentes ámbitos -- (social, político, científico, institucional, etc.) en objetivos para la educación, la planeación curricular se colocó como una de las actividades pedagógicas más importantes. Es -- ella uno de los pasos más firmes que ha dado la pedagogía hacia el reconocimiento científico, por lo que se ha convertido en las últimas décadas en la actividad más frecuente e imprescindible en el campo de la didáctica.

Mediante la planeación se pretende imprimir racionalidad y -- eficacia a la enseñanza de los contenidos curriculares; por -- ello los criterios adoptados respecto al currículo deben tener una fundamentación teórica sólida. Tabá señala que la toma de decisiones se dificulta porque "los problemas del planeamiento del currículo son discutidos en una atmósfera de -- partidismo y las ideas se debaten en términos de posiciones -- protagónicas y antagónicas y no dentro de un clima de honesta investigación científica" 12/.

La planeación curricular no es, pues, una tarea simple, por -- el contrario se requiere de especialistas capaces de determinar objetivos educacionales, de realizar una cuidadosa selección y organización tanto de contenidos como de actividades -- de aprendizaje y definir criterios de evaluación que permitan conocer en qué medida se lograron los objetivos propuestos, -- tomando en cuenta los recursos -humanos, materiales y financieros- disponibles y previendo la óptima utilización de los mismos.

12/ TABA, H. op. cit., p. 544.

La planeación se lleva a cabo en diferentes niveles; se elaboran planes para todo un ciclo o nivel de estudios (planes de estudios), para cada uno de los niveles que integran el ciclo, para las unidades que forman parte de un programa, y para cada una de las clases que componen las unidades. De esta forma se busca armonizar las diversas etapas en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje y evitar desviaciones de los objetivos institucionales previstos.

Se obtiene un documento que expresa aquello que vale la pena aprender (en un nivel escolar determinado) y las estrategias que habrán de seguirse para dominar los conocimientos que se proponen.

Entre los autores hay consenso respecto a la necesidad de planear y los principios generales que sustentan esta tarea, pero existen diferencias en cuanto a la manera como se deben relacionar los elementos del currículo, ya que esto está determinado por el marco conceptual que lo fundamenta.

Tyler y Taba ponen énfasis en el análisis previo de las múltiples fuentes del currículo, para que los datos obtenidos de dicha investigación se constituyan en el punto de referencia para abordar los elementos curriculares. Taba pone especial atención en dos aspectos prioritarios del currículo: el equilibrio y la secuencia. Rechaza la planeación sobre un solo principio (la naturaleza del estudiante o la naturaleza del contenido), afirma que "si el aprendizaje es una totalidad orgánica, el currículo no podrá tener una estructura fragmentaria" ^{13/}.

Todos los elementos del currículo son importantes para lo -

^{13/} Idem, p. 25.

grar su objetivo fundamental: el aprendizaje; por ello, se debe prestar atención a la manera como se relacionan los elementos entre sí y asegurar su complementariedad.

La secuencia también merece especial cuidado, ya que el aprendizaje escolar tiene lugar en etapas sucesivas. Taba considera el aprendizaje desde una doble perspectiva: por un lado, atiende el dominio de un contenido que está expresado explícitamente en el currículo; y por otro, las capacidades o habilidades que adquiere el alumno, cuestión que no está relacionada directamente con el contenido.

Con ello, Taba pone de manifiesto el desarrollo de habilidades que a lo largo de la vida escolar disciplinan poco a poco la mente del alumno como resultado del aprendizaje de ciertos contenidos curriculares, rechazando la idea de dominar un contenido como un valor en sí mismo.

Uno de los problemas principales de quien planea es traducir los objetivos en estrategias de aprendizaje que permitan lograrlos, y expresarlos con suficiente claridad y precisión para que el docente pueda ponerlos en práctica.

En resumen, el currículo que propone Taba debe expresar no sólo las decisiones adoptadas sino explicitar cómo se llegó a ellas; de esta manera se obtiene un plan flexible que resiste modificaciones parciales periódicas de acuerdo a las innovaciones científicas, cuya fundamentación teórica puede ser comprendida por el docente, quien -en caso de ser necesario- podrá estructurarlo, siempre y cuando no contradiga lo expuesto en el diagnóstico.

Si bien los trabajos de Tyler y Taba enfatizan la complejidad de la planeación, producto de los múltiples intereses que deben conciliarse en el currículo, e insisten en la necesidad -

de desarrollar una teoría que fundamente las decisiones adoptadas, el modelo de Robert Mager simplifica la cuestión y se centra en un solo aspecto: la elaboración de objetivos conductuales de aprendizaje.

La planeación adquiere un carácter predominantemente técnico, pues se limita a la identificación y definición de objetivos conforme a las recomendaciones del autor. De acuerdo con ellas, hay que tomar en cuenta en primer lugar, que el objetivo debe describir transformaciones en el comportamiento del alumno como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje. El término comportamiento comprende todas las reacciones del alumno (físicas, mentales o emocionales), esto significa que cualquiera de ellas puede expresarse en un objetivo conductual. Redactar objetivos referidos a los conocimientos generales y a las habilidades es relativamente fácil, las dificultades surgen cuando hay que elaborar objetivos que se hallan en el dominio de las actitudes, las apreciaciones y los intereses. En estos casos, el autor recomienda identificar cuáles son los comportamientos que evidencian que el alumno ha comprendido (por ejemplo a apreciar una obra de arte) y luego enunciar los objetivos correspondientes.

Mager recomienda tres pasos para llegar a enunciar objetivos significativos:

1. Identifique la conducta terminal por su nombre: usted puede especificar el tipo de conducta que será aceptada como muestra de que el alumno ha alcanzado el objetivo.
2. Trate de definir la conducta deseada, describiendo las condiciones importantes bajo las cuales se espera que se realice la conducta.
3. Especifique los criterios de evaluación aceptable, descri

biendo cómo debe actuar el alumno para que su rendimiento se considere aceptable." ^{14/}

El objetivo expresa además de la meta hacia la cual avanza el alumno, los procedimientos que habrán de seguirse para ello y los instrumentos para evaluar la actuación del alumno.

Debido a que los productos de aprendizaje son numerosísimos, se debe hacer una selección y clasificación de acuerdo a diversas áreas del comportamiento: conocimiento, comprensión, aplicación, habilidades, actitudes, etc. Para ayudar a la realización de esta tarea, se recomienda utilizar las taxonomías, de las que Bloom es pionero, en las que se hace una clasificación minuciosa de objetivos de acuerdo a tres áreas de dominio: cognoscitivo, afectivo y psicomotor.

Esta manera de elaborar objetivos se fundamenta en la psicología conductista del aprendizaje. De acuerdo con sus principios, un aprendizaje complejo puede fragmentarse en pequeños pasos para facilitar su comprensión. Por ello, la taxonomía de los objetivos parte de productos de aprendizaje sencillos y avanza hacia otros de mayor complejidad.

Se recomienda la elaboración de objetivos en todos los niveles; de los objetivos institucionales se deriva toda una serie de objetivos: de curso, generales, particulares, específicos, de unidad, de clase, etc.

En este modelo se aspira a una práctica docente objetiva y científicamente neutra, puesto que los objetivos de aprendizaje explicitan hacia donde se quiere conducir al alumno y cual es su actuación esperada al final del curso; con ello se bus-

^{14/} MAGER, R. La confección de objetivos para la enseñanza.
p. 37.

ca controlar la subjetividad del profesor, principalmente en el momento de la evaluación. El maestro es sólo un ejecutor del programa escolar para lograr los objetivos previstos.

Por su parte, Díaz Barriga crítica la excesiva tecnificación de la práctica educativa que ha originado el modelo de Mager, ya que su carácter cerrado cancela el debate didáctico y niega la formación pedagógica del docente como un requisito indispensable del proceso de enseñanza-aprendizaje; rechaza, también, el concepto de aprendizaje como un resultado en el sujeto, contrario a la concepción del hombre como un sujeto histórico-social. La propuesta de Díaz Barriga tiene como punto de partida esta idea del hombre. Contempla tres momentos en la planeación curricular: (1) construcción de un marco de referencia, (2) elaboración de un programa analítico, y (3) interpretación metodológica del programa analítico.

El primer momento implica realizar un análisis de los aspectos fundamentales del plan de estudios, del que se deriva el programa escolar, para obtener una panorámica respecto a cómo se interrelacionan los contenidos de las asignaturas que forman el plan de estudios para evitar repeticiones innecesarias de contenidos y buscar la integración de los mismos. Los propósitos de aprendizaje se derivan de los contenidos básicos del plan, de ahí la importancia de analizarlo cuidadosamente.

Tales propósitos deben describir -conforme a la teoría de Bleger- "aquellos aprendizajes que se dan con cierto grado de integración y estructuración en todos los niveles de la conducta humana: área de la mente, del cuerpo y del mundo externo" ^{15/}.

^{15/} DIAZ BARRIGA, A. Didáctica y curriculum, p. 35.

Un aspecto importante en la construcción del marco referencial es la experiencia del docente, a fin de que a partir de ella se puedan "generar nuevos procesos creativos". Con ello el autor intenta rescatar la principal fuente de información pedagógica, cuestión que ha sido descuidada hasta el momento.

Para interpretar didácticamente un programa, es necesario conocer al grupo con el que se va a trabajar, por lo que una -- prueba de diagnóstico o bien la observación directa en clase es útil para detectar hábitos de trabajo intelectual y procesos de aprendizaje del alumno. Esta información abre la posibilidad de ofrecer una propuesta didáctica congruente con el grupo a quien se dirige.

Una vez que se tiene el marco referencial se puede elaborar el programa analítico que es una propuesta de los aprendizajes mínimos de un curso. El contenido del programa debe expresar las principales características del curso, las nociones básicas con otras asignaturas del plan de estudios y los resultados de aprendizaje referidos a cómo integrar la información respecto a una problemática y los elementos de acreditación.

Finalmente, la interpretación metodológica del programa analítico implica la elaboración de un programa guía por parte del docente, en el que coinciden la propuesta institucional y la experiencia del maestro.

Con esta fase, el autor reconoce las particularidades de cada grupo escolar y la imposibilidad de aplicar una metodología única a todas las situaciones, y al mismo tiempo, el hecho de que el maestro no se limita mecánicamente a la enseñanza de un contenido que le propone un programa, sino que adopta una actitud frente al mismo y que esta postura es un factor deter

minante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es mediante el programa gufa que Díaz Barriga vincula lo didáctico y lo curricular, pues de las generalidades del currículo se deriva una propuesta concreta de acción docente para una situación escolar particular.

En resumen, la necesidad de traducir en objetivos educativos múltiples factores de origen muy diverso (del aparato productivo, sociales, políticos, científicos, tecnológicos, etc.) dio lugar al fortalecimiento de las tareas de planeación curricular. En los trabajos de Taba y Tyler se advierte una preocupación por fundamentar las labores de planeación y lograr un currículo congruente con las fuentes que lo originan y coherente internamente. Mientras que el trabajo de Mager -centrado en los objetivos conductuales de aprendizaje- se orienta a simplificar la labor docente, al mismo tiempo da lugar a un mayor control sobre su actuación en el aula. Esta propuesta dio origen a modelos educativos rígidos y tecnificados, en los que se privilegia la planeación curricular y se minimiza la labor docente a un papel de supervisor del desarrollo del aprendizaje hacia los objetivos previstos por el planeador. Estos modelos niegan aspectos fundamentales del trabajo docente en la transmisión del conocimiento, tales como la historia individual, la postura del maestro frente al contenido, la formación didáctica, entre otros.

Frente a estas propuestas, el trabajo del maestro Díaz Barriga busca rescatar algunos elementos importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, como la experiencia del docente, el papel que desempeña éste en la transmisión del conocimiento, las particularidades de cada grupo, con el propósito de abrir espacios para disminuir la distancia que hay entre quien planea y quien enseña. De esta manera pretende que los objetivos curriculares se alcancen y no se diluyan frente a un trabajo docente individualizado y desarticulado del contexto curricular.

2.1. Teorías contemporáneas del aprendizaje

Cualquier currículo que se pretenda ser científico debe estar respaldado firmemente por los principios de alguna teoría del aprendizaje. La psicología del aprendizaje aporta los elementos más significativos para decidir objetivos y estrategias de aprendizaje de alcance real. De ahí su importancia dentro del marco de referencia del currículo.

Existen numerosísimos estudios sobre el aprendizaje, mas no todo lo que se sabe acerca del fenómeno tiene importancia para el diseño curricular. En general, los pedagogos han enfrentado serios problemas para aplicar las investigaciones sobre el aprendizaje a la cuestión escolar.

Por un lado, los psicólogos no han prestado suficiente atención al aprendizaje escolar en particular y, por otro, no hay consenso respecto a la naturaleza del aprendizaje, por lo que no hay una teoría coherente que contemple el fenómeno en sus múltiples aspectos. Como lo han señalado los especialistas, el aprendizaje es un proceso sumamente complejo en el que se entrelazan múltiples procesos psicológicos y neurofisiológicos que dificultan su estudio.

Frente a este problema, los psicólogos han fragmentado el objeto de estudio, centrando su atención en alguno de sus componentes que, generalmente, corresponden a niveles inferiores del fenómeno. Por ello, es poco lo que se conoce de los tipos más complejos de aprendizaje (las actitudes, los intereses, etc.) que son los que preocupan a los educadores.

Entre las teorías que mayor aceptación han tenido en el diseño curricular están las conductistas, cuyos principios básicos

se revisan a continuación. Se hace también una revisión de la teoría de Jean Piaget que, aun cuando no está estructurada como una teoría del aprendizaje, ha influido notablemente en la manera como se concibe el aprendizaje debido a sus investigaciones sobre la génesis y el desarrollo de la inteligencia.

2.1.1. Teorías conductistas

Numerosos son los estudios sobre aprendizaje realizados por psicólogos conductistas norteamericanos, quienes frente a la complejidad del fenómeno lo han fragmentado para facilitar su investigación.

De esta manera lograron identificar un tipo de aprendizaje concreto y luego estudiarlo en el laboratorio, en donde pueden manipular variables, mantener ciertas constantes y medir con exactitud los cambios de conducta observados que le conduzcan a enunciar leyes, meta final de estas investigaciones. Para asegurar la objetividad, los psicólogos de la conducta prefieren trabajar con animales, quienes "carecen de las complejidades del lenguaje y las tradiciones culturales" ^{16/}. Estos investigadores consideran que la comprensión de los niveles inferiores del aprendizaje permite predecir el aprendizaje en situaciones más complejas, suponen que la complejidad del fenómeno se reduce a la suma de sus componentes simples.

Las teorías conductistas son numerosas, pero se pueden englobar en dos grandes grupos debido a ciertas características comunes que hay entre ellas.

^{16/} HILL, W. Teorías contemporáneas del aprendizaje, p. 25.

- a) **Conexionistas.** Este grupo centra su atención en la conducta manifiesta del individuo y explica el aprendizaje - como una asociación entre un estímulo externo y una respuesta del organismo.

En este contexto, la fórmula estímulo-respuesta (E-R) es la unidad básica del acto de aprender, por lo que los investigadores han trabajado en torno a ella para determinar cuales variables la influyen y de qué manera. Después de numerosas investigaciones, los psicólogos han podido establecer el papel que desempeña la repetición, el reforzamiento y el éxito -como parte del procedimiento de ensayo y error- en el proceso de aprendizaje.

A grandes rasgos, el aprendizaje se explica mecánicamente como un conjunto de causas y efectos; en donde los estímulos son las causas del aprendizaje, esto es, los agentes del ambiente que actúan sobre el organismo para provocar la respuesta, y las respuestas son los efectos, entendidas como la reacción física del organismo frente al estímulo. Una respuesta deseada puede provocarse mediante el control de los estímulos, ya sea por el condicionamiento, el reforzamiento, los castigos o las recompensas. La transferencia del aprendizaje de una a otra situación es posible si ambas son semejantes en contenido o procedimiento.

Los primeros investigadores asentaron que toda respuesta se debía a la presencia de un estímulo, aunque éste no pudiese advertirse, de manera que se propusieron descubrir los medios para identificar los estímulos que provocaban las respuestas para luego estar en condiciones de manipularlos.

Posteriormente, Skinner planteó el problema de manera di-

ferente, en su teoría de condicionamiento operante. Utilizando los principios del condicionamiento, Skinner introdujo el concepto de conducta operante, contraria a conducta respondiente (aquella producida por estímulos específicos); señaló que la conducta humana en general opera sobre el medio ambiente y no responde a un estímulo en particular. A partir de este concepto, Skinner buscó desarrollar nuevas conductas gradual y cuidadosamente mediante una recompensa inmediata ante cualquier indicio de la conducta que se desea enseñar al individuo (condicionamiento operante) para asegurar su frecuencia.

Para llevar a cabo este procedimiento, es necesario identificar la conducta que se desea que el sujeto aprenda y luego dividirla en pequeños segmentos, de tal forma que el investigador pueda reforzar de inmediato cualquier esfuerzo realizado por el individuo en que aparezca alguno de estos fragmentos de conducta.

El estudio de estímulos, que había venido ocupando la atención de los investigadores, pasó a un segundo plano para dar lugar a los estudios de la conducta manifiesta y el papel de los reforzadores que aumentan la probabilidad de que la respuesta deseada aparezca de nuevo.

Las interpretaciones del aprendizaje de este tipo son las que dominan el diseño curricular. Si bien en sus inicios las investigaciones ofrecían muchas limitaciones a los educadores, posteriormente se fueron centrando en los problemas escolares. En 1954, Skinner creó la máquina para la enseñanza que permite una enseñanza individualizada. Los actuales textos programados se elaboran con base en los principios de la máquina para la enseñanza. De acuerdo con ellos, para que el aprendizaje sea eficaz, se debe proponer al alumno una serie de reactivos que le per

mitan avanzar gradualmente, además la respuesta correcta debe estar al alcance del alumno para que de inmediato -- pueda él mismo comparar su propia respuesta. Según Skinner, la comprobación de que la respuesta es acertada constituye el reforzamiento que alienta al alumno a continuar.

- b) Interpretaciones cognitivas del aprendizaje. Estas teorías constituyen un frente común contra el enfoque conexionista. Rechazan la idea sobre el individuo que aprende como un organismo pasivo que responde a los estímulos del medio ambiente; para este grupo la participación intelectual del sujeto es un elemento imprescindible en el proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el estudio de la percepción es fundamental para explicar el aprendizaje. La condición para el aprendizaje es que el individuo esté en posición de percibir claramente la situación problema que se le plantea, a fin de que pueda comprender las relaciones existentes entre los elementos que la conforman; como resultado de dicha comprensión, la persona se encuentra en posibilidad de dar una solución creativa. El aprendizaje implica la estructuración mental de los elementos que se perciben gracias a la cual se ofrece una resolución. Para ello, el aprendizaje se facilita cuando el sujeto puede percibir con claridad las relaciones existentes entre los diversos elementos que integran el problema.

Una de las aportaciones más importantes de estas teorías es el concepto de insight, que tiene que ver con una comprensión profunda y repentina de la situación problema; cuando el aprendizaje se produce por esta vía es resistente al olvido y fácil de transferir a situaciones nuevas.

La importancia de las teorías cognitivas reside en el énfasis que pusieron en la comprensión de un problema para resolverlo creativamente, y mirar el problema como una totalidad dinámica en la que las partes están estrechamente interrelacionadas, por lo que forman un todo que no puede ser inferido de las partes consideradas aisladamente.

2.1.2. El modelo de Robert Gagné

La teoría del procesamiento de la información de Robert Gagné (1965) es una de las más recientes sobre el tema. El autor se interesa no sólo por el aprendizaje, sino también -y principalmente- por la enseñanza. Su propósito es modificar y mejorar la actividad docente mediante la aplicación de los principios de esta teoría. En general, su trabajo está orientado a la identificación de los tipos de aprendizaje y su jerarquización a fin de que el trabajo en el aula resulte efectivo.

Si bien, el aprendizaje sólo puede observarse a través de la actuación del sujeto que aprende, como lo ha venido postulando el conductismo, Gagné no se conforma con explicar el fenómeno desde la fórmula E-R. "Los procesos que se deben concebir -dice- con objeto de explicar los fenómenos del aprendizaje son aquellos que realizan determinados tipos de transformaciones de "potencia consumida" en "potencia generada" en -- una manera un tanto análoga al funcionamiento de una computadora." ^{17/} Una vez que se han identificado los procesos internos asociados al aprendizaje, se está en condiciones de -- proponer determinadas acciones que los favorezcan.

Gagné distingue dos clases de condiciones para el aprendizaje: las de carácter externo, como la contigüidad, la repeti-

^{17/} GAGNE, R.M. Principios básicos del aprendizaje para la instrucción, p. 24.

ción y el reforzamiento; las de tipo interno, tales como la información, las capacidades intelectuales y las estrategias que debe poseer el sujeto que aprende; factores que afectan el acontecimiento didáctico y que constituyen el punto de partida para la realización del trabajo en el aula.

Para explicar el aprendizaje, el autor hace dos cortes; el primero de ellos representa el momento inicial en el que el alumno "no sabe", y el segundo representado por el punto de llegada cuando se infiere por la actuación del alumno que "sí sabe". Entre estos dos momentos se habla de "un acto de aprendizaje", entendido éste como un todo integrado por una secuencia de pasos que pueden ser identificados. Ocho son los eventos o fases que conforman un acto de aprendizaje que de acuerdo con el orden en que tienen lugar son: motivación, comprensión, adquisición, retención, recordación, generalización, desempeño y realimentación; a cada uno de ellos corresponde uno o más procesos internos que ocurren en el sistema nervioso central.

Naturalmente que estos procesos no son susceptibles de observación directa, pero sí se ven influidos por ciertos eventos externos. Cuando se aplican factores externos con la intención de manipular los procesos internos, se habla de una situación propicia al aprendizaje. Gagné considera que el papel del educador es, precisamente, controlar los eventos externos para apoyar los procesos internos y asegurar así que éstos ocurrirán realmente. Sin embargo, la única forma de garantizar el aprendizaje es que sea el propio educando quien esté en condiciones de llevar a cabo este control.

Para facilitar al educador dicha tarea, Gagné propone un esquema -que a continuación se reproduce- en el que se aprecia de qué manera se relacionan los procesos internos con los - -

eventos externos del aula: 18/

Etapa de aprendizaje	P r o c e s o	Eventos externos que ejercen influencia
Motivación	Expectativa	1. Comunicación del objetivo por realizar. 2. Confirmación previa de la expectativa a través de una experiencia exitosa.
Comprensión	Atención; percepción selectiva	1. Modificación en la estimulación para atraer la atención. 2. Aprendizaje previo de percepción. 3. Indicaciones diferenciales adicionales para la percepción.
Adquisición	Cifrado; acceso a la acumulación	Proyectos sugeridos para el cifrado.
Retención	Almacenar	Desconocidos.
Recordar	Recuperación	1. Proyectos sugeridos para la recuperación. 2. Indicaciones para la recuperación.
Generalización	Transferencia	Variedad de contexto para las indicaciones dirigidas a la recuperación.
Actuación	Respuesta	Casos de actuación.
Realimentación	Fortalecimiento	Realimentación informativa que proporciona constatación o comparación con un modelo.

En resumen, estas son las características generales del aprendizaje que deben tomarse en cuenta en el trabajo en el aula. Sin embargo, no todos los aprendizajes se llevan a cabo de igual forma, existen diferencias entre ellos.

Gagné afirma que el aprendizaje escolar se traduce en facultades; es decir, que la escuela prepara al alumno para realizar determinadas actuaciones. Distingue cinco tipos de resultados del aprendizaje o facultades: 1) información verbal, - 2) habilidades intelectuales, 3) estrategias cognoscitivas, - 4) actitudes y 5) habilidades motoras.

Esta clasificación se justifica porque cada una de las categorías del aprendizaje conduce a una clase de ejecución diferente y requiere un conjunto de condiciones de aprendizaje específicas, lo que significa que exige un conjunto de condiciones didácticas particulares; por ello constituyen el eje en torno al cual ha de girar la planeación educativa. No obstante, las diferencias que hay entre ellas, se puede adoptar para su organización una metodología válida para todas.

La metodología parte de la idea de que el aprendizaje no se da en un solo momento, sino que es un proceso que se va desarrollando a diferentes niveles a lo largo de la vida escolar. - Esto significa que todo aprendizaje supone ciertos pre-requisitos y una secuencia de enseñanza. Para identificar los pre-requisitos y organizar el aprendizaje, Gagné sugiere señalar objetivos de ejecución para cada categoría de aprendizaje, es decir, el objetivo debe expresar lo que el estudiante podrá hacer como resultado de la enseñanza. A continuación el docente habrá de determinar cuales son los pasos que permitirán alcanzar el objetivo, tarea de singular importancia en este modelo.

Puesto que lo importante es el dominio de ciertas habilidades

básicas, es indispensable identificar aquellas habilidades cuyo dominio es necesario para determinado aprendizaje. Para realizar esta identificación, hay que tomar en cuenta la estructura del conocimiento y en función de ella se estará en condiciones de diseñar una secuencia de instrucción basada en una jerarquización de los pasos que conducen al aprendizaje. En una secuencia de instrucción, el dominio de los pasos más simples de la jerarquía constituyen pre-requisitos para los pasos subsecuentes.

Las jerarquías de aprendizaje son un instrumento que señalan al docente el punto de partida y el punto de llegada en la tarea escolar y que, además, le permiten identificar los puntos críticos del aprendizaje de un alumno para adoptar las decisiones pertinentes.

2.1.3. Teoría genética de Jean Piaget

La inteligencia había sido concebida tradicionalmente como una facultad innata en el hombre, pero las investigaciones encabezadas por Piaget pusieron de manifiesto que las características de la inteligencia adulta se logran luego de un proceso de construcción gradual.

Una de las aportaciones más valiosas de esta teoría es el descubrimiento de las diferencias intelectuales que existen entre el niño y el adulto, debidas fundamentalmente a que el niño no posee las estructuras lógico-matemáticas de la inteligencia del adulto, cuestión que tiene implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Paralelamente al desarrollo intelectual evoluciona la afectividad. Para Piaget afectividad e inteligencia son dos aspectos

tos que se complementan en toda conducta humana. El desarrollo de ambos se concibe como un avance gradual desde estadios de menor a mayor equilibrio. El autor reconoce cuatro etapas en este desarrollo:

- a) Sensorio-motriz. Corresponde a la fase pre-verbal del niño (0 a 2 años aproximadamente), caracterizada por un desarrollo mental extraordinario, cuyo punto de partida es un ciclo reflejo que el recién nacido repite una y otra vez; sin embargo, esta ejercitación no es meramente instintiva, aunque así lo parezca a simple vista, se observa ya una actividad por parte del sujeto quien "incorpora nuevos elementos y constituye con ellos totalidades organizadas más amplias, merced a diferenciaciones progresivas" ^{19/}. De esta manera, el niño construye el objeto, espacio, tiempo y causalidad como esquemas de acción, a partir de un conocimiento.

La indiferenciación entre el yo y el mundo exterior origina que el niño centre su interés en sí mismo. A partir de la construcción del esquema de objeto se empieza a dar esta diferenciación hacia el final de esta primera etapa.

- b) Pre-operatoria (de 2 a 7 años). Es una etapa de transición entre las acciones sensoriomotrices y las operaciones. Está determinada por la aparición del lenguaje que trae consigo consecuencias importantes: la socialización que permite el intercambio entre los individuos; el pensamiento, que supone la interiorización de la palabra; y la intuición, que es la interiorización de la acción.

El incipiente pensamiento de esta fase se caracteriza por

^{19/} PIAGET, J. Seis estudios de psicología, p. 22.

ser egocéntrico y mágico, y propicia el juego simbólico -- que desempeña una función destacada en el desarrollo intelectual del niño, pues permite evocar acontecimientos u objetos por medio de símbolos; su función es transformar la realidad conforme a los deseos del niño.

- c) Operaciones concretas (7-12 años). Una vez que el niño adquiere la conservación de cantidad, se admite la presencia de la reversibilidad y con ella se habla de operaciones; -- son, sin embargo, concretas porque se refieren a los objetos mismos y no a proposiciones o enunciados verbales, es decir que la operación incipiente de esta fase del desarrollo está ligada todavía a la acción sobre los objetos. Estas operaciones descansan en una lógica de clases y relaciones, diferentes a los grupos lógicos característicos -- de las operaciones formales. En esta fase el tiempo y el espacio se construyen como esquemas generales de pensamiento. Se observa también una cierta capacidad de cooperación y un principio de reflexión.
- d) Operaciones formales (alrededor de los 12 años). El adolescente conquista finalmente la reflexión libre y desligada de lo real. Al principio de la etapa se observa un -- "egocentrismo metafísico" que paulatinamente se corrige. -- Piaget considera que la actividad reflexiva alcanza el -- equilibrio cuando se comprende que "la función que la corresponde no es la de contradecir, sino la de anticiparse e interpretar la experiencia" 20/.

En esta teoría, la actividad mental se explica como la organización en forma de estructuras, cada etapa se diferencia por la construcción de estructuras originales. La sucesión de estas

20/ Idem, p. 99.

etapas conduce a formas de equilibrio más estable y flexible, y la evolución mental se efectúa en el sentido de una equilibración cada vez más -- avanzada.

El equilibrio es un factor introducido por Piaget en la explicación del desarrollo de la inteligencia. Otros psicólogos -- habían desarrollado teorías tomando en cuenta la maduración -- del sistema nervioso, la experiencia o la socialización. Para Piaget estos factores no son suficientes para explicar lo que sucede en la génesis y desarrollo de la inteligencia, ve en ellos condiciones que abren posibilidades y reconoce su importancia, pero a estos elementos añade el equilibrio que -- constituye el eje de su teoría.

Concibe el equilibrio cognoscitivo como algo móvil y flexible; y lo considera como "un sistema de compensaciones probables de las perturbaciones exteriores por las actividades del sujeto" 21/ que son respuestas a dichas perturbaciones. De esta manera la acción tiene lugar ante una necesidad, es decir un desequilibrio, y tiende a restablecer el equilibrio, -- pero más aún, tiende a un equilibrio más estable; "cada una [de las formas de equilibrio] representa un progreso respecto a la anterior" 22/.

Otro concepto importante dentro de esta teoría es el de operación. El desarrollo intelectual describe el camino recorrido desde la acción hasta la conquista de la operación. Piaget -- define ésta como una acción interiorizada, reversible -- esto es, puede darse en ambos sentidos, lo que hace posible volver al punto de partida -- y siempre coordinada con otras operaciones formando estructuras operatorias, como grupos, retículos o -- agrupamientos; características que explican la extraordinaria movilidad de la inteligencia.

21/ Idem, p. 157.

22/ Idem, p. 17.

La idea de operación se encuentra en el centro del conocimiento. Conocer es operar sobre un objeto; es decir, modificar, transformar y entender el modo como está construido ese objeto. La acción es, así, el antecedente de la operación, de donde se deriva la importancia que la teoría atribuye a aquélla.

Piaget ve en el niño a un investigador incansable, siempre -- dispuesto a emprender numerosas acciones de manera libre y espontánea; esta actividad permanente la explica a partir de la necesidad (ya sea fisiológica, afectiva o intelectual). La necesidad es la manifestación de que existe un desequilibrio en el individuo, quien tiende a recuperar a través de la acción el estado de equilibrio perdido. Toda acción supone dos actividades mentales fundamentales: la asimilación y la acomodación. La primera es la incorporación de la realidad a -- las estructuras ya construidas y la acomodación consiste en reajustar las estructuras a los objetos externos. La conducta humana es resultado de la permanente interacción de factores internos y externos en la fórmula asimilación-acomodación.

La función de la inteligencia es la búsqueda del equilibrio, entendido éste como un proceso dinámico resultado de la constante actividad mental del sujeto. En este contexto, la actividad mental es una forma de adaptación; cuando el individuo se enfrenta a las perturbaciones del exterior, actúa para com pensarlas, es decir, se adapta y logra mantener el equilibrio. La adaptación cognitiva y la adaptación biológica cumplen una función análoga, con la diferencia de que esta última es innata y la adaptación cognitiva está sujeta a una permanente construcción por parte del individuo.

El interés de Piaget por la educación lo llevó a formular -- planteamientos concretos para contribuir a modificarla. - - -

Tras el análisis de la escuela tradicional, señaló que las técnicas educativas muestran un severo retraso en comparación con el desarrollo alcanzado por las ciencias afines a la educación, principalmente la psicología; su crítica se centró en la ignorancia de los educadores respecto a la lógica infantil que ha dado lugar a la imposición de programas escolares rígidos que paralizan la actividad intelectual del alumno. La repetición y memorización de contenidos es un trabajo que la escuela exige, pero que psicológicamente no se justifica.

Las investigaciones de Piaget dieron lugar a un replanteamiento del aprendizaje. Contrariamente a la propuesta conductista que explica el aprendizaje como la respuesta a un estímulo y enfatiza el papel del condicionamiento y del reforzamiento, en donde el sujeto que aprende juega un papel más bien pasivo, Piaget y sus seguidores conciben el aprendizaje como algo que es construido y es conquistado por el individuo. Sobre esta idea de aprendizaje está sustentado el método activo.

El punto de partida de este método es el reconocimiento de los intereses del alumno -que Piaget identifica con la necesidad- y se orienta a estimular su actividad libre y espontánea. Puesto que conocer es actuar sobre el objeto de conocimiento, la escuela debe abrir espacios a la acción de los alumnos, tomando en cuenta sus características intelectuales. La actividad en el aula debe propiciar la investigación y no obligar al alumno a ser un repetidor de información.

Al mismo tiempo y con base en el paralelismo que Piaget encuentra entre el desarrollo intelectual y el proceso de socialización, el trabajo en conjunto adquiere singular importancia; su objetivo es propiciar la interacción de los alumnos, ya que mediante la confrontación del punto de vista pro

pio con el de los demás se ayuda al niño pequeño a abandonar su egocentrismo y a acceder a una actitud de cooperación en un grupo donde se reconoce su autonomía individual y del -- cual se siente él mismo parte activa.

El papel del maestro sufre modificaciones necesariamente. - De transmisor de información se convierte en orientador del aprendizaje y de las experiencias de pensamiento, respetuo-- so de los intereses del alumno, en una situación del aprendi-- zaje donde el elemento más valioso es la acción espontánea del alumno. La relación maestro-alumno, basada tradicionalmente en la sumisión del alumno frente a la autoridad del do cente, se transforma en una relación de respeto mutuo, en la que el maestro reconoce las diferencias individuales de los alumnos y orienta sus actividades ayudándolos a aprender a - aprender.

Como se puede advertir el aprendizaje plantea numerosas dificultades como objeto de estudio. los psicólogos del aprendizaje se proponen identificar y clasificar los diversos procesos que intervienen en el fenómeno de aprender; buscan, además, la manera de reproducir dichos procesos para propiciar el aprendizaje. De ahí el interés de los pedagogos, para quienes, las teorías del aprendizaje son de utilidad en el momento en que pueden transformarlas en estrategias que que ayuden al maestro en la transmisión del conocimiento. A partir de los descubrimientos del aprendizaje, los pedagogos crean nuevas formas de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el siguiente apartado, se revisan aspectos relevantes de los principios metodológicos que recomienda la didáctica.

2.2. El método didáctico

Si bien el currículo comprende el conjunto de conocimientos -- que los alumnos deben aprender en un ciclo escolar determinado, el problema que se plantea a partir del momento en que se intenta aplicar en el aula es cómo llevar a cabo la transmisión de esos conocimientos. La metodología plantea constantes retos a los educadores.

Desde Comenio hasta nuestros días, el método didáctico ha venido ocupando un lugar sobresaliente en el discurso educativo. Aprendizaje y método van unidos indisolublemente; detrás de -- los problemas de aprendizaje está un método ineficaz, por ello toda reforma educativa está asociada necesariamente a modificaciones metodológicas.

Tradicionalmente, el método didáctico se basaba en la exposición del maestro y en la utilización de recursos simples como el pizarrón en donde se ilustraba la lección con objeto de impresionar los sentidos de los alumnos. Estas técnicas basadas en la psicología sensual empirista han sido enriquecidas o modificadas con otras técnicas derivadas de los descubrimientos más recientes de cómo aprende el individuo. De esta manera, en la actualidad el profesor dispone de técnicas variadas y numerosas para realizar su tarea docente.

Se puede decir que toda investigación pedagógica desemboca directa o indirectamente en la cuestión de cómo lograr la transmisión de los contenidos curriculares, esto es de qué manera puede el alumno dominar un contenido. El currículo, resultado de las tareas de planeación, adquiere su verdadero valor cuando es aplicado en el aula. Es en ella donde la transmisión -- tiene lugar y la responsabilidad de realizarla recae sobre una

persona: el maestro. La mediación del maestro es hasta ahora imprescindible, el contenido curricular pasa a través de él ne cesariamente para llegar al alumno. De aquí la importancia de la formación del docente. Sin embargo, en algunos modelos curriculares, principalmente los que se han derivado de los plan teamientos de Mager, minimizan el papel del maestro en la - - transmisión del aprendizaje y se puede decir que buscan contro lar la situación del aula desde la etapa de la planeación. -- Mas esto no es posible, la realidad del aula no puede anticiparse. Los diversos problemas que se suscitan en ella exigen del maestro una solución que no acepta demora; la didáctica -- busca proveer al maestro de técnicas y estrategias que le permitan hacer frente a la problemática del aula, pero si bien la didáctica da buenos resultados en algunas situaciones, en - - otras resulta insuficiente.

Frente a este problema, la didáctica ofrece distintos métodos - aplicables a situaciones diversas. Pero a pesar de los esfuerzos realizados, la metodología en educación continúa siendo un problema actual. Algunos autores como Díaz Barriga consideran que el problema central de la cuestión metodológica está - en su tratamiento instrumentalista, es decir, en ver el método como una serie de pasos o prescripciones cuyo seguimiento significa el éxito en la enseñanza. En este contexto se desarrola la mayoría de los trabajos de la didáctica; Mattos, autor de uno de los textos que forman parte de la bibliografía básica de esta asignatura, define el método como "la organización racional y práctica de los recursos y procedimientos del profesor, con el propósito de dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia los resultados previstos y deseados, esto es, conducir a los alumnos desde el no saber nada hasta el dominio seguro y satisfactorio de la asignatura" 23/.

23/ MATTOS, E. Compendio de didáctica general, pl 72.

Esta definición supone la existencia de dos ámbitos separados, por un lado el contenido y por otro el alumno que debe aprenderlo, acción que es posible sólo por la vía de la didáctica. Para esta disciplina las dificultades del aprendizaje están en el contenido y no en el sujeto que aprende; por ello, el propósito del método didáctico es allanar dificultades, hacer fácil lo difícil y comprensible lo incomprensible. "La asignatura - en sí es inerte para provocar el aprendizaje -dice Mattos- -- (...) enseñada con un buen método se hace rica, sugestiva y -- eficaz, dinamizando la mente de los alumnos, inspirándolas y -- abriéndoles perspectivas nuevas de estudio y de vida. Pero -- una misma materia, enseñada sin método o con un mal método, se vuelve árida, aburrida, irritante y sin provecho ..." 24/.

Este párrafo muestra la confianza de los educadores en el método didáctico como la vía para la transmisión de los contenidos curriculares. Sin embargo, el método no es garantía de aprendizaje. El educador enfrenta el problema de por qué algunos - alumnos aprenden y otros no, y la didáctica ha querido encontrar la respuesta en la organización y presentación de los contenidos curriculares en el aula. La enseñanza de la didáctica se centra principalmente en el manejo de técnicas -tales como la utilización del lenguaje didáctico, de medios auxiliares -- que ayuden a ilustrar la lección, la ejercitación, etc.- sobre las que se sustenta el éxito de la labor docente. Sin embargo, las técnicas son sólo una ayuda en una tarea sumamente compleja, en la que confluyen numerosos acontecimientos individuales y grupales.

Los descubrimientos en el terreno del aprendizaje han dado lugar a diversas propuestas metodológicas con el propósito, en--

24/ Idem, p. 78.

tre otros, de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Las principales características de los métodos derivados de las teorías revisadas anteriormente se consideran a continuación.

a) Método conductista

Frente al desafío de la educación masiva, la propuesta conductista despertó grandes expectativas como la solución más viable para atender a la población haciendo un uso óptimo de los recursos disponibles.

La psicología de la conducta, enmarcada en una filosofía eficientista, propone una metodología que está orientada a la agilitación del proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando de la mejor manera los recursos humanos, materiales, tecnológicos y financieros destinados a la educación.

El conductismo recomienda dejar el diseño de planes y programas educativos en manos de grupos interdisciplinarios de especialistas, a fin de garantizar la enseñanza de contenidos útiles, evitando desviarse hacia contenidos "irrelevantes" que acarrearían pérdida de tiempo y de recursos.

Una de las ventajas del plan diseñado por especialistas es que prácticamente cualquier persona -sin necesidad de formación didáctica- puede "enseñar". El éxito del proceso de enseñanza - aprendizaje está directamente relacionado con el diseño del programa.

En este caso no es indispensable que el docente sea un experto en la asignatura que enseña, sino que será suficiente que mane

je ciertas técnicas didácticas. De acuerdo con el modelo explicativo de aprendizaje, el método conductista enfatiza que el maestro debe estimular al alumno adecuada y constantemente para conducirlo hacia el objetivo de aprendizaje de manera rápida y segura.

Puesto que el aprendizaje se explica desde la fórmula estímulo-respuesta, adquiere singular importancia la forma en que se presenta el contenido al alumno. Debe tenerse cuidado en que la presentación sea variada y llamativa a fin de mantener siempre atento al alumno, evitando que sea presa del aburrimiento o la distracción. Para ello, el maestro tiene a su disposición múltiples auxiliares audiovisuales, diapositivas, películas, etc.- que representan una ayuda para fijar los conocimientos.

Otro aspecto sobresaliente del método conductista es la graduación de la dificultad del contenido, cuyo propósito es facilitar el aprendizaje evitando desalentar al estudiante frente a contenidos complejos; de esta manera se propicia que el aprendizaje se desarrolle en un ambiente agradable garantizándose un aprendizaje duradero y eficaz.

Se recomienda que cada una de las lecciones esté precedida por la explicación del o de los objetivos que se pretenden lograr y concluida con una evaluación cuyos resultados estén al alcance del alumno, a fin de que realimenten el proceso de aprendizaje determinando el grado de avance en el logro del objetivo propuesto.

El reforzamiento es un elemento fundamental en el modelo de aprendizaje conductista. Cuando se quiere aumentar la probabilidad de una conducta, debe reforzarse cualquier manifestación de la misma. Esto es lo que se busca cuando se permite al - -

alumno comprobar inmediatamente sus propias respuestas; cada respuesta correcta se convierte en un reforzamiento que aumenta la probabilidad de responder correctamente.

En las condiciones del aula es difícil que el alumno esté emitiendo respuestas constantemente (respuestas observables y mensurables), por el número de alumnos que forman un grupo, y también es probable que el maestro no esté en condiciones de reforzar inmediatamente todas las respuestas de sus alumnos. Estas deficiencias se superan en la enseñanza programada.

A menudo se supone que la enseñanza programada se refiere a la utilización de máquinas para la enseñanza; sin embargo, el término se refiere a un método de enseñanza individualizada caracterizado por favorecer la participación constante del alumno durante la sesión de aprendizaje y respetar el ritmo de aprendizaje de cada alumno. Este método se ha utilizado ampliamente en las máquinas de enseñanza, pero también se ha aplicado en el diseño de textos para los sistemas de enseñanza abierta.

Lo más novedoso del método es que hace posible la transmisión de conocimientos sin la intervención directa del profesor. En su lugar está el programa constituido por un conjunto de reactivos que estimulan al estudiante a emitir respuestas observables y mensurables constantemente. El diseño del programa permite que el alumno pueda verificar de inmediato su propia respuesta y sólo en el caso de que sea correcta podrá pasar a un nuevo reactivo (reforzamiento), con ello, se tiene la seguridad de que el estudiante no avanzará hasta haber comprendido el material que se le ofrece.

A fin de mantener el interés del alumno, el programa debe diseñarse de manera que éste pueda dominarlo con un mínimo de errores; es decir, el aprendizaje se organiza en etapas sencillas, fáciles de superar para que el estudiante pase sin difi-

cultad de una idea a otra.

Los primeros programas de enseñanza se diseñaron hacia fines de la década de los años veinte, pero fueron los programas diseñados por Skinner en los años cincuenta los que recibieron más aceptación en el medio educativo. De entonces a la fecha, la enseñanza programada ha ganado mucho terreno. El sorprendente desarrollo de la informática ha abierto nuevas vías a la educación. En los países industrializados se han instalado ordenadores principalmente en los niveles superiores, y se continúan explorando múltiples posibilidades tanto en tareas elementales como en materias complejas.

b) Método activo

Si bien para el conductismo lo importante es la respuesta observable y mensurable sin preocuparse de qué manera llega el sujeto a ella, para la metodología activa lo fundamental son los procedimientos intelectuales que realiza el individuo para resolver un problema. Contraria a las técnicas memorísticas y de repetición como ingredientes básicos del aprendizaje, la psicología genética propone un método que favorezca el desarrollo de la inteligencia en el niño mediante la construcción progresiva y continua del pensamiento.

El método activo ha sido aplicado principalmente en la educación infantil, pero poco a poco se ha ido extendiendo a los demás niveles educativos. Las investigaciones realizadas sobre el desarrollo de la inteligencia aportaron nuevos conocimientos sobre la vida del niño que han conducido a reconsiderar seriamente la infancia como una etapa digna de respeto y atención por parte de la sociedad adulta, rechazando la idea tradicional del niño como un adulto en miniatura. Por ello, Piaget promovió una organización y una metodología escolar -

que permitiese la plena manifestación de las inquietudes intelectuales del niño en un ambiente de libertad y respeto con el propósito de no destruir o estropear ninguna de las posibilidades del pequeño.

Cuatro son los principios que sostienen la metodología activa: (a) recuperar el significado de la infancia como una etapa de la vida humana, (b) respetar las etapas del desarrollo psicológico infantil, (c) considerar las leyes que regulan este desarrollo, y (d) tomar en cuenta las formas de socialización del niño; sobre estas bases, este método busca conducir al niño, orientándolo para que llegue por su propio esfuerzo y por un proceso natural y continuo a la edad adulta. En este contexto lo importante no es que el alumno acumule conocimientos, sino de qué manera los concibe y los maneja.

El método activo ataca dos aspectos que constituyen desde esta perspectiva la parte medular del proceso de enseñanza-aprendizaje: el trabajo intelectual y la socialización, que favorece simultáneamente mediante el trabajo en equipos. Los alumnos del grupo se organizan en equipos y cada uno se plantea libremente un problema para el que propone una solución. La búsqueda de esta solución lleva al equipo a emprender una investigación que favorece la formación de nociones y operaciones y a un intercambio de los propios puntos de vista, conocimientos u operaciones que aceleran los procesos de socialización.

La actividad de los estudiantes no se limita al aula, sino que la escuela activa propone que participen en las actividades en general, tales como la organización y la reglamentación de la escuela; a través de estas actividades se favorece el desarrollo de actitudes éticas y democráticas in

dispensables en la formación de ciudadanos comprometidos y participativos.

La aplicación del método activo exige docentes capacitados para poner en práctica estos principios. El profesor debe reconocer y respetar las diferencias individuales de los -- alumnos. Es indispensable que desarrolle un agudo sentido de observación para inducir hábilmente al alumno hacia una actitud analítica de su propia actividad y propiciar la cooperación grupal mediante el intercambio de pensamientos, reflexiones o conclusiones entre los miembros del grupo. - En este sentido, el maestro es un colaborador del alumno que le ayuda a orientar sus actividades.

La escuela activa rechaza la autoridad del docente que tradicionalmente se ha basado en su "saber", y busca conferirle una imagen de camaradería frente a los alumnos, ya que - considera que el autoritarismo del profesor inhibe la espontaneidad en el trabajo escolar. La disciplina en el aula - se logra gracias al interés y la participación activa y - efectiva del alumno.

Las dificultades de aprendizaje se atribuyen a que en la - presentación de los contenidos no se toma en cuenta la lógica infantil, por lo que la didáctica deberá centrarse en una organización de los contenidos que favorezca la comprensión de los procedimientos a los alumnos. Lo importante no es que el alumno conteste correctamente una pregunta, sino que comprenda los pasos que le llevaron a la respuesta correcta. Es decir, el contenido debe presentarse al alumno de manera que sea asimilable a la lógica que maneja éste.

Los estudios de Piaget sobre la evolución de la intelligen-

cia han hecho posible que el educador determine cuál es el momento más propicio para la enseñanza de una materia en particular y de qué manera adaptar el contenido curricular a las necesidades y capacidades de los alumnos.

Evidentemente las teorías del aprendizaje han permitido incorporar importantes modificaciones en el método didáctico tradicional. Por un lado, el conductismo señaló la naturaleza e importancia del condicionamiento y el reforzamiento; hizo posible el diseño de los textos programados, de gran utilidad en la enseñanza abierta; permitió la creación de las máquinas para la enseñanza y el diseño de programas computarizados incorporando de esta manera los avances tecnológicos a la educación. Quizás sea válido decir que el conductismo ha intentado hacer del aprendizaje una actividad confortable y amena; y que ha -- buscado atraer la atención de los alumnos haciendo uso de lo llamativo y lo novedoso. Sin embargo, el ser humano, complejo en su naturaleza, no sólo responde a los estímulos externos -- que se le presentan, sino también a estímulos internos, sobre los que con frecuencia no logra un control deseable, y que -- también influyen en el aprendizaje; tal es el caso de la angustia que cuando es intolerable para el sujeto constituye un obstáculo para el aprendizaje, que no puede vencerse metodológicamente.

El conductismo dio lugar a simplificaciones en el trabajo docente que no han sido favorables al proceso de enseñanza-aprendizaje. Al abordar el aprendizaje escolar sólo en función de los objetivos conductuales, éstos vinieron a ocupar el lugar central del trabajo docente, concibiéndose el aprendizaje escolar como un acto mecánico referido a conductas prefijadas e -- inamovibles, en el que la respuesta esperada es con frecuencia un "cierto" o "falso" o alguna respuesta breve que venga a com

pletar una frase elaborada por el maestro previamente. Este tipo de práctica niega aspectos fundamentales del aprendizaje, por ejemplo la elaboración del contenido por parte del alumno, de acuerdo a sus propias experiencias y saberes; o la posición personal del maestro frente al contenido que enseña. El conductista tampoco se preocupa por la influencia que la relación maestro-alumno ejerce en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. La vida del aula muestra que los alumnos aprenden en ella mucho más de lo que el maestro conscientemente se propone enseñar y parte de estos aprendizajes están directamente vinculados con la manera como se da la relación maestro-alumno.

En los modelos pedagógicos de inspiración conductista, el maestro no es quien "enseña" sino se desempeña más bien como un supervisor del logro de los objetivos conductuales de aprendizaje; el alumno no aprende del maestro sino del programa escolar.

Por su parte, las investigaciones de Piaget enfatizaron la idea de aprendizaje como algo que se conquista mediante un esfuerzo intelectual que debe realizarse individualmente, y para que el alumno esté en condiciones de desarrollar ese esfuerzo es necesario que el objeto de conocimiento despierte su interés. Por ello, estos planteamientos están a favor de la concepción de un currículo flexible que admita incorporar a los objetivos curriculares los intereses expresados por los alumnos, en oposición a la rigidez en la redacción de objetivos a partir de las taxonomías de los currículos de influencia conductista.

Sin embargo, traducir los intereses de los alumnos en objetivos curriculares no es una tarea fácil, pues el propósito de la escuela no siempre es coincidente con los intereses de los

alumnos. El papel de la escuela es desalojar ideologías o saberes adquiridos previamente por los alumnos. Este desalojo no es aceptado, en todos los casos, con docilidad por parte del alumno. En ocasiones el alumno renunciará a aprender lo que la escuela ofrece antes que renunciar a sus propias ideas. Sin embargo, es aquí donde el maestro desempeña un papel importante, ya que no sólo debe ser percibido como alguien que limita el aprendizaje -como expresa Piaget- sino también como la persona que hace posible el aprendizaje, que alienta al alumno en el camino que recorre. El proceso de enseñanza-aprendizaje se da gracias a una relación de maestro-alumno y ambos elementos son imprescindibles. *

Por otro lado, los trabajos de Piaget rechazan el carácter acumulativo del aprendizaje escolar; desde esta perspectiva, los conocimientos curriculares deben complementarse entre sí de tal manera que el alumno vaya encontrando soluciones cada vez más acabadas a los problemas que enfrenta, tanto escolares como extraescolares. El educador debe prestar atención no sólo a la adquisición de conocimientos o habilidades, sino además preocuparse por los cambios que el aprendizaje escolar produce en la personalidad, los valores y los significados de las cosas en los alumnos.

Como se puede advertir, la aplicación de las teorías del aprendizaje ha permitido a los educadores introducir nuevas y distintas formas de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no obstante los avances logrados en la comprensión del fenómeno del aprendizaje, continúa (y continuará) preocupando a los profesionales de la educación. La teoría psicoanalítica de Freud puso al descubierto componentes inconscientes que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje que obligan a reflexionar y reconsiderar el papel del método en dicho proceso.

3. PSICOANÁLISIS Y APRENDIZAJE

El aprendizaje escolar no forma parte de los temas de interés de la teoría psicoanalítica. En la obra de Sigmund Freud no se encuentran referencias directas acerca de las condiciones en las que tiene lugar el aprendizaje; sin embargo sus investigaciones en torno al inconsciente abrieron camino para una posible explicación de algunos fenómenos que tienen lugar en la escuela y que en apariencia no tienen una explicación lógica o bien el educador ha asociado tradicionalmente a insuficiencias metodológicas. Me refiero a los actos de indisciplina, al silencio frente a una pregunta formulada por el maestro, a la falta de participación en el aula, a la falta de atención, al ausentismo, entre otros, que en el contexto educativo se convierten en datos estadísticos que proyectan el nivel de eficiencia del sistema educativo o la eficacia de un método, y que desde la óptica del psicoanálisis constituyen manifestaciones inconscientes de los alumnos frente a un sistema escolar al que no se sujetan del todo.

No obstante la importancia de las investigaciones de Freud y sus seguidores, pocas son las referencias al psicoanálisis en los textos pedagógicos. Quizá una de las causas del rechazo de los pedagogos hacia el psicoanálisis se deba a las dificultades experimentales de este cuerpo de conocimientos, contrarias al anhelo científico de los pedagogos. De la teoría psicoanalítica se dice que "se encuentra muy poco formalizada como para que se presente en forma de un conjunto de proposiciones sujetas a comprobación experimental"^{25/}. Como se sabe, no todos los fenómenos son susceptibles de experimentación, existen algunos que para constituirlos en objeto de conocimiento es necesario buscar otros caminos que permitan el

^{25/} HILGARD, E. Teorías del aprendizaje, p. 296.

acceso a ellos. Del aprendizaje, no todo es verificable y -- así lo reconocen los investigadores del tema, aun los propios conductistas, quienes para estar en condiciones de aplicar -- las técnicas de las ciencias físicas debieron centrarse exclusivamente en los aspectos observables del fenómeno. "Por desgracia -dice Devereux- la trasposición mecánica de las técnicas de las ciencias físicas a las demás ciencias -como por ejemplo la cuantificación obsesiva- puede llevar a la falacia lógica de que la mera cuantificación hace automáticamente -- científico un dato" 26/.

Los pedagogos han caído con frecuencia en esta falacia, que se ha convertido en un verdadero obstáculo para el desarrollo de la teoría curricular, pues algunos principios -entre ellos los referidos al aprendizaje- se aceptan casi dogmáticamente, sin que se cuestionen sus alcances y sus limitaciones.

Otra posible causa del desinterés del pedagogo por el psicoanálisis es que para el educador no constituye un conocimiento que pueda aplicar para mejorar el aprendizaje en el aula. La naturaleza misma del objeto del psicoanálisis hace imposible esta aplicación. El psicoanálisis no es prescriptivo; -- por el contrario, nos pone frente a los procesos psíquicos in conscientes que pertenecen a un universo inasible y que no se puede delimitar, pero que no por ello dejan de manifestarse, influyendo en el aprendizaje. No obstante las dificultades que presenta para el educador, la teoría psicoanalítica es -- una fuente de conocimiento importante en la comprensión del complejo fenómeno del aprendizaje.

Si en el discurso educativo, aprendizaje y método van unidos,

26/ DEVEREUX, G. De la ansiedad al método en la ciencia del comportamiento, p. 29.

con la intención de crear en el alumno la disposición para -- aprender a través de una metodología, en el contexto del psicoanálisis el problema se aborda desde los sujetos involucrados en el proceso, ya que la atención está centrada en los deseos inconscientes que se ponen en juego en la situación de aprendizaje, que si bien quedan fuera de todo control, tanto del educador como del alumno, están presentes en la esencia misma del acto de aprender.

Desde el psicoanálisis el aprendizaje supone deseo de saber, amor por el conocimiento, cuyo origen se remonta a los primeros años de vida del individuo cuando los objetos de conocimientos estaban referidos a su propia persona y a procesos vitales para el niño. Para entender el aprendizaje desde esta teoría es necesario remitirse al concepto de pulsión que -- Freud introdujo para diferenciarlo del instinto animal, y que constituye una de las aportaciones más importantes del psicoanálisis. En sus Lecciones de introducción al psicoanálisis, Masotta explica que la idea fundamental acerca de la pulsión es que no tiene un objeto predeterminado; no hay una relación de determinación entre la pulsión y el objeto ^{27/}.

Esta peculiaridad de la pulsión fue descubierta por Freud al investigar el desarrollo de la sexualidad. Observó que -- contrariamente a lo que se creía en su época-- la sexualidad comienza a estructurarse desde los primeros años de la infancia y no se circunscribe a los órganos genitales, sino que a lo largo del desarrollo de la sexualidad existen otras zonas erógenas (la boca, el ano). A estas pulsiones que no están subordinadas a la función reproductora se les da el nombre de -- parciales. El punto de llegada de este desarrollo es la sub-

^{27/} MASSOTA, O. Lecciones de introducción al psicoanálisis, - p.p. 24 y 25.

ordinación de las pulsiones parciales a la función de reproducción.

Mas no todas las pulsiones parciales se funden en la sexualidad genital; una parte de ellas se transforma para dar lugar a actividades apreciadas socialmente, otras en cambio sucumben a la represión y pueden irrumpir como síntomas neuróticos. En el primer caso habrá tenido lugar un proceso al que Freud dio el nombre de sublimación y que consiste en que la pulsión "se orienta sobre un fin diferente y muy alejado de la satisfacción sexual" ^{28/}. Freud atribuye a esta cualidad de la pulsión el desarrollo de la cultura. Por ello, si la sublimación es un cambio en los fines de pulsiones cuyo fin original era de carácter sexual, la represión de éstas pone en grave riesgo el interés intelectual del sujeto.

Visto el aprendizaje en este contexto, la satisfacción la encuentra el sujeto en el proceso mismo de aprender, contrariamente a lo que plantean los conductistas, quienes ubican la gratificación en la respuesta correcta. Mas bien la respuesta es un punto de llegada que se transforma en un punto de partida en busca de otras respuestas más satisfactorias. Una respuesta no colma el deseo de saber, por el contrario, deja establecido lo incompleto del conocimiento frente a lo cual el sujeto busca ampliarlo, completarlo, en un proceso permanente de aprendizaje en el que "la" respuesta jamás se encuentra pero a la que tampoco se renuncia.

Si pulsión sexual y pulsión de saber están estrechamente ligadas, se entiende por qué una de las recomendaciones más frecuentes

^{28/} FREUD, S. Introducción al narcisismo, p. 29.

de Freud a los educadores se refiere a alertarlos respecto a los riesgos que conlleva la represión innecesaria de las pulsiones parciales, que tienen lugar durante los primeros años de vida infantil, ya que la natural curiosidad sexual de esos primeros años dará lugar más tarde a la curiosidad intelectual.

El interés de Freud por evitar excesivas exigencias se debe a que por efecto de la represión el impulso sexual se vuelve inutilizable para fines de la cultura, ya que para que la represión sea eficaz, el sujeto moviliza grandes cantidades de - - energía pulsional. Uno de los propósitos de la cura analítica es precisamente levantar la represión y liberar esa energía pulsional que el sujeto estará en condiciones de destinar a actividades más gratificantes.

La angustia desempeña un papel relevante en el mecanismo de - represión, pues es ella la que lo origina. Frente a una situación de peligro para el sujeto, se produce la angustia que funciona como una señal de alarma que alerta al yo, instancia que reprime las representaciones displacenteras.

En el ámbito escolar algunos problemas de aprendizaje asociados tradicionalmente a cuestiones metodológicas, tienen en el fondo alguna relación con la angustia que el objeto de conocimiento despierta en el alumno. La angustia es, no obstante, un problema de cantidad, ya que si bien cuando es excesiva -- inhibe el aprendizaje, también se necesita que el objeto de - conocimiento produzca una cierta dosis de angustia en el sujeto que le impulse a acercarse a él, a interesarse por él.

Sin embargo, con sólo evitar la represión de la sexualidad no se garantiza la sublimación pulsional, aunque en algún momento del desarrollo de la teoría psicoanalítica se haya tenido

confianza en una labor pedagógica en este sentido. Una pulsión sin freno alguna acarrea tantos problemas como una excesiva represión de la misma. La cultura se funda precisamente sobre el dominio de la sexualidad.

El complejo de Edipo, que constituye el punto central del psicoanálisis, permite al niño el acceso a su cultura y este acceso se funda en una represión fundamental: la prohibición del incesto. "El complejo de Edipo -dice Catherine Millot- consiste en la superación de la relación dual entre el niño y su madre, y en el acceso al orden simbólico, acceso que requiere la existencia de un tercer término cuya función es introducir a ese orden y garantizarlo. Tal función de garante radica en la función paterna. El padre constituye para el niño la referencia a una Ley que vale para todos, Ley que se impone al niño en la medida en que es reconocida por la madre. Esta introducción a un orden que lo supera pone fin a la relación dual entre la madre y el niño, relación que sin ello quedaría librada al "capricho" y a la desmesura" ^{29/}.

El niño, que por razones biológicas depende totalmente de la madre, empieza a estructurarse psíquicamente a partir de su íntima relación con ella; no tiene deseos propios, su deseo es el de la madre. Esta relación de dicha "completa" viene a romperse por la presencia de la figura paterna; el niño se da cuenta de la importancia que tiene el padre en el deseo de la madre y ve en el padre un obstáculo que se interpone entre él y la madre. El niño supone que el padre posee algo que él no tiene y que es aquello que satisface a la madre (el Fallo); el padre se erige como figura ideal y el niño lo toma como modelo, aspira ser como él y ocupar el lugar que él ocupa. Es-

^{29/} MILLOT, .C. Freud antipedagogo, p. 160.

ta relación con el padre es ambivalente, lo ama y lo teme al mismo tiempo; "el pequeño nota que el padre le significa un estorbo junto a la madre; en identificación con él cobra entonces una tonalidad hostil, y pasa a ser idéntica al deseo de sustituir al padre también junto a la madre" 30/.

El requisito para que el niño renuncie a la madre y asuma su propio deseo es la muerte del padre idealizado; la posibilidad de llevar a cabo este asesinato simbólico supone que el sujeto ha asumido la castración, la falta, como una realidad psíquica; se da cuenta y acepta que no hay seres completos, que el Fallo nadie lo tiene y en consecuencia puede buscarse; y es esta búsqueda la que ha dado lugar a la cultura.

Para Freud esta compleja experiencia determina el futuro de todo ser humano. Catherine Millot ve en las condiciones en que tiene lugar el complejo edípico, el origen de las limitaciones de la labor educativa. "En efecto -dice-, las condiciones que determinan la buena o mala salida de la prueba edípica quedan en la sombra. Es más bien aquí donde se sella la impotencia del educador: lo esencial escapa a su control. - El complejo de Edipo es la piedra de toque de la empresa educativa". 31/.

Y es la piedra de toque porque si bien impone limitaciones a la tarea del educador, abre al mismo tiempo posibilidades para que la tarea educativa se lleve a cabo. Por un lado, la renuncia a la madre posibilita la realización del deseo propio, es decir, se funda la capacidad de sublimar las pulsiones, y

30/ FREUD, S. Psicología de las masas, p. 99.

31/ MILLOT, C. Op. cit. p. 103.

por otro, permite la identificación con el padre. Esta identificación se reproducirá en identificaciones posteriores y es sobre este proceso que se sustenta el hecho de que el alumno aspire a hacer suyos los conocimientos del maestro. La condición para que tenga lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir que una persona pueda aprender de otra, es que la que enseña (el maestro) ocupe el lugar del ideal que antes fue ocupado por el padre. La fuerza y el magnetismo del educador le viene de ser figura ideal.

La formación del ideal se explica a partir del narcisismo, un estado mítico en el que el sujeto se satisface en sí mismo; pero las exigencias sociales y el complejo de castración obligan al niño a abandonar esa posición. Sin embargo, el sujeto "no quiere renunciar a la perfección de su niñez, y ya que no pudo mantenerla ante las enseñanzas recibidas durante su desarrollo y ante el despertar de su propio juicio, intenta conquistarla de nuevo bajo la forma del yo ideal. Aquello que proyecta ante sí como su ideal es la sustitución del perdido narcisismo de su niñez, en el cual era él mismo su propio ideal" ^{32/}. A partir de este momento el sujeto se esforzará por el cumplimiento de este ideal.

El yo ideal no sólo es resultado de un yo primitivo sino también se constituye a partir de un Ideal-del-yo, lugar ocupado por el padre en la situación edípica y por las personas que a lo largo de la vida del sujeto ocupen el lugar del padre. Esto significa que la figura del padre no solamente impone renuncia sino también identificación, ya que constituye un modelo para conformar el propio yo.

^{32/} FREUD, S. Introducción al narcisismo, p. 29

En la situación escolar, el currículo constituye el proyecto de vida que la escuela propone al estudiante. En este proyecto está implícita la recompensa que la escuela ofrece al alumno a cambio de las renunciaciones que su aceptación conlleva. Sin embargo, este proyecto no tendría los efectos deseados si no mediara la acción del maestro; es él quien tiene la responsabilidad de darlo a conocer al alumno y desempeña un papel determinante para que el estudiante se apropie de él. Al investirse de figura ideal, el maestro hace posible que el estudiante aspire a ocupar su lugar, lo que supone apropiarse de sus conocimientos, hábitos, actitudes y valores.

A partir de la incorporación del concepto de narcisismo, Freud explica la represión como una consecuencia de la formación del ideal. En esta segunda teoría, Freud afirma que la "producción de un ideal eleva, como ya hemos dicho, las exigencias del yo y favorece más que nada la represión"^{33/}. La conciencia moral es la instancia encargada de procurar la satisfacción narcisista del yo ideal y compara constantemente el yo con el Ideal-del-yo, reprimiéndose todas aquellas representaciones incompatibles con el ideal y que signifiquen un peligro para la satisfacción narcisista.

La peculiaridad de las investigaciones psicoanalíticas está en que ponen de manifiesto las fuentes libidinales del deseo de saber y la influencia de la represión sobre la curiosidad intelectual, aspectos que no son apreciados del todo por los educadores. Si bien en el discurso educativo el proceso de enseñanza-aprendizaje gira alrededor del método didáctico, "desde el punto de vista analítico, los métodos de transmisión de los conocimientos importan poco frente al deseo del niño de aprender"^{34/}.

^{33/} Idem, p. 30.

^{34/} Millot, C. op. cit., p. 193.

Si lo que se pone en juego en el aprendizaje pertenece al orden de lo inconsciente, los aspectos fundamentales quedan fuera de cualquier control, por lo que el maestro "enseñará" mucho más que un contenido curricular. Los aprendizajes en el aula son de muy diversa naturaleza y quizás los más duraderos y que dejarán una huella más profunda en los alumnos son aquellos que no fueron transmitidos conscientemente por el maestro.

No obstante el temor al maestro que se advierte en el discurso educativo, es él la figura central en la enseñanza. Por un lado los modelos curriculares de inspiración conductista han buscado desalojar al maestro como la persona que enseña y colocar en su lugar un programa diseñado de tal manera que el alumno puede aprender sin ayuda del profesor; por otra parte, los modelos activos pretenden frenar el autoritarismo del docente -- por sus consecuencias negativas para el aprendizaje, por lo -- que tienden a limitar su acción en favor de una acción más libre para los estudiantes. Sin embargo, como ya se dijo anteriormente, el maestro no sólo impone limitaciones al quehacer del alumno sino además le propone una forma de hacer las cosas, una aproximación determinada al contenido curricular, una manera particular de interpretar los hechos, con las que el -- alumno puede o no identificarse.

En la transmisión el método es un instrumento útil e imprescindible; constituye una manera de conducir los acontecimientos del aula, de organizar el material de trabajo y las experiencias de aprendizaje para conducir a los alumnos hacia un punto determinado (el objetivo curricular). En este sentido, todos los maestros tienen un método de enseñanza que han conformado con sus conocimientos didácticos, su experiencia docente y, -- principalmente, sus rasgos de personalidad. Pero en el aprendizaje escolar no sólo influye el método del maestro, el alum-

no posee su propio método de aprendizaje, resultado de su experiencia escolar y familiar y de sus rasgos de personalidad. El rendimiento escolar, la facilidad (o dificultad) para alcanzar los objetivos curriculares, depende por tanto no sólo de la eficacia del método del docente, sino también de los hábitos y estrategias que utiliza el alumno durante su aprendizaje.

A pesar de las diferencias evidentes que hay entre psicoanálisis y educación, la teoría psicoanalítica constituye una fuente potencial que no ha logrado una amplia aceptación por parte de los educadores. Se observa, no obstante, cierta influencia en el quehacer pedagógico; en particular en lo que se refiere a la planeación curricular, ha sido un factor importante en la decisión de incorporar información sobre orientación sexual en los contenidos curriculares, pero se pretende que la influencia del psicoanálisis sea más profunda; que el saber psicoanalítico enriquezca el saber sobre lo educativo. Sus aportes van en dirección de entender la situación del alumno en su relación con el maestro, con el grupo, entre otros. Para el psicoanalista preocupado por el fenómeno educativo, el punto de interés no está en cuál o cuáles métodos hacen posible el aprendizaje -esto ocupa un lugar secundario-, sino "sobre aquello que funda en el alumno el deseo de saber, el funcionamiento y el destino de las pulsiones libidinales ligadas a este deseo, la forma como se da la sublimación" ^{35/}.

Como se puede ver, es difícil que la teoría psicoanalítica influya de manera directa en la elaboración del currículo, pero su conocimiento puede constituir para el planeador curricular un marco de referencia que fundamente la toma de decisiones respecto a un currículo más flexible y abierto.

^{35/} FILLLOUX, J.C. Psicoanálisis y educación: puntos de referencia, en Cero en Conducta, año 3, número 10, enero-febrero de 1968, p.55

Para Catherine MilLOT la importancia del psicoanálisis en el - contexto pedagógico está en que le ofrece elementos teóricos - que le señalan sus limitaciones pero al mismo tiempo le alerta respecto a sus alcances, sobre el particular señala: "... la claridad obtenida con los resultados de la investigación analí tica sobre el proceso de desarrollo del niño, ilumina al mismo tiempo las vías por las que la educación ejerce su influencia. El psicoanálisis se halla de este modo en condiciones de revelar al educador los principios de su poder, y tal vez con ello de incrementarlo, al mismo tiempo que encuentra ser capaz de - mostrarle sus errores y permitirle así una acción mejor conce r tada. Saber lo que se está haciendo cuando se educa, ya que - no hacer lo que se quiere: tal es la esperanza que Freud sus - citó" 36/.

4. A MODO DE CONCLUSION

En el marco conceptual del currículo, las teorías del aprendizaje ocupan un lugar relevante y su contribución a la planeación curricular es innegable. Tanto la psicología de la conducta como la psicología genética han hecho aportaciones importantes acerca de las condiciones necesarias para el aprendizaje, la forma como aprenden las personas y la génesis y el desarrollo de la inteligencia, entre otras cuestiones. Estas teorías apuntan a lograr mejores condiciones en la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para el alumno como para el maestro; es decir, su búsqueda se ubica en el terreno del método. Su propósito es poner al alcance de los profesionales de la educación los medios e instrumentos que garanticen la transmisión del conocimiento.

La influencia de la psicología del aprendizaje se advierte en las principales tareas de la planeación curricular, tales como la definición de objetivos, organización de contenidos, diseño de estrategias de aprendizaje e instrumentos de evaluación, todas ellas de importancia para la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, los educadores han encontrado en las teorías del aprendizaje, elementos que dan validez a los mecanismos de control escolar, técnicas y procedimientos formales cuyo propósito es avanzar hacia los tres principios que aparecen con frecuencia en el discurso educativo: la eficiencia, la objetividad y la racionalidad. Principios valiosos sin lugar a dudas, pero que en el quehacer pedagógico han venido a desplazar el interés por lo reflexivo en favor de la técnica, por lo cualitativo en favor de lo cuantitativo. En efecto, el desarrollo de la planeación curricular muestra una tendencia hacia una creciente tecnificación del proceso de enseñan-

za-aprendizaje, principalmente con la propuesta de Mager, favorecida en parte por los principios de la psicología de la conducta.

Sin embargo, la aplicación de los principios conductistas al proceso de enseñanza-aprendizaje, no ha respondido del todo a las expectativas abiertas a partir de su incorporación a la labor pedagógica. Si por un lado hicieron posible llevar educación a poblaciones numerosas, por otro promovieron la burocratización e innecesaria tecnificación del acto educativo, desviando el interés de los educadores del proceso mismo de enseñanza-aprendizaje.

Esto ha dado lugar a que paralelamente a la tendencia conductista se venga desarrollando una corriente crítica que busca y lucha por dar explicaciones y soluciones a los problemas educativos a partir de elementos que han venido quedando relegados frente al ímpetu eficientista.

Sin embargo, a pesar de las diferencias teóricas y prácticas que se observan en las diferentes propuestas curriculares, en todas ellas está presente la inquietud que han compartido -- los educadores de todos los tiempos: abordar el aprendizaje sólo desde el marco de lo metodológico.

La teoría psicoanalítica, por el contrario, propone una lectura diferente del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que la cuestión metodológica queda desplazada del centro de la transmisión del conocimiento, para poner al descubierto los procesos inconscientes que posibilitan dicha transmisión. A diferencia de la psicología del aprendizaje que señala al educador las variables que puede controlar a fin de crear -- las condiciones favorables para que el aprendizaje tenga lugar, el psicoanálisis le indica los procesos psíquicos que hacen posible la relación maestro-alumno y, principalmente,

le alerta sobre los peligros de los excesos en la educación y las limitaciones de la tarea educativa.

En el marco del conductismo el deseo de aprender se atribuye a la estimulación externa que provoca en el alumno cambios de conducta que el docente puede medir y de esta manera advertir si el aprendizaje está teniendo lugar; para la psicología genética, la necesidad -producto del desequilibrio interno- es el punto de partida de la experiencia de aprendizaje. Considero que estas explicaciones, a pesar de sus diferencias, comparten algo en común: abordan el aprendizaje como un fenómeno en el que el problema a vencer está en cómo presentar el contenido curricular para que sea comprendido por el alumno y en consecuencia pueda apropiárselo, sin tomar en cuenta la historia de quienes participan en la experiencia de aprendizaje y ubicando ésta fuera de la relación maestro-alumno.

El psicoanálisis alerta sobre la importancia que juega el -- maestro en la transmisión del conocimiento, señala la fuente de donde proviene el poder del maestro y los peligros que -- conlleva la labor pedagógica, así como sus posibilidades.

Así mismo, la teoría psicoanalítica sitúa el anhelo de -- conocer en el Deseo, esa falta simbólica a partir de la cual se estructura el ser humano y que el hombre buscará llenar -- mediante el conocimiento. Conocimiento que siempre será --- parcial, incompleto e insatisfactorio. Pero es la experiencia de vacío, de incompletitud lo que constituye un reto para el hombre, quien ambiciosamente pretende abarcar cada -- vez mayores áreas del conocimiento, encontrando goce en ese proceso de búsqueda y aproximaciones parciales al objeto de conocimiento.

En la perspectiva psicoanalítica el deseo de conocer está más estrechamente ligado a la idea de amor al conocimiento que a la de temor al castigo, como se maneja en la explicación conductista.

En el caso de la teoría de Piaget, éste interesado por los -- procesos intelectuales, se explica el aprendizaje a partir -- de las posibilidades genéticas de conocer que posee el hom -- bre, y expresa la experiencia de aprendizaje como una conquis -- ta que va creciendo gradual e ininterrumpidamente durante toda la vida. Asimismo, advierte el peligro que entraña obs -- taculizar el acercamiento del individuo al objeto de conoci -- miento, por lo que señala que las probabilidades de aprender aumentan en la medida que aumenta la libertad de acción del -- alumno. Esta teoría es singularmente interesante porque en -- fatiza el conocimiento como una conquista, es decir como -- resultado de un trabajo intelectual personal profundo. Asimismo, Piaget percibe los peligros que significa un maestro improvisado o autori -- tario y ve en él un obstáculo para la acción del alumno en el aula; su -- propuesta se orienta a lograr una participación del maestro discreta y -- alejada en favor de mayor libertad de acción para el alumno.

Por otro lado, los descubrimientos del psicoanálisis han pues -- to al descubierto que para que el conocimiento tenga lugar -- no bastan las condiciones intelectuales, sino también deben -- cumplirse ciertas condiciones psíquicas. En la experiencia -- de aprendizaje el hombre no sólo encuentra satisfacción del -- orden intelectual sino también pulsional.

Si la postura psicoanalítica es señalar las limitaciones del -- método como la vía que posibilita la transmisión del conoci -- miento y afirmar que el proceso de enseñanza-aprendizaje es -- tá fuera de todo control, ya que lo que se pone en juego per --

tenece al orden del inconsciente, cabe preguntarse qué puede aportar esta teoría al quehacer pedagógico y concretamente - en lo que se refiere a la planeación curricular.

En efecto, de la teoría psiconalítica no van a derivar los educadores estrategias de aprendizaje, ni modificaciones metodológicas, ni nuevas técnicas de enseñanza, como lo ha venido haciendo con las aportaciones de la psicología del aprendizaje. Pero los descubrimientos psicoanalíticos pueden constituirse en un marco de referencia que lleve a considerar el valor o la pertinencia de la excesiva rigidez de planes y programas escolares, cuyo propósito es sustituir al docente en lugar de orientar su labor en el aula.

Asimismo, justifica y valida el diseño de planes y programas escolares flexibles que restituyan al docente su responsabilidad en la transmisión del conocimiento y lo reconozcan como la persona que enseña. Obliga a reconocer la subjetividad del proceso de enseñanza-aprendizaje y trabajar a partir de ella, no como se ha venido haciendo, negándola o rechazándola.

Las aportaciones del psicoanálisis conllevan a recuperar el interés por el maestro como el punto clave de la transmisión del conocimiento y, por lo tanto, de su formación - que en marco de la pedagogía científica se centra en cuestiones de carácter técnico:

Las expectativas abiertas por los planificadores de la educación para atender la creciente demanda educativa en las décadas recientes, mediante la ampliación de planes y programas diseñados con rigor científico, desviaron la atención del problema formativo de los docentes en favor de las labores -

de planeación, a partir de las cuales se busca garantizar el éxito de la tarea educativa.

En este contexto, la importancia de la docencia radica principalmente en aspectos formales del proceso de enseñanza - aprendizaje (la medición del aprendizaje, la formulación de objetivos generales, la utilización de medios auxiliares, -- entre otros), situación que favorece la burocracia escolar - y que ha merecido la crítica de especialistas interesados en diseñar currículos abiertos y flexibles, reabrir el debate - alrededor del proceso de enseñanza-aprendizaje -que ha cance lado de alguna manera el carácter dogmático de la psicología de la conducta- y reconocer las particularidades del trabajo docente en el aula.

En esta búsqueda de caminos nuevos para enfrentar los retos educativos actuales, la teoría psicoanalítica -poco explorada por los educadores, hasta ahora- puede jugar un papel des tacado si se hace una valoración seria de sus descubrimientos y si los educadores están dispuestos a declinar un poco su fe ciega en el poder del método.

El psicoanálisis constituye, pues, una rica veta para el tra bajo educativo. Si bien, hasta ahora forma parte esencial - en el proceso de formación de los futuros profesionales de la educación, la importancia de los descubrimientos de - - Sigmund Freud y sus seguidores hacen de la teoría psicoanalítica un cuerpo de conocimientos fundamental en el proceso -- formativo de pedagogos, maestros y todos aquellos profesiona les que participan en la realización del proceso educativo.

Dentro del plan de estudios que ofrece el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, el psi-

coanálisis es un seminario que forma parte de las asignaturas optativas, que si bien constituye una introducción general, - resulta insuficiente para penetrar en algunos problemas fundamentales que aborda la teoría y que son de particular interés para quienes aspiran a dedicarse profesionalmente a la problemática educativa, con un interés por la educación como un fenómeno humano (que involucra a seres humanos) y no sólo como -- una actividad de carácter técnico.

BIBLIOGRAFIA

AGUIRRE LORA, MA. ESTHER Y otros. Manual de didáctica general. Curso introductorio. 2 ed. ANUIES, México, -- 1986.

CARRILLO ELBA. Enseñanza programada. CISE-UNAM, México, -- 1980.

CHEHAYBAR Y KURI, EDITH. Técnicas para el aprendizaje grupal (grupos numerosos). 2 ed. CISE-UNAM, México, -- 1983.

DE ALBA, ALICIA. Del discurso crítico al mito del currículum; en Perfiles Educativos; número 40, abril, mayo, junio de 1988. pp 3-14.

DEVEREUX, GEORGE. De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. Siglo XXI, México, 1977.

DIAZ BARRIGA, ANGEL. Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudio. Nuevomar, México, 1984.

FILLOUX, JEAN CLAUDE. Psicoanálisis y educación: puntos de referencia; en Cero en Conducta, año 3, número 10. Enero-febrero de 1988, pp 47-57.

HILGARD, ERNEST R. y GORDON H. BOWER. Teorías del aprendizaje; tr. Francisco González A. Trillas, México, 1977.

HILL, WINFRED. Teorías contemporáneas del aprendizaje; - tr. Eva Flora W. de Setaro. Paidós, México, 1983.

MAGER, ROBERT. La confección de objetivos para la enseñanza. Guajardo, México, 1975.

MASOTTA, OSCAR. Lecciones de introducción al psicoanálisis. El resguardo de la falta. 3 ed. GEDISA, Buenos Aires, 1982.

MATTOS, LUIZ A. (de). Compendio de didáctica general; - tr. Francisco Campos. 2 ed. Kapelusz, México, - 1986.

MILLOT, KATHERINE. Freud antipedagogo; tr. Irene Agoff. Paidós, Barcelona, 1982.

PIAGET, JEAN. Psicología y pedagogía; tr. Francisco J. - Fernández. 5 ed. Ariel, México, 1981. (Ariel - Quincenal, 26).

----- Seis estudios de psicología; tr. Nuria Petit. Seix-Barral, Barcelona, 1976.

FREUD, SIGMUND. Inhibición, síntoma y angustia; tr. José L. Etcheverry. O.C. Vol. XX, Amorrortu, Buenos Aires, 1979.

----- Introducción al narcisismo; tr. Luis López Ballesteros. 3 ed. Alianza, Madrid, 1983. (El Libro de Bolsillo, 444).

----- El malestar en la cultura; tr. Luis López Ballesteros. 11 ed. Alianza, México, 1984. (El Libro de Bolsillo, 280).

----- Metapsicología; tr. Luis López Ballesteros. 11 ed. Alianza, México, 1984. (El Libro de Bolsillo, 280).

----- Múltiple interés del psicoanálisis; tr. Luis López Ballesteros. 4 ed. Alianza, México, 1983. (El Libro de Bolsillo, 539).

----- Psicología de las masas y análisis del yo; tr. José L. Etcheverry. O.C. Vol. XVIII. Amorrortu, Buenos Aires, 1979.

GAGNE, ROBERT. Principios de aprendizaje para la instrucción; tr. Paulina Díaz Cortés F. Diana, México, 1975.

GAGNE, ROBERT y LESLIE BRIGGS. La planificación de la enseñanza. Sus principios. Trillas, México, 1977.

TABA HILDA. El currículo. Teoría y práctica; tr. Rosa Albert. Troquel, Buenos Aires, 1973.

TYLER, RALPH. Principios básicos del currículo; tr. Enrique Molina de Vedia. Troquel, Buenos Aires, - 1973.